

BROAR MELLAN KULTURER

- somaliska barns språksocialisation
i hem och förskola i Sverige

Margaret Obondo
i samarbete med Christina Rodell Olgaç
och Salada Robleh

SPRÅKFORSKNINGSINSTITUTET i Rinkeby

Boken kan beställas från:
Språkforskningsinstitutet i Rinkeby
Box 5028
163 05 Spånga
Telefon: 08-7953450
Fax: 08-7953455
www.rinkeby-multiling.stockholm.se

© Margaret Obondo och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby 2005

Översättning: Kajsa Pehrsson

Omslag layout: Jonas Lindkvist

Tryck och layout: Repro Print AB Stockholm 2005

ISBN 91-973640-2-9

Innehåll

Förord	9
Författarnas tack	11
1. Socialisation, pedagogik och undervisning av barn i den somaliska diasporan i Sverige	13
Inledning	13
Somaliaprojektet	14
Förskolepedagogik i Sverige och andra flerspråkiga miljöer	15
Språksocialisation som samspel	16
Bokens uppläggning och budskap	17
2. Somalia och den somaliska diasporan	21
Somalia – historisk översikt	21
Etnisk och språklig mångfald	22
Familjerelationer och genusroller	24
Somalisk muntlig kultur – myt och verklighet	25
Islam och koranskolorna	28
Undervisning och socialisation i Somalia	28
Somalier i diasporan – från tacabir till exodus	30
Somalier i Sverige	31
Somaliska barn och den svenska skolan	32
3. Minoriteter, undervisning, språklig och kulturell olikhet	35
Inledning	35
Kulturell olikhet och forskning om elever från minoritetsgrupper	37
Tidiga studier i undervisningsmiljön	38
Forskning om kulturellt lyhörd pedagogik	39
Kulturella olikheter och essentialistiska dilemman	40
Kulturella olikheter, diaspora och skola under 2000-talet	42
En alternativ pedagogisk diskurs	43
Kontaktzonen: kulturell förändring och asymmetriska maktförhållanden	44
Den mångspråkiga skolan: samförstånd, ambivalens och motstånd	45
Ett alternativt scenario – ganmametaforen	47

4. Bostadsområdet och den somaliska gruppen	53
Inledning	53
Rinkebys moderna historia	54
Framväxten av områdets mångspråkiga miljö	54
Institutioner i närsamhället, näringsliv och lokala initiativ	55
Stöd för barnens undervisning – lokala koranskolor och läxhjälpgrupper	56
Svaret från offentliga institutioner och frivilligorganisationer	57
Modersmålsundervisning i skolor och förskolor i Rinkeby	58
Den somaliska gruppen, barnen och familjerna	59
Initiativ från somalierna – ett sätt att 'dra åt samma håll'	62
Svaret från svenska institutioner – projekt är lösningen	64
Slutsats – kontaktzonerna	65
5. Forskningsmetoder och frågeställningar	67
Inledning	67
Projektets olika dimensioner och vårt forskningsperspektiv	67
Varför etnografiskt/tolkande angreppssätt?	68
Olika faser i fältarbete och datainsamling	70
Analys av insamlade data – en interaktiv process	74
Att arbeta som multietniskt team	77
Outsider/insider – ett av våra dilemman	77
Relationerna mellan forskare och informanter – vem har makten?	78
6. Barnen och familjerna – socialisation i hemmet och i närsamhället	79
Inledning	79
Barnen, familjerna och språksocialisationen – fyra fallstudier	79
Barnens liv – fokus på språk, litteracitet och lärande	90
Föräldrarnas liv – att börja om på nytt och att uppfostra barn i diasporan	93
Barnuppfostran, värderingar och familjerutiner – Islam, kultur och förändring	94
Sammanfattning och slutsatser	97
7. Språksocialisation och lärande i förskolan Afgoye	99
Inledning	99
En etnografisk bild av Afgoye – miljön, barnen och personalen	99
Interaktion på svenska – traditioner, normer och rutiner	103
Interaktion på somali – lärande genom erfarenhet	107
Skillnad mellan svensk och somalisk interaktion – vad kan vi lära av exemplen?	112
Dynamiken i förskolan som ganmaområde	115

8. Svenska och somaliska pedagoger i samspel mellan hem och skola	117
Inledning	117
Svenska pedagoger – Lena, Nina, Anja och Kerstin	117
Svenska och somali i förskolan	118
Sammanfattning av pedagogernas syn och deras teoretiska ståndpunkter	123
De somaliska pedagogernas roll som brobyggare	124
Osäkerhet i kontakten mellan (för)skolan och hemmet	126
Slutsatser	130
9. Broar mellan kulturer – forskningsresultat och alternativa perspektiv	133
Inledning	133
Viktiga iakttagelser i sammanfattning	133
Alternativa synsätt för förskolan och dess arbetssätt	136
Brobyggande och förändring	140
Litteraturreferenser	141

Förord

Första gången jag kom i kontakt med Somaliaprojektet, d.v.s. det forskningsprojekt¹ som presenteras i den här boken, var under det år jag tillbringade i Stockholm vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby (2002-2003). Tre av medlemmarna i forskarteamet var mina kolleger – Margaret Obondo, Christina Rodell Olgaç och Salada Robleh – och jag tillbringade många minnesvärda timmar tillsammans med dem då vi diskuterade den pågående forskningens olika dimensioner. Dessa samtal om forskning var både uppiggande och engagerande. För mig gav de nya perspektiv på mångspråkighet i samtida europeiska urbana miljöer och de påminde mig om de komplexa utmaningar som ligger i kritisk etnografisk forskning i ett sådant sammanhang.

Genom att slutföra detta projekt på ett så framgångsrikt sätt, och dessutom skriva denna utomordentligt intressanta bok, har Margaret Obondo och hennes kolleger visat att de varit väl förberedda för att anta den utmaning som ligger i att arbeta med urban etnografi i en mångspråkig miljö. De har åstadkommit en levande och inträngande redogörelse för hur språk, litteracitet och mångskiftande kulturella värderingar kommer in i somalitalande barns liv i en specifik urban kontext – det mångspråkiga bostadsområdet Rinkeby i utkanten av Stockholm – som också är den miljö där de själva arbetar. De centrala avsnitten i boken dokumenterar i belysande detalj de olika lärandemiljöer som barnen i studien passerar i sin vardagstillvaro i området, både i hemmet och i närsamhället liksom i den förskola som hade inrättats särskilt för barn från somalitalande familjer. Dessa kapitel ger också fängslande inblickar i föräldrarnas trosföreställningar och värderingar och i deras engagemang och förhoppningar när det gäller barnens uppföstran och utbildning. De visar också att det är ganska stor skillnad på hur de olika familjerna har hanterat sin omflyttningsprocess i Sverige och hur de har anpassat sig till de nya förhållandena i diasporan. Boken ger oss värdefullt underlag för att bemöta den diskurs som karaktäriserar människor som tillhör etniska minoriteter i essentialistiska, homogeniserande termer.

Boken ger inte bara rika inblickar utan den ger också ett betydande nytt bidrag till forskningen om undervisning i mångspråkiga miljöer. Den presenterar nämligen den första mer omfattande studien av språk- och litteracitetssocialisation i ett somaliskt lokalsamhälle som bildats till följd av utvandringen från Somalia. Studien är också förankrad i en väldokumenterad redogörelse för de historiska, kulturella och sociala processer som ligger till grund för uppkomsten av den somaliska diasporan. Här knyter man samman olika tvärvetenskapliga forskningslinjer inom statsvetenskap, historia och antropologi.

Boken har ytterligare två starka sidor: För det första kännetecknas författarnas redogörelse för själva forskningsprocessen av stor transparens, öppenhet och reflektion. Man får sällan läsa den här typen av detaljerad reflektion om erfarenheterna under fältarbetet. Författarna

¹ Projektets namn var *Bridging home - school cultures? An ethnographic study of language and literacy socialization of immigrant children at home and in the pre-school – the case of immigrants from Somalia*. Forskningsteamet bestod av Margaret Akinyi Obondo (projektledare), Christina Rodell Olgaç, Salada Robleh och Ahmed Busuri.

ger fascinerande inblickar i hur de använde mångspråkigheten i det egna forskarteamet som en resurs under de olika faserna i arbetet. De tar också upp frågor som är centrala inom den här typen av etnografisk forskning: Frågan om vilken sorts förhållande som råder mellan forskare och informant och frågan om vem som är *insider* respektive *outsider* i ett multietniskt forskarteam. Deras perspektiv på dessa frågor är fräscha och tankeväckande.

Bokens andra starka sida handlar om hur insikterna från den här lokala studien sätts in i ett vidare forskningssammanhang. I kapitel 3 kommer Margaret Obondos omfattande kännedom om den samtida forskningen om undervisning i mångspråkiga miljöer till sin rätt. Här ger hon en överskådlig presentation av de olika debatterna inom forskningen om minoriteter, undervisning och språklig och kulturell olikhet och hon lyfter fram nyckelbegrepp, metaforer och teman. Längre fram i boken kan vi höra hur dessa teman genljuder i det etnografiska arbete hon genomfört med sina somaliska och svenska kolleger.

Den här boken talar till många olika slags läsare – forskare, pedagoger, föräldrar och samhällsarbetare. Den är både engagerande och mångfasetterad och den för fram en klar vision om hur den pedagogiska framtiden i mångspråkiga urbana miljöer som Rinkeby kan formas. Boken kommer att bli en ovärderlig resurs för dem som arbetar för att skapa en inkluderande kultur i skola och klassrum och för att utmana de diskurser om språk, litteracitet och kultur vars syfte är att bevara dagens ojämlika maktförhållanden.

Marilyn Martin-Jones
University of Birmingham
Juli 2005

Författarnas tack

Många personer och institutioner har givit sitt stöd till vår forskning och till arbetet med den här boken. Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond gav oss ett generöst treårigt anslag för fältarbetet och dessutom ett extra bidrag för översättning och tryckning av boken. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby har tillhandahållit resurser för arbetet med det engelska manuskriptet till boken. Förskolan Afgoye gav oss själva utgångspunkten för studien, eftersom det var där vi fick kontakt med de barn och familjer som boken handlar om, och genom andra institutioner i Rinkeby har vi fått värdefulla data och viktig information. Vi vill tacka pedagogerna vid förskolorna Afgoye och Afka Hooyo som ägnat oss så mycket tid och delat med sig av kunskap och erfarenheter. Vi är också tacksamma mot Susanne Benckert, som är språkpedagog i Rinkeby och som förmedlade den första kontakten med personalen vid dessa båda förskolor.

Den här boken har utvecklats under ganska lång tid och många har påverkat vårt tänkande längs vägen. Professor Marilyn Martin-Jones höll sin hand över boken under sitt år som gästprofessor vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Hon har på olika sätt uppmuntrat oss i skrivandet, kommit med viktiga kommentarer till våra olika manusutkast och hon har slutligen gjort en noggrann läsning av bokens samtliga kapitel i engelsk version. Vi är skyldiga Marilyn ett stort tack.

Kollegerna vid Språkforskningsinstitutet har givit oss mycket stöd och trott på oss och vår bok, trots alla deadlines som kommit och gått. Vi vill särskilt tacka medlemmarna i Språk-etnografiska gruppen (Linguistic Ethnographic Group – LEG) – Eija Kuyumcu, Nigel Musk, Carla Jonsson och Åsa Wedin – som alla läst bokens olika kapitel och bidragit med insiktsfulla och användbara kommentarer.

Kajsa Pehrsson har översatt boken till svenska. Hennes redaktionella erfarenhet har kommit väl till pass i arbetet med den svenska versionen och våra gemensamma diskussioner har förhoppningsvis gjort boken tillgänglig för en vidare läsekrets utanför forskarvärlden.

Till sist måste vi understryka att den här boken aldrig skulle ha kunnat skrivas utan det värdefulla bidraget från den somaliska gruppen i Rinkeby och då särskilt från de barn och familjer som bjöd in oss i sina hem och lät oss få ta del av sina liv och sin verklighet. Därför vill vi speciellt tacka vår kollega Ahmed Busuri som gjorde förarbetet genom att kontakta medlemmar i den somaliska gruppen. Som ett tecken på vår tacksamhet vill vi tillägna vår bok Aaliyas, Ahmeds, Isras och Mahads familjer samt alla barnen i förskolan Afgoye.

Margaret Akinyi Obondo
Christina Rodell Olgaç
Salada Robleh

1. Socialisation, pedagogik och undervisning av barn i den somaliska diasporan i Sverige

*Den människa vars historia har berättats dör inte.
Narrudin Farah*

Inledning

Under en lång period efter andra världskriget bestod invandringen till Sverige huvudsakligen av arbetskraftsinvandring från de nordiska länderna, framför allt Finland, samt längre fram från (dåvarande) Jugoslavien samt Grekland och Turkiet. Under 1970-talet förändrades bilden genom en stor flyktinginvandring från Chile och andra latinamerikanska länder där militärregimerna bedrev systematisk förföljelse av oppositionen. Nya flyktinggrupper började sedan successivt komma från andra utomeuropeiska delar av världen som Iran, Irak och Kurdistan. Under 1980- och 90-talen kom sedan en ganska stor grupp flyktingar från Afrika för att bosätta sig i Sverige. De flesta afrikanska invandrarna hade flytt undan kriget på Afrikas horn, d.v.s. från Etiopien, Eritrea och Somalia. Under de första åren på 1990-talet började så en första större afrikansk flyktinginvandring som en följd av inbördeskriget i Somalia.

Alla dessa grupper förde med sig sociala, kulturella och religiösa sedvänjor som avsevärt skilde sig från de svenska² (Boyd and Arvidsson, 1998). Idag framstår det svenska samhället, i likhet med andra europeiska samhällen, som en intrikat väv med inslag av olika språk och kulturella traditioner.

De multietniska miljöerna i framför allt Stockholm, Göteborg och Malmö utgör idag en unik miljö för att studera sociokulturella processer som migration, bildande av kontaktnät i diasporan, framväxt av nya samhällsmönster och skapande av nya identiteter. Andra intressanta teman är vuxnas andraspråksinlärning, barns språk och litteracitet³ samt deras språk-socialisation under småbarnsåren, liksom kontakterna mellan hem och skola. I dessa samman-

² Sverige har sedan år 2000 fem erkända minoriteter (samer, tornedalingar, sverigefinnar, romer och judar). Dessa har dock under lång tid osynliggjorts i majoritetssamhället.

³ Den engelska termen *literacy* står för läs- och skrivkunnighet eller läs- och skrivutveckling. Det används ofta som ett mer omfattande begrepp än att bara kunna läsa och skriva och kan då innefatta muntligt formellt språk, enklare matematik etc. Man börjar nu använda den försvenskade termen *litteracitet* och termen används därför i den här boken.

hang stöter man också på policyfrågor som är viktiga för såväl närsamhället som för svenska myndigheter på lokal, kommunal och nationell nivå. Forskning i skärningspunkten mellan svenska institutioner och närsamhället kan ge ett lokalt perspektiv på konsekvenserna av den djupgående sociala och kulturella förändring som ägt rum i Sverige under senare delen av 1900-talet.

I den här boken presenterar vi⁴ resultatet av Somaliaprojektet, som är just ett sådant forskningsprojekt⁵. Det är en studie av en grupp somaliska flyktingar och då särskilt av kontakten mellan hem och förskola. Projektet, som hade en sociolingvistisk och etnografisk inriktning, genomfördes under perioden 1999-2002 i Stockholmsförorten Rinkeby⁶, där ett stort antal somaliska familjer bosatte sig då de kom till Sverige under 1990-talet. Den centrala frågan i den studie som vi genomförde tillsammans med några av dessa familjer var: Vad är utmärkande för de olika lärandemiljöer som de somaliska barnen möter i förskolan och i hemmet? I dessa lärandemiljöer fokuserade vi särskilt på socialisationsmönster, och då främst på sådant som hänger samman med språk och litteracitet, samt de värderingar som förmedlas genom dessa mönster.

Somaliaprojektet

Syftet med Somaliaprojektet var att studera förskolebarns *språksocialisation*. Termen språksocialisation syftar på den process då barn, och andra som kommer nya till en social grupp, socialiseras in i gruppens kultur genom att exponeras för och dras med i aktiviteter via språket (Ochs, 1988, och Schieffelin, 1990). När det gäller grupper som har dragits upp med rötterna från sin ursprungliga sociala miljö, vilket hänt somalierna i studien, måste varje försök att förstå barnens språkliga socialisationsmönster ta hänsyn till de kulturella mönster som gruppen fört med sig från hemlandet samt den tvåspråkiga och 'tvåkulturella' (bikulturella) omvandling gruppen genomgår i det nya landet. Somaliska barn (och deras familjer) exponeras för en mängd olika sociala och kulturella influenser under sitt liv i Sverige och de interagerar inte bara med svenskar utan också med människor med annan bakgrund i en mångspråkig miljö. Dessa komplicerade kulturella och samverkande erfarenheter formar deras världsbild. Luke och Kale påpekar mycket riktigt att "språksocialisationen är betingad av sociala relationer och kulturmönster i de alltmer mångfaldspräglade samhällen där barnen växer upp" (1997:12).

⁴ Bokens huvudförfattare är Margaret Obondo, som också varit ansvarig för Somaliaprojektet. Kapitel 6 är skrivet tillsammans med Salada Robleh och kapitel 8 tillsammans med Christina Rodell Olgaç. 'Vi' används för att understryka att projektet och boken är resultat av forskarteamets arbete och att dess uppläggning och innehåll är ett resultat av gemensamma diskussioner.

⁵ Studien möjliggjordes genom ett generöst anslag från Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond till Språkforskningsinstitutet i Rinkeby (projekt nr 11-98-00778:01).

⁶ I samråd med deltagarna i studien beslöt forskarteamet att använda de verkliga namnen på de platser och offentliga institutioner som förekommer i studien. Namn på personer och vissa andra detaljer, liksom namnet på den somaliska förskolan, har ändrats för att garantera anonymitet.

Därför utgår vi från att det förekommer andra förmedlare av språk och litteracitet i dessa barns tillvaro. Dessa personer kan då använda sig av metoder och pedagogiskt material som den svenska förskolepersonalen inte alltid är förtrogen med (se även Obondo, 1999 och 2001).

Förskolepedagogik i Sverige och andra flerspråkiga miljöer

De invandrare som kommit till Sverige under de två senaste decennierna har framför allt varit flyktingar från krigsdrabbade länder. Majoriteten har varit barn samt unga vuxna med barn i förskole- och skolåldern. Detta har lett till att Sverige, liksom andra västeuropeiska länder, fått en stor ökning av barn med mångskiftande språklig och kulturell bakgrund i förskola och skola.

Den kulturella mångfald som nu präglar förskolan i Sverige och andra västeuropeiska länder ställer förskolepedagogerna inför nya utmaningar när det gäller att finna effektiva sätt att undervisa och stödja dessa barn och deras familjer. Även om det uppstått ett förnyat intresse för barns tvåspråkighet och språkinläring finns det ändå relativt få studier i Sverige som särskilt uppmärksammat förskolebarn i flerspråkiga miljöer och deras lärandesituation. Studier av Ehn (1983) och Ronström m.fl. (1995) är dock viktiga undantag.

Frågor som berör kulturella och språkliga olikheter har hittills inte haft något större inflytande på det förskolepedagogiska arbetet i västvärlden. (Se Gregory, 1996 och 1997, samt Naidoo, 1997, för en beskrivning av situationen i Storbritannien och andra länder.) Det ofta begränsade intresset för hur språkliga och kulturella olikheter påverkar lärandet kan bero på betoningen av jämlikhet och rättvisa, d.v.s. sådana värden som särskilt präglar undervisningen i Sverige⁷. Utgångspunkten är att språkliga, kulturella och andra olikheter inte skall ha någon betydelse vid behandlingen av människor. Dessa ideal är hedervärda i teorin, men i verkligheten har de fått den olyckliga följden att många lärare tagit för vana att tolka 'olikhet' som något negativt.

I sin ambition att motverka varje antydning till ojämlikhet som kan uppstå ur olikhet har förskolepedagoger en tendens att behandla alla barn som om de hade 'samma' bakgrund (se Lahdenperä, 1997, samt Siraj-Blatchford och Clarke, 2000), d.v.s. västerländsk medelklassbakgrund med inriktning på skola och litteracitet. Konsekvensen blir att västerländska, skolorienterade inlärningsmetoder, som olika slags berättande och organiserad aktiv lek i förskolan, ses som universella förhållningssätt. Olika studier av bl.a. Heath (1983), Michaels (1986), Moll (1992) samt Rogoff och hennes forskarkollegor (1993) har dock visat att förskolepersonal och småbarn fungerar på olika sätt när det gäller lärande och att barns samspel med vuxna varierar i olika kulturer. Genom att ingå i den språkmiljö som är en del av deras vardag utanför skolan lär sig barnen den egna gruppens trosuppfattningar, värderingar och sätt att leva.

⁷ Den svenska förskolans grundsatser lades fast i den statliga Barnstugeutredningen, SOU 1972:26/27.

Språksocialisation som samspel

De tvärkulturella studier som Shirley Brice Heath och andra forskare gjorde i början av 1980-talet har bidragit med nya kunskaper om hur barn i olika kulturer tillägnar sig språk och litteracitet i det egna samhället. Utifrån sin egen omfattande etnografiska forskning om språk- och litteracitetssocialisation i sydöstra USA ger hon en bred definition av begreppet språksocialisation (Heath, 1983). Hon hävdar att språksocialisationen har tre dimensioner:

- hur föräldrarna ser på sig själva som lärare;
- hur tal- respektive skriftspråket används i hemmet och inom den egna gruppen, samt
- relationen mellan hemmet/den egna gruppen och institutioner som t.ex. skolan.

Liksom Heath är vi inte främst intresserade av tankegångar kring universella eller 'naturliga' mönster för språkinläring. Vi menar att pedagoger, och då särskilt förskolepersonal, måste förstå att det finns många olika vägar som barn prövar i sitt lärande. De som arbetar med barn behöver vara medvetna om de olika språk- och litteracitetsvärldar som finns, d.v.s. de olika sätt att läsa och skriva och syssla med text som finns utanför skolan. För att pedagoger skall kunna tillgodose flerspråkiga barns behov måste de ta hänsyn till barnens miljö och kulturella bakgrund. Då det finns relevant forskning tillgänglig kan den vara ett stöd för förskolepersonalen i deras strävan att utforma mer inkluderande arbetsmetoder.

I de studier om barns språkutveckling som tar upp språksocialisation utgår analysen från vad som verkligen händer med barn när de lär sig använda ett språk och vad barn (med hjälp av sina föräldrar eller andra vuxna) gör för att bli och fortsätta att vara accepterade medlemmar i den egna gruppen (Heath, 1983). Med ett sådant perspektiv ses språkutveckling som en social och kulturell process, d.v.s. en process där barn socialiseras in i en ny grupp i och genom samtalet, en samspelsprocess där man ger och tar genom att samtala (Ochs, 1988, och Schieffelin, 1990). Att använda språksocialisationen som utgångspunkt är alltså något helt annat än att utgå från inläring av ett andraspråk, där språkinläringen främst betraktas som en kognitiv process⁸. Viss forskning om andraspråksinläring har som mål att systematiskt beskriva vad som utgör språklig kompetens vid olika utvecklingsnivåer (se t.ex. Pienemann, 1998, och Håkansson, 2003). Forskningen kring språksocialisation syftar däremot till att skapa förståelse för "hur människor blir dugliga medlemmar av sociala grupper och den roll språket spelar i en sådan process" (Schieffelin och Ochs, 1986:167). Medan många studier av andraspråksinläring behandlar de strikt lingvistiska aspekterna av barnens språkförvärv, så behandlar studier av språksocialisation både språkutveckling och utveckling av social och kulturell kunskap (Ochs, 1988, och Piper, 1998).

Ett viktigt element i den språkliga socialisationen är att barnen får umgås med erfarna medlemmar av den egna sociala gruppen, som olika vuxna och äldre syskon. Många studier har

⁸ Nya tankegångar inom forskningen om andraspråksinläring har beskrivit denna som en socialisationsprocess, snarare än som en i första hand kognitiv process. Se t.ex. Rymes, (2002) samt Bloch (2003).

dokumenterat hur vuxna eller syskon vägleder och stödjer barnens deltagande i sociala aktiviteter, där de tillägnar sig såväl språkliga som kulturella erfarenheter (t.ex. Watson Gegeo och Gegeo, 1986, Ochs, 1988, Schieffelin, 1990, Rogoff, 1990 samt Crago, 1993). I vår studie ligger inte fokus i första hand på barnens språkutveckling som sådan, utan på den sociala och kulturella miljö där de somaliska barnen socialiseras. Vårt syfte är att rikta uppmärksamheten på komplexiteten i den språkliga, sociala och kulturella process som det är frågan om när barnen skall anpassas till skolan och att inlärnigen av ytterligare ett språk under övergången från hem till (för)skola innebär mer än att bara lära in språkets formella strukturer.

Bokens uppläggning och budskap

Boken har nio kapitel inklusive den här inledningen. De följande fyra kapitlen (kap. 2-5) sätter in boken i dess sammanhang och ger en bakgrund till de teoretiska perspektiv som är grunden för vår analys och för den diskussion som sedan förs utifrån våra insamlade data.

Kapitel 2 sätter in studien i sitt historiska och samtida sammanhang. Kapitlet består av två avsnitt, där det första ger en historisk översikt över sociala, språkliga och politiska förhållanden i Somalia före kriget och sedan diskuterar utvecklingen i dagens diaspora. Det andra avsnittet beskriver hur somalierna lever i Sverige och lyfter fram den somaliska gruppens beslutsamhet och förmåga när det gäller att hantera de svårigheter som hänger samman med att tvingas slå sig ned i ett annat land, liksom de framsteg de gjort i sina ansträngningar att 'integreras' i det svenska samhället.

Kapitel 3 sätter in Somalioprojektet i ett större forsknings-sammanhang inom området undervisning av barn i minoritetsgrupper. Vi ger först en översikt över forskningen och den debatt som ser 'kulturella olikheter' som en förklaring till avvikelser när det gäller invandrar- och minoritetsbarns skolresultat. Vi lyfter fram huvuddragen i den tidiga diskussionen kring 'kulturella olikheter' och sammanfattar den kritik som förts fram. Med utgångspunkt i Cazdens *ganmametafor* (Cazden, 2000b), som en kontaktzon för ett möte, introducerar vi i den andra delen av kapitlet vårt förslag till en alternativ modell för den framtida undervisningen av minoritetsbarn i 2000-talets Sverige.

Kapitel 4 placerar studien i sitt lokala, historiska och samtida sammanhang. Studien är utförd i en Stockholmsförort med en lång mångkulturell historia och handlar om en grupp somalier som bosatte sig här under 1990-talet. Detta var en viktig period eftersom policyn för undervisning av språkliga minoriteter då förändrades (Boyd och Arvidsson, 1998). Kapitlet beskriver hur människorna i studien bygger upp sin nya tillvaro i en redan flerspråkig och multikulturell miljö.

I **kapitel 5** redovisar vi våra forskningsmetoder och motiverar vårt sätt att lägga upp studien. Vi har valt ett etnografiskt angreppssätt, vilket innebär att studien bygger på en detaljerad undersökning av en verklig situation genom ett arbete som, med Clifford Geertz ord, bedrivs "i ljuset av den lokala kunskapen" (1983:167). Detta angreppssätt innebär att vi har använt en rad olika metoder för att skildra den kulturella innebörden i människors agerande.

Det första avsnittet diskuterar dessa metoder samt studiens olika delar. Därefter diskuterar vi analys och tolkning av data samt belyser hur vårt flerspråkiga och multikulturella forskarteam använde sina språkresurser och erfarenheter. Vi avslutar med att analysera de metodfrågor vi ställts inför när det gäller förhållandet forskare/informanter och sådana frågor som uppstår när man bedriver forskning i flerspråkiga samhällen. (Se t.ex. Cameron et al., 1993:81-94, för vidare diskussion.)

Bokens andra del (kapitel 6-8) presenterar vårt empiriska material och våra forskningsresultat. Dessa tre kapitel undersöker de somaliska förskolebarnens socialisation och de utmärkande dragen i lärandemiljön i hemmet, i den somaliska förskolan *Afgoye*⁹, som utgör huvudfokus i studien, och i närsamhället.

I **kapitel 6** presenterar vi (Margaret Obondo och Salada Robleh) fallstudier av fyra barn och deras familjer¹⁰. Barnen kommer från fyra av de totalt åtta familjer som hade barn i Afgoye vid tiden för studien. Kapitlet består av tre delar, där den första beskriver de fyra barnen och deras livssituation med tonvikt på språk och litteracitetssocialisation i hemmet och i närsamhället. Vi visar här hur familjernas kulturella värderingar är en del av denna socialisation. I den andra delen står barnens föräldrar i centrum och vi skildrar deras erfarenheter både från livet i Somalia och i Sverige. Vi undersöker också deras värderingar i olika frågor, alltifrån barnuppfostran och den nya skolan till föräldrarnas förhoppningar inför framtiden för sig själva och för sina barn. I slutet av kapitlet tar vi upp viktiga teman som kom upp under de intervjuer vi gjorde med föräldrarna och under våra observationer hemma hos familjerna när det gäller hur de reagerade på de förändringar som skett i livet och deras erfarenheter av att börja om i en ny miljö.

I **kapitel 7** följer vi med barnen till Afgoye och fokuserar på förskolemiljön. Först presenterar vi förskolan, vilket innebär att vi ger en beskrivning av barnen, personalen och lärandemiljön. Därefter analyserar vi några exempel på aktiviteter som innehåller språk och litteracitet för att belysa hur personalens kulturella värderingar påverkade deras pedagogiska förhållningssätt. Vi vill visa att när den svenska förskolepersonalen i samspelet med barnen använder sig av IRU (Initiativ-Respons-Uppföljning), som är den dominerande språkgenren i skolan¹¹, begränsas de somaliska barnens möjligheter att utforska sina egna kulturella erfarenheter och att förhandla sig till en mångkulturell identitet (Lpfö 98). Den somaliska pedagogen, däremot, gjorde det möjligt för barnen att tala om saker som var viktiga för dem. I samtalen på somali kunde barnen knyta an till sin kulturella bakgrund och koppla samman den med sin omvärld. Vi avslutar med att återvända till *ganmametaforen* och använder den för att understryka de möjligheter och alternativ som en verkligt mångkulturellt orienterad förskola

⁹ När vi använder *Afgoye* och "den somaliska förskolan" är det en och samma institution.

¹⁰ Barnen har i rapporten fått namnen *Aaliya, Ahmed, Isra* och *Mahad*.

¹¹ "Den moderna genreteorin definierar genrer som identifierbara mönster för språkanvändningen i sociala kontexter både i tal och skrift /.../ Eftersom genrer således är kulturella konstruktioner, kan konventionerna för språkanvändningen variera mellan olika grupper av talare såväl nationellt, kulturellt, etniskt som socialt" (Kuyumcu, 2004:574).

skulle kunna erbjuda för en tvåspråkig och 'tvåkulturell' utveckling för barn från en minoritets-språksmiljö.

I **kapitel 8** riktar vi (Margaret Obondo och Christina Rodell Olgaç) uppmärksamheten på den svenska och somaliska förskolepersonal som arbetade med de somaliska barnen och deras familjer. Inledningsvis använder sig Margaret Obondo av intervjuer med fyra svenska förskollärare (gjorda av Christina Rodell Olgaç) och undersöker deras åsikter när det gäller barnens modersmål och kultur i förhållande till det svenska språket. Hennes analys av intervjuerna visar på svar som går från acceptans och uppmuntran av barnens språk och kultur till bristande förståelse och en direkt avvisande hållning. Analysen av svaren visar att även om det finns utbildningspolitiska riktlinjer för förskollärares arbete så ifrågasätts de genom att lärarna skapar sin egen språkpolitik i (för)skolan. (Se Skilton-Sylvester, 2003, för liknande iakttagelser.)

I den avslutande delen av kapitlet analyserar Christina Rodell Olgaç de intervjuer som hon gjort med nio somaliska pedagoger. Hon undersöker här deras roll när det gäller att skapa kontakt mellan familjerna och förskolan/skolan och mellan somalisk och svensk kultur. Analysen visar att dessa pedagoger har en unik roll som 'brobyggare' genom att de kan använda den kulturella referensram som de delar med barnen och fungera som kulturella 'mäklare' mellan den somaliska gruppen och förskolan/skolan. Men för att kunna fullgöra en sådan uppgift måste dessa pedagoger ses som en fullvärdig och kompetent resurs och inte som underordnade 'assistenter' (se Martin-Jones och Saxena, 2003:267).

Kapitel 9 knyter samman studiens olika trådar och sammanfattar bokens centrala budskap. Vi går då tillbaka till Somaliaprojektets viktigaste budskap – att bygga broar mellan kulturer, som det står i bokens titel. Vi använder oss av brometaforen för vår sammanfattning och för att utveckla några av de viktiga frågor som vi har lyft fram i boken.

Kapitlet börjar med en kort sammanfattning av våra forskningsresultat och slutar med en alternativ vision för hur man kan arbeta med barn och familjer med olika språkliga bakgrunder. I denna andra del återkommer vi till bokens olika exempel på hur människor bygger broar mellan kulturer och hur man i skolan försöker åstadkomma positiva förändringar för både eleverna och deras familjer. Att bygga språkliga och kulturella broar förutsätter att man erkänner de ojämlika maktförhållanden som råder inom de kontaktzoner där "kulturer möts, krockar och går i närmkamp med varandra, ofta i en kontext med starkt asymmetriska maktrelationer" (Pratt, 1991:34). Boken slutar med följande budskap: 'Alla ansträngningar att bygga språkliga och kulturella broar måste också ta itu med den existerande ojämlikheten när det gäller tillgång till kulturell makt och ekonomiska resurser. Så kan vi skapa möjligheter för barnen i den här studien att till fullo använda sina kulturella och språkliga tillgångar och att utveckla sitt språk och sin litteracitet för att omdana sina världar och sina liv.'

2. Somalia och den somaliska diasporan

Somalia – historisk översikt

Somalia ligger i östra Afrika i den del som brukar kallas Afrikas horn. Landet är 637 700 km² till ytan och gränsar till Kenya i söder, Etiopien i väster samt Djibouti längst upp i norr och har en lång kust längs Indiska oceanen i öster. Enligt FN:s beräkningar hade Somalia 1990 cirka 7,5 miljoner invånare (Ehlers och Witzke, 1992). Idag är landet delat i Somaliland, Puntland och Somalia och det är svårt att få fram aktuella befolkningssiffror (Nes, Skoug och Strømstad, 2005).

Landet koloniserades av europeiska kolonialmakter i slutet av 1800-talet. Innan dess bestod Somalia av klanbaserade sultanat av varierande storlek och där makten skiftade. Under en kort period i början av 1800-talet kontrollerades den södra kusten av sultanen av Oman. Under den följande europeiska erövringen behärskade Italien den södra delen av landet, som förblev en italiensk koloni ända till 1943, medan norra Somalia ockuperades av Storbritannien.

De av briter och italienare koloniserade territorierna enades 1960 och beviljades full självständighet som Somaliska republiken. Självständighetsglöden började emellertid snart falna och det uppstod tecken på regionalt missnöje, bl.a. ett uppror 1961 lett av yngre officerare från norr (Samatar, 2001). Den konstitution som utformats för att bli grundvalen för det nya statsskicket förkastades under samma period. Orsakerna till det missnöje som följde på sammanslagningen av de södra och norra delarna av landet var flera, men gällde främst den ojämlika fördelningen av höga politiska poster, klanbaserad partirivalitet samt politiska/ideologiska motsättningar som ärvts från det brittiska respektive italienska administrativa och politiska systemet (Ehlers och Witzke, 1992). Enligt Samatar var det under självständighetens första år som grunden lades för de motsättningar som kulminerade med att regeringen störtades 1969 genom en militärkupp ledd av Siyaad Barre. Dennes första regeringsår utmärktes av flera djärva initiativ: man utarbetade en officiell ortografi för det somaliska språket och somali började skrivas med latinska bokstäver (Lewis, 1993); en framgångsrik alfabetiseringskampanj inleddes; nya skolor och vägar byggdes; och slutligen infördes en familjelagstiftning med syfte att förbättra kvinnornas medborgerliga, politiska och ekonomiska rättigheter. I praktiken bidrog dock inte lagen till någon större förändring av kvinnornas villkor (Samatar, 2001). Perioden mellan 1980 och 1990 blev ett årtionde av politiskt förfall

och utmärktes av ett förtryck utan motstycke från regimen, ekonomiskt vanstyre och inbördeskrig. Detta kaos slutade 1991 med den somaliska statens totala sammanbrott (ibid.).

Etnisk och språklig mångfald

Man brukar säga att Somalia bara har ett språk och en religion – somali respektive Islam – och landet anses därför ha en av de mer homogena befolkningarna i Afrika. Trots denna till synes nationella homogenitet är Somalia ett land med en betydande etnisk och språklig mångfald (Puglieli, 2001).

Det somaliska folket kan delas in i två huvudgrupper, nämligen *Samaale*, som är nomadiserande boskapsskötare, och *Saab*, som kombinerar jordbruk och boskapsskötsel.

Samaale

De boskapsskötande klanerna *Samaale* består av följande undergrupper:

- *Daarood*, som lever i nordost och i den sydligaste delen av landet. Denna folkgrupp finns också i östra Etiopien och i norra Kenya.
- *Isaaq*, som lever i norra och centrala Somalia.
- *Hawiye*, som bebor den centrala delen och kuststäderna i söder. De återfinns också utmed floden Shebeli.
- *Dir*, som framför allt lever i nordväst och i Djibouti. De återfinns också i södra delen av landet.

Saab

Dessa klaner, som kombinerar jordbruk och boskapsskötsel, består av följande undergrupper:

- *Digil* och *Merifle* (kallas också *Reewin* eller *Rahanweyn*). Dessa folk lever mellan de två floderna Juba och Shebeli i söder.

Den viktigaste skillnaden mellan klanerna *Samaale* och *Saab* är dels deras försörjningssätt, dels språket. *Samaale* talar olika *maxaa tiri*-varieteter av det somaliska språket medan *Saab*-klanerna talar *may tiri* (*Al maay*) i olika regionala varieteter.



Base: B02101 (B00621) 12-92

Utöver de två största etniska grupperna *Samaale* och *Saab* finns också inhemska icke somalitalande grupper. Det är främst *Bravanese*, ett folk som lever i kuststäderna Brava och Marka, samt *Bajun* och *Tunni*. Dessa grupper är bantufolk som kommer från områdena runt floderna. De mindre etniska grupperna eller klanerna varierar i storlek från några tusen till uppåt hundra tusen medlemmar.

Relationer mellan klanerna

Förhållandet mellan klanerna och undergrupperna bestäms av principer som är förankrade i den somaliska sedvanerätten (*xeer*). Kärnan i den sociala och politiska gruppen i Somalia har traditionellt varit *dija*, d.v.s. närbesläktade familjer vilka bildar en grupp som betalar blodspengar. *Dija* är arabiska för 'kompensation' (*mag* på somali) och syftar på en form av rättvisa som utövas genom betalning i form av boskap eller kontanter till den förfördelade parten. *Dija* har vanligtvis utgjorts av en grupp män som antingen fått eller betalat blodspengar eller böter som utkrävts efter brott mot sedvanerätten. Alla medlemmar i den *dija*-betalande gruppen har traditionellt haft ansvar för att se till att kompensationen erlagts. En annan fast förankrad klan-solidarisk norm har varit *qaraan* (ekonomisk hjälp till behövande). *Qaraan*-systemet har på sätt och vis kompletterat *dija*-betalningen, men har inte styrts av regler om kompensation eller böter för brott mot sedvanerätten. De pengar som samlats in till *qaraan* har ofta använts för att stödja en familj t.ex. vid bröllop eller då ett nytt barn fötts. I diasporan är det snarare *qaraan* än *dija* som blivit det viktigaste uttrycket för stöd och solidaritet inom den egna gruppen (Robleh, 2001, och Hassan, 2002).

Förr var det de klanäldstes ansvar att försvara klanen och de kunde besluta om att organisera raider i stor skala som hämnd för handlingar riktade mot klanen. Relationerna mellan klanerna emellan utmärktes av flytande och växlande lojaliteter och ledde därför ofta till konflikter. Dessa drag har format somalisk klanpolitik under 1990-talet och, i viss grad, de mönster av social skiktning och grupprivalitet som lever vidare i diasporan. Cassanelli påpekar angående diasporan att "vissa somaliska utvandrare fortsätter att agera som 'klanmedlemmar' i sitt uppträdande gentemot andra klaner och vidmakthåller därmed vissa gamla attityder av partiskhet och fientlighet i miljön i sitt nya land" (2001:272).

Familjerelationer och genusroller

Familj, släktskap och blodsbånd har varit viktiga komponenter i det traditionella klanorienterade levnadssättet i Somalia. Grundvalen i det somaliska sociala systemet har under århundraden varit härstamningen (*abtiris*, vilket ordagrant betyder 'att räkna förfäder'). I det traditionella somaliska samhället fick alla som barn lära sig att räkna upp sina förfäder utantill. En genealogi kunde innehålla mer än tjugo generationer. Genom att jämföra sin egen härstamning med andras kunde man avgöra hur nära släkt man var (Helander, 1999). Genealogin har sålunda spelat en viktig roll både för att skapa den egna identiteten och som mönster för socialt samspel.

I det traditionella somaliska samhället var den utvidgade familjen norm och relationerna inom familjen kännetecknades av närhet och beroende. Grundvalen för familjerelationerna var respekt. I Somalia förväntas barn alltså visa respekt och lydnad för alla som är äldre – föräldrar, fastrar/mostrar, farbröder/morbröder, syskon eller lärare. Respekt och lydnad förväntas uttryckas omedelbart och förbehållslöst.

Familjehierarkier organiseras enligt ålder och kön, och kan vara generationsöver-skridande. Männen ses oftast som familjens överhuvud och auktoriteten inom familjen

brukar ligga hos dem. De betraktas även ofta som garant för familjens ekonomiska välfärd. I traditionellt organiserade nomadgrupper är det kvinnorna som sköter kor, får och getter, medan männen ansvarar för kamelerna som är familjens viktigaste tillgång. Bland jordbrukare och i städerna är det i allmänhet mannen som försörjer familjen (Berns McGown, 1999). Även om familjeauktoriteten ofta ligger hos männen har kvinnorna (och särskilt mödrarna) betydande auktoritet och respekteras både inom kärnfamiljen och i den utvidgade familjens nätverk. Trots sin traditionellt kringskurna roll inom hemmet kan somaliska kvinnor utöva makt och inflytande (Lewis, 1993). Mödrarna brukar ha stort inflytande över sina barn och banden mellan mor och barn är i den somaliska traditionen livslånga och ouplösliga. Ömsesidigt beroende är sålunda en värdering som är starkt förknippad med somaliska familjerelationer.

I diasporan, och då särskilt i de västerländska miljöer där somalierna befinner sig som invandrare, kan vissa av de förväntningar som ställs på de somaliska barnen och på individen inom de somaliska familjerna stå i strid med de värderingar som sprids genom det västerländska skolsystemet och samhället. Så kan t.ex. det ömsesidiga beroendet mellan vuxna och barn stå i motsats till de centrala idéer om oberoende som hyllas av medelklassfamiljer och skolsystem i västvärlden. Männens auktoritet är kanske inte heller möjlig att upprätthålla i diasporan. Den grundar sig ju på deras roll som försörjare och är utmärkande för den sociala hierarkin inom familjen i Somalia, men i diasporan brukar arbetslösheten bland männen vara hög inom invandrargrupperna och det kan påverka deras roll och auktoritet.

Somalisk muntlig kultur – myt och verklighet

Somalierna har ofta beskrivits som 'ett muntligt folk'. I praktiken betyder ett sådant konstaterande att det skrivna ordet inte är "den dominerande kulturella framställningsformen" i den somaliska miljön (Ahmed 1996: 28). Bland somalierna, liksom hos andra 'muntliga folk', undervisas barnen muntligen om folkets traditioner. Varje generation bevarar på ett selektivt sätt sin egen och tidigare generationers visdom genom muntlig tradition. Trots att de muntliga framställningsformerna dominerar bland somalierna är det viktigt att uppmärksamma Ruth Finnegans varning om att "idén om den rena och obesmittade muntliga kulturen /.../ är en myt" (1977:24). Stock (1989) påpekar nämligen att det finns skriftliga drag i talspråket på samma sätt som det finns muntliga strukturer i skriftspråket.

Litteraturen kan indelas i två huvudområden, inte främst för att det finns två slags kulturer, utan för att det finns två uttrycksformer: en del av litteraturen är muntlig, den andra är skriftlig /.../ båda är tekniker som används för att dokumentera, bevara och överföra mänskliga tankar och erfarenheter (Ahmed 1996:29).

Poesi som kulturellt uttryck

Poesin är ett av de främsta kulturella uttryckssätten i Somalia och landet omnämns ofta som en nation av poeter (t.ex. Samatar, 1982, och Johnson, 2001). Som Johnson påpekar "finns det inget som så tydligt definierar somalisk etnicitet som människors rika och allmänna användning av poesi, ja rentav kärlek till denna form av muntligt liv" (2001:213). Om man är involverad i något viktigt resonemang och vill bli tagen på allvar av andra somalier så fungerar det bäst att tala på vers. Det allmänna bruket av poesi och dess natur och betydelse kommenterades redan på 1800-talet av resenärer i denna del av Afrika. En upptäcktsresande formulerade sig på följande sätt:

Landet vimlade av 'poeter, poetaster, poetitos och poeticcios': varenda man hade sin egen erkända plats i litteraturen, lika precist definierad som hade han recenserats i hundratals tidskrifter. Detta folks känsliga öra fick dem att finna största nöje i harmoniska ljud och poetiska uttryck, medan en falsk ton eller en prosaisk fras framkallade deras våldsamma indignation (Sir Richard Burton, i Johnson, 2001:214).

Fastän somalierna här framställs på ett ganska nedlåtande, kolonialt vis så vittnar denne resenär i sin kommentar om djupet i den poetiska traditionen i Somalia. Somalisk poesi – om den uttrycks på *maay*, som talas i områdena längs floderna, det officiella språket *maxaad* eller *kizigula*, som talas av vissa bantugrupper – är ett viktigt medium för att ventilerat skilda åsikter. Poesin har många olika roller och fyller många funktioner för alla grupper i Somalia. I brist på strukturerat, skrivet material blir poeten gruppens språkrör. Somalisk poesi har både pedagogisk och kunskapsteoretisk betydelse. Den somaliske poeten är det egna samhällets kritiker såväl som kommentator. Så länge poetens röst inte kvävs¹² hjälper han makthavarna att hålla rätt kurs (Ahmed, 1996).

Annan muntlig konst – sagor och historiska berättelser

Även om poesi är ett viktigt uttrycksmedel i Somalia är det inte det enda sättet för människor att förmedla känslor och tankar. Somalierna uttrycker sig också genom att använda andra former av muntlig konst, som sagor och historiska berättelser. Båda dessa berättelseformer används dels för att registrera och bevara samhällets kunskaper, dels för att överföra äldre generationers visdom till de kommande. Enligt Ahmed (ibid.) finns en klar skillnad mellan historiska berättelser, som betraktas som sanna eftersom de beskriver en verklig person eller en händelse i somalisk historia, och mer litterära berättelser eller sagoberättande som syftar till att underhålla eller att ge en moralisk tankeställare. Denna skillnad är viktig eftersom den innebär ett värdeomdöme.

¹² Enligt Ahmed (ibid.) fick den somaliska poesin utstå ständiga attacker under Barres regim. Denne lyckades under sina första år vid makten locka över många muntliga poeter på sin sida. I samband med den ökande oppositionen mot Barre under 1980-talet började emellertid poeterna dikta sånger som var starkt kritiska mot regimen.

De somaliska historiska berättelserna har, genom att de definieras som 'verkliga' berättelser med 'verkliga' personer, högre status än de uppdiktade berättelserna, t.ex. sagoberättandet. Enligt Ahmed speglar denna distinktion skillnaderna mellan män och kvinnor. De historiska berättelserna är männens muntliga konst medan sagor och historieberättande ses som kvinnornas domän. Ahmed menar att "somaliska män sällan 'slösar' tid på att lyssna till eller själva berätta uppdiktade historier" (1996:37). Dessa skillnader mellan manligt och kvinnligt berättande återfinns i många afrikanska samhällen, t.ex. hos luo i Kenya (se Obondo, 1996). Bland somalierna verkar en möjlig förklaring till denna ordning vara boskapsskötseln, och då särskilt kamelskötseln som har tvingat de unga männen att vara hemifrån under långa perioder. Under sådana tider lämnades kvinnorna med barnen och de hade då tid att berätta sagor som både roade barnen och gav dem något att fundera över. Boskapsskötseln och den militära verksamhet som krävdes för att skydda boskapshjordarna sporrade de vuxna männen att minnas sina bedrifter genom att om och om igen berätta om verkliga händelser för varandra, d.v.s. berätta sanna historier. Med Ahmeds formulering "slösar en somalisk man, *waranleh*, ordagrant 'spjutbäraren', inte bort sin värdefulla tid med *sheeko carrureed* (barnsagor) som förknippas med att hitta på fantasiberättelser som ligger ganska långt från det verkliga livet" (1996:38).

Även om den patriarkala dominansen lyser igenom i detta citat händer det i själva verket att den somaliske mannen då och då återknyter till de 'barnsagor' som han annars avfärdar som feminina och oralistiska för att understryka en ståndpunkt i diskussioner eller debatter. Förklaringen till denna skenbara motsättning är att retorisk kompetens bland somalierna bedöms utifrån hur mycket berättaren hämtar ur den ofantliga skatten av somalisk folklore eller berättelser. Den som för att underbygga sina argument citerar en berättelse – en uppdiktad saga eller en historisk berättelse – betraktas som vis. Som Ahmed understryker bekräftar de muntliga berättelserna denna typ av motsättning och visar på det motsägelsefulla beteende som kännetecknar det pragmatiska somaliska livets hela spektrum – "inget är målat i svart-vitt" (ibid.).

Somalisk talekonst i diasporan

Det är omöjligt att sia om framtiden när det gäller den somaliska talekonsten i diasporan. Det beror på att ett folks talekonst, liksom dess hela kultur, är konstruerad av och inom en speciell sociokulturell miljö. De somaliska poeterna anses t.ex. reproducera en avsevärd kunskap om sitt lands historia och sådan kunskap förmodas ge dem de nödvändiga redskapen för att skapa sammanhängande berättelser. Ahmed förklarar att "de bästa poeterna har en förmåga att läsa samhället med nästan samma exakthet som *dhebad*, trappfågeln, som enligt den somaliska legenden kan förebåda kommande händelser" (1996:2). I diasporan kanske dessa poeter saknar tillgång till sina nya samhällens "legitima språk och kunskap" (Bourdieu, 1977), d.v.s. de nödvändiga redskapen för detta slags kreativitet. Men de erfarenheter av olika former av talekonst som dessa somalier för med sig till sitt nya livssammanhang kommer ändå att ha stort inflytande på hur de lär sig och finner på nya sätt att använda språk, särskilt när det gäller

litteracitet och multimedia i sina nya länder. Ta t.ex. skillnaden mellan de historiska respektive uppdiktade berättelser som berörts ovan och hur de inbyggda genusskillnaderna i dessa två former av berättande exempelvis kan inverka på hur vuxna/äldre män reagerar på sagoberättelser och andra typer av lösryckta texter som de möter i svenskundervisningen och andra situationer i det nya landet. Ahmed menar att vuxna/äldre somaliska män knappast alls ägnar sig åt sagoberättande. Det fria berättandet och sagorna är, som vi vet, vanligt förekommande i den västerländska skolan och dominerar läsundervisning och lärande på alla nivåer, från förskola till vuxenutbildning. För somliga män innebär detta att tvingas lära sig ett nytt språk med hjälp av en berättarteknik som ligger mycket långt ifrån den somaliska manliga talekonsten.

Islam och koranskolorna¹³

Praktiskt taget alla somalier är sunnimuslimer och religionen har en mycket viktig funktion för varje människa från vaggan till gravan. Helander (1999) påpekar att något av det första som händer i många familjer när ett barn har fötts är att någon reciterar en bön i det nyfödda barnets öra. En koranvers är nästan alltid det sista en människa hör innan hon dör, då det är brukligt att läsa suran *Yaasin* för den som ligger för döden. Som muslimer förväntas somalierna leva i enlighet med Koranen och *sunna*, d.v.s. den sed och det föredöme som kan åberopa sig på profeten Muhammed själv (Robleh, 2001). De måste således uppfylla vissa plikter, t.ex. att förrätta sina dagliga böner (*salat*) vid vissa bestämda tider under dygnet. De förväntas också fira Ramadan, den heliga månad då alla som uppnått puberteten förutsätts delta genom att undvika omoraliska tankar och gärningar, fasta samt avstå från dryck och sexuell aktivitet. De flesta somaliska föräldrar lägger stor vikt vid sina barns religiösa fostran (Robleh, 2001). Koranskolan är en viktig form för daglig religiös socialisation för många somaliska barn. Som Talbani framhåller är skälet att många föräldrar anser "att Koranen är källan till evig kunskap och att den ger vägledning i allt som hör till mänskligt liv. Att tiderna förändras eller att man lever på annan plats kan varken påverka eller upphäva vad Koranen befäller" (1996:68).

Undervisning och socialisation i Somalia

Både själva skolsystemet och dess infrastruktur är idag nästan helt raserat efter det långa inbördeskriget i Somalia.

Undervisningen bestod förr vanligtvis av vad som kan definieras som *informell undervisning* (i närsamhället, hemmet och familjen), *icke-formell undervisning* (koranskolor och andra religiösa institutioner, som t.ex. undervisning ordnad på bynivå) och *formell undervisning* (det statliga skolsystemet).

¹³ Koranskolor kallas i Somalia för *madrassa*, *mal'amad* och *dugsi*.

Informell undervisning

Att lära sig tillsammans med och av närsamhället och familjen har varit, och är fortfarande, den huvudsakliga undervisningen för barn inom nomadbefolkningen i Somalia. Olika slags kunskap om kulturen och praktiska ting förmedlas under 'föräldrarnas', d.v.s. egentligen den utvidgade familjens, överinseende och i barnens samspel med vuxenvärlden (Kahin, 1997). Syftet med denna undervisning är både normativt och konkret. Barnen får lära sig de normer och de betydelser som ligger i den kulturella traditionen, t.ex. den utvidgade familjens och genusrollernas betydelse. När de somaliska barnen börjar sin formella undervisning har grunden redan lagts genom den informella undervisningen. Barnen har en stark känsla för familjebandens betydelse och sin egen plats i den utvidgade familjen och de har också en klar uppfattning om den egna etniska gruppens kulturella värderingar. Den formella undervisningens påverkan skall alltså ses i ljuset av denna tidiga informella undervisning. Hela den informella undervisningen sker muntligen – det talade ordet är den huvudsakliga mediet för att överföra kulturella och moraliska värderingar.

Icke-formell undervisning

Förutom den informella undervisning som sker i familjen och i närsamhället utgör koranskolor och annan islamisk undervisning en väsentlig del av den icke-formella undervisning som förmedlas i Somalia. Koranskolorna började upprättas så tidigt som på 600-talet när Islam nådde Somalias kust. De ger grundläggande religiös undervisning för barn upp till 14 års ålder. Det antal år som barn tillbringat i koranskolan varierar mycket eftersom det inte finns någon tids- eller åldersgräns för att få delta i undervisningen. I allmänhet går pojkar längre än flickor. Koranskolans mål är att lära barnen att recitera samtliga Koranens verser utantill. Från tre till fyra års ålder börjar barnens första läs- och skrivövningar, då de får lära sig att skriva och läsa verser ur Koranen. För de allra flesta barnen, särskilt på landsbygden, är koranskolan den enda förskola de går i (UNICEF, 1987).

Många föräldrar i Somalia och i diasporan betraktar koranskolans undervisning som en del av barnens grundläggande moraliska undervisning och de stöder gärna koranskolans lärare så att barnen kan få del av undervisningen på rätt sätt (Robleh, 2001). Koranskolorna är av olika storlek och nivå, kostnaden varierar liksom undervisningens innehåll och skolorna finns i alla miljöer i det somaliska samhället: i avlägsna byar, nomadbosättningar och städer.

Koranskolorna använder uteslutande lokalt material. Trätavlan (*loox*), där eleverna skriver sina uppgifter, är tillverkad av lokala träslag, liksom pennan (*qalin*) och pekpinnen. Bläcket är en blandning av vatten, kol, mjölk samt vätska och gummi som extraheras ur olika växter (ibid.).

Undervisningen i koranskolan kan delas in i tre områden. För det första är det de arabiska konsonanterna som lärs ut och för det andra förklaras det somaliska sättet att skriva de arabiska korta vokalerna. Detta underlättar tolkningen av arabiskan för dem som talar somali. Till sist lärs Koranens verser ut och man börjar då från sista kapitlet, d.v.s. från kapitel 114, och går

framåt till första kapitlet, eftersom detta har ansetts vara den enklaste metoden. Detta system att lära ut Koranen till somalitalande barn utarbetades av Sheikh Yusuf Al-Kawneyn (Robleh, 2001) och metoden används än idag i alla koranskolor i Somalia (Lewis, 1998). Koranundervisningen bygger på att lyssna och memorera. I diasporan använder många somalier samma metod när barnen lär sig att läsa Koranen genom att använda både somali och arabiska. Den klassiska arabiskan, som är den variant av arabiska språket som används i Koranen, är totalt okänd för de flesta somaliska barn när de börjar koranskolan.

Formell undervisning

Under 1800-talet, d.v.s. under kolonialtiden, introducerades ett västerländskt skolsystem av briter i norr och italienarna i söder. De båda kolonialmakterna använde olika språk: i norr engelska och i söder både italienska och arabiska. Även läroplanerna skilde sig åt, liksom de pedagogiska metoderna (UNICEF, 1987). En av de första åtgärderna när Somalia blev självständigt var att skapa ett enhetligt skolsystem, där grundskolan och gymnasiet integrerades och byggdes ut, och dessutom inrättades ett nationellt universitet. Ett omfattande program för landsbygdsutveckling inleddes jämsides med en alfabetiseringskampanj som pågick från 1973 till 1975. Kampanjen var en följd av ett beslut 1972 om att göra somali till landets officiella språk och att använda det latinska alfabetet (Lewis, 1993). Somali blev undervisningsspråk i grundskolan och gymnasiet, men även engelska och arabiska ingick i läroplanen. Somalia var faktiskt ett av de få länder söder om Sahara som använde sitt nationella/officiella språk som undervisningsspråk på gymnasienivå. Det finns t.ex. skolböcker i matematik och naturvetenskapliga ämnen författade på somali (Abdulaziz Mkilifi, 1972).

Somalier i diasporan – från *tacabir*¹⁴ till exodus

År 1992, d.v.s. ett år efter den somaliska statens kollaps, beräknade man att en miljon somalier (av en befolkning på cirka sju miljoner) var flyktingar (Samatar, 2001). De levde utspridda i flyktingläger i Kenya och Etiopien, i olika länder i Västeuropa (främst i Holland, Italien, Skandinavien och Storbritannien) samt i USA, Kanada, Australien och Nya Zeeland (Berns McGown, 1999, och Farah, 2000). Det är svårt att ange exakt hur många somalier som idag lever i dessa länder. Även om antalet flyktingar har sjunkit idag jämfört med början och mitten av 1990-talet, då våld och kaos var som mest utbrett i Somalia, bör man dock komma ihåg att somalier fortfarande utvandrar genom att släktingar i Somalia eller i andra länder förenar sig med släktingar utomlands (Samatar, 2001). Bilden av somalierna i diasporan är komplex, inte bara för att den somaliska gruppen i diasporan överallt består av män, kvinnor och barn, utan för att den innehåller människor med hög utbildning såväl som analfabeter och människor från såväl urbana miljöer som landsbygd. Men de lokala somaliska grupperingarna i diasporan består

¹⁴ *Tacabir* är somaliska och betyder 'att resa utomlands'. Begreppet *tacabir* associerar till många slags resor till olika platser som företas under varierande ekonomiska, religiösa, politiska och kulturella omständigheter. Dessa resor betraktas som en viktig källa till erfarenheter, även om målet är att återvända hem och då ta med sig något värdefullt.

fortfarande till största delen av folk från större och mindre städer som är relativt välutbildade (ibid.).

Somalierna har traditionellt lämnat sina hem för pilgrimsresor (*Hajj*), utbildning, arbete eller för att bedriva handel, men den nuvarande diasporan saknar motstycke både till sin omfattning och vad gäller själva bakgrunden till utvandringen. Tidigare somalisk utvandring orsakades av en blandning av framåtanda, äventyr och *tacabir* och skiljer sig från den nuvarande flyktingutvandringen vad gäller antalet personer som lämnat landet, flyktingarnas sociala bakgrund och drivkrafterna bakom deras avresa (Samatar, 2001). Förr hoppades alltid de som reste ut att de skulle kunna återvända hem (även om det inte alltid lyckades). Idag är många ambivalenta inför möjligheten att återvända. I delar av landet är det fortfarande kaos och många somaliska familjer är bundna av barnens skolgång, yrkesliv och ansvar för familjemedlemmar i det nya landet. Detta verkar ha lett till ett nytänkande bland många utlandssomalier, om inte ifråga om den kulturella identiteten så åtminstone när det gäller medborgarskap och möjligheten att bli socialt integrerade i det nya landet.

Somalier i Sverige

De första somaliska invandrarna kom till Sverige på 1960-talet. Några var politiska flyktingar men majoriteten kom för att studera eller för att de var gifta eller skulle gifta sig med en svensk (Nordström, 1993). Det var först i samband med inbördeskriget i Somalia på 1990-talet som antalet somalier i Sverige kom att öka dramatiskt. Enligt en rapport från Integrationsverket finns det idag ungefär 18 500 somalier i Sverige, av vilka de flesta är födda i landet eller anlände till Sverige under 1990-talet (Integrationsverket, 1999). De största grupperna finns i Stockholm och Göteborg. Åldersmässigt är den somaliska gruppen relativt ung – ungefär 45 % är barn under 18 år. Barn under fem år utgör knappt 25 % av hela befolkningsgruppen (ibid.). Liksom andra invandrargrupper i Sverige har somalierna en mycket heterogen bakgrund. Det finns akademiker, f.d. statstjänstemän och lärare, specialiserade arbetare och utbildade arbetare, läskunniga och analfabeter, folk från land och stad. Enligt Integrationsverket har ungefär 63 % av de vuxna lägst gymnasieutbildning och 16 % av dessa har universitetsutbildning. Cirka 32 % har inte mer än åttaårig grundskola (ibid.).

Svårt att byta land

Den kanske viktigaste faktorn då somalierna bytt land har varit själva chocken som förknippas med att börja om i ett nytt land. Att uppnå social integration är en utmaning inte bara för flyktingarna själva, utan också för de länder som tar emot dem. De somalier som utvandrade till Sverige under det tidiga 1990-talet kom mitt i en ekonomisk kris med lågkonjunktur, massarbetslöshet och budgetnedskärningar. Trots att situationen på arbetsmarknaden ljusnade i slutet av 1990-talet är arbetslöshetssiffrorna bland somalierna fortfarande relativt höga och ekonomiska och sociala klyftor kvarstår mellan somalierna och befolkningen i stort. Dessutom lever somalierna i den här studien, i likhet med andra invandrargrupper i andra svenska städer,

i ganska segregerade urbana miljöer där arbetslösheten i allmänhet är hög och där kontakten med det svenska samhället är begränsad. De viktigaste kontaktytorna är med svenska institutioner som skola, vårdcentral och olika myndigheter.

Känslan av främlingskap förstärks av att många somalier ända fram till början av 2000-talet inte beviljats asyl, vilket har förvärrat den känslomässiga och psykiska stressen. Den ökande känslan av främlingskap beror också på den öppna och dolda rasism som många somalier upplevt i Sverige. Så har t.ex. svenska medier bidragit till att skapa en negativ bild av somalierna. De beskrivs ibland som 'mindre villiga att integreras' än andra invandrargrupper och media hänvisar ibland till det faktum att somalier sällan är motiverade att delta i 'integrationsprogram' (t.ex. kurser som svenska myndigheter anordnar för nyanlända invandrare). Det uppmärksammas dock sällan att somalierna förväntas delta i dessa integrationsprogram trots att många inte har beviljats flyktingstatus¹⁵ och inte ens vet om de får tillstånd att stanna i Sverige.

Behandlingen av somalierna som grupp i media och i officiella sammanhang har gjort att enskilda somalier är på sin vakt mot myndigheterna, med reaktioner som varierat från öppet till dolt motstånd (Coulter Calais, 1997, och Linde, 1996). För många somalier "har livet i Sverige blivit synonymt med en ond cirkel av kurser, projekt och arbetslöshet" (1997:11) och det finns en allmän skepsis till syftet med de erbjudna integrationsprogrammen.

Många somalier i Sverige har problem med omflyttning/omställning, men allt är inte mörker och elände och det finns de som mot alla odds haft framgång. Genom de egna informella nätverken har somliga kommit in på arbetsmarknaden, medan andra går kurser av olika slag, och t.ex. studerar på universitetsnivå. En rapport om 'integrationsmönster' bland somalitalande beskriver en väsentlig förbättring av somaliernas sociala och ekonomiska status under slutet av 1990-talet (Integrationsverket, 1999). Enligt studien har många i den somaliska gruppen visat stor beslutsamhet och förmåga till återhämtning när det gällt att klara de svåra förhållandena i samband med omflyttningen.

Somaliska barn och den svenska skolan

Övergången till ett nytt skolsystem är en utmaning för alla barn, men ännu mer krävande för barn vars skolgång har avbrutits av krig och vars familjer lider sviterna av traumatiska upplevelser. När inbördeskriget i Somalia rasade som värst under slutet av 1980-talet och nästan hela 1990-talet var det många skolor i landet som över huvud taget inte fungerade. Det innebar att många somaliska barn började skolan i sina nya länder med mycket begränsad formell skolgång eller ingen skolgång alls. Några hade lärt sig läsa och skriva på somali, men hade mycket liten erfarenhet av formell skolgång, böcker och skolans olika ämnen. Dessa barn hade följaktligen stora svårigheter att anpassa sig till den svenska skolmiljön. Dessutom hade många somaliska barn som anlände till Sverige under 1990-talet mycket begränsade kunskaper

¹⁵ "Ungefär 800 somalier lever i Sverige med tidsbegränsade uppehållstillstånd och många har levt så i många år" (Integrationsverket, 1999:7).

i teoretiska ämnen (Integrationsverket, 1999:4). De placerades därför ofta i förberedelseklasser där de fick sin första skolintroduktion (Integrationsverket, 1999, Rodell Olgaç, 1995, samt Boman och Rodell Olgaç, 1999).

Dessa somaliska barn behövde också stöd för att kunna hantera de fruktansvärda upplevelser de utsatts för under kriget och under flykten från Somalia. Många av barnen levde med svåra personliga trauman. Några hade sett familjemedlemmar mördas, medan andra själva kunde ha blivit tagna eller suttit fångslade och t.o.m. blivit torterade. Många hade varit med om någon separation eller annan traumatisk händelse i familjen. Somliga hade helt enkelt blivit övergivna eller föräldralösa och lämnade utan varken känslomässigt eller materiellt stöd. Andra hade före ankomsten till Sverige tillbringat många år i flyktingläger, och då ofta under svåra förhållanden. De konfronterades med en skrämmande, ny skolmiljö utan de grunder från informell eller icke-formell undervisning som deras föräldrar och äldre syskon haft tillgång till.

Att undervisa dessa barn på ett framgångsrikt sätt är både en möjlighet och en utmaning för svenska förskollärare och andra pedagoger. Just i förskolan ger det en möjlighet att sätta igång processen med barnens andraspråksinläring innan de börjar skolan, men samtidigt ligger det en stor utmaning i att utveckla program som uppmuntrar till att bevara det somaliska språket och som också respekterar barnens och föräldrarnas kulturella arv och värderingar.

3. Minoriteter, undervisning, språklig och kulturell olikhet

/.../ vi är inte bara bärare av kulturer, språk och historier, med skyldighet att reproducera dem. Vi är produkter av språkliga och kulturella förhållanden, aktörer med kapacitet att rekonstruera det vi socialiserats in i och att lösa nya och uppkommande existentiella problem. Vi är inte förpliktade att bevara fäderneärvda egenskaper som inte är strukturellt användbara. Vi är både socialt determinerade och skapare av mänskliga framtider.

Mary Kalantzis, Bill Cope och Diana Slade

Inledning

I det här kapitlet vill vi sätta in Somaliaprojektet i ett vidare sammanhang av forskning om undervisning av invandrare och minoriteter. Vi har valt att koncentrera oss på sådana frågor som gäller undervisning och 'kulturella olikheter', eftersom somaliska föräldrar och andra grupper är bekymrade över de svenska skolornas undervisning av barn som tillhör språkliga minoriteter.

Figur 3.1 nedan ger en översikt över några viktiga teorier som används för att förklara minoritetsbarns framgång respektive misslyckande i skolan.

Figur 3.1 Teoretiska perspektiv på minoritetsbarns framgång/misslyckande i skolan

Ungefärliga tidsperioder då de olika teorierna dominerat	Forskningsperspektiv och fokus	Förklaringar och ståndpunkter	Begränsningar
1940-1960-talen	Kulturell brist (se t.ex. Reissman, 1962, och Jensen, 1969).	Minoritetsbarn misslyckas i skolan p.g.a. att de kommer från en fysiskt och psykologiskt fattig miljö i hemmen och i närsamhället.	Detta synsätt skuldbelägger offren – fokus ligger på vad som är fel med barnen/familjerna och bortser från förhållandena i samhället och dess institutioner.
1970-1980-talen	Kulturell olikhet och kulturell reproduktion (se t.ex. Heath, 1983, och Bourdieu, 1977).	Barn från minoritetskulturer som undervisas av lärare som tillhör den dominanta kulturen upplever bristande kommunikation och alienation och väljer att lämna skolan.	Öppet deterministiskt och kulturessentialistiskt synsätt. De forskare som hävdar teorin om kulturell olikhet bortser från de asymmetriska maktförhållandena mellan dominant och undertryckta grupper och individens eller gruppens sociala agerande.
1980-talet och framåt	Motstånd och opposition – socialt och individuellt (se t.ex. Giroux, 1983, Ogbu, 1987, samt Kohl, 1994).	Elever från fattiga familjer eller minoritetsgrupper utmanar skola och studier direkt eller lämnar skolan. Eleverna gör motstånd genom att inta en negativ attityd mot det etablerade samhällsskiktet eftersom de inte inser hur skolan kan hjälpa dem att nå sina mål i livet.	Att skildra elevernas handlande som enbart negativt eller oppositionellt ger en alltför begränsad bild av deras sociala agerande.
Somaliprojektets synsätt och alternativa vision	<i>Ganmametaforen</i> och kontaktzoner (se t.ex. Pratt, 1994, och Cazden, 2000a, 2000b).	Stärkande av kulturella identiteter eller, metaforiskt, 'blandning av sötvatten och saltvatten' inom ganmaområdet, eller kontaktzonen, i lokal-/närsamhället, förskolan och skolan.	Medan det kan finnas formellt antagna lokala eller nationella policier för att 'blanda sött och saltvatten' är sådana projekt eller aktiviteter oftast mycket sårbara och ständigt hotade av nedläggning.

Kulturell olikhet och forskning om elever från minoritetsgrupper

Den diskontinuitet som upplevs av de elever som talar ett språk hemma och ett annat i skolan har stått i fokus för den sociolingvistiska och etnografiska forskningen under de senaste tjugo åren. Ett perspektiv som dominerat debatten om undervisningen av elever från språkliga och kulturella minoriteter är frågan om kulturell olikhet eller den s.k. *diskontinuitetsteorin*. (Se Erickson, 1993, för en översikt över debatten.) De som använder sig av denna teoretiska ram menar att barn socialiseras till lärande på ett särskilt sätt i hemmet och att deras kulturella kommunikationsmönster kanske inte förekommer eller känns vid i skolan. Dåliga skolresultat bland barn från språkliga och kulturella minoriteter förklaras därför i dessa termer, och man anser att det är skolorna som slår ut minoritetsbarnen. Eftersom flertalet lärare kommer från samhällets dominerande socialgrupper, och alltså representerar dessa gruppers kulturella värderingar, hävdar man att lärarna antingen är omedvetna om den kulturella kunskap som dessa barn för med sig till skolan eller att de inte förstår de sätt att kommunicera som dessa barn är vana vid. Resultatet blir dålig kommunikation mellan lärare och elever, vilket, i sin tur, leder till att eleverna blir alienerade. Många minoritetselever ger till sist upp skolan trots att de egentligen har potential och är tillräckligt begåvade för att fortsätta med gymnasie- eller universitetsstudier (Erickson, 1993).

Denna syn på kulturell diskontinuitet har hittills varit en av de mest omhuldade bland antropologer och etnografer som främst sysslar med kommunikation mellan människor och även för att förklara lärande och skolerfarenheter bland språkliga minoriteter. McDermott och Varenne menar att argumenten om 'kulturell olikhet' har utvecklats som ett sätt att bemöta den störtflod av åsikter om underprivilegerade och utsatta grupper som fördes fram under det tidiga 1960-talet och för att visa respekt för dem som hade lämnats utanför systemet och som själva fick bära skulden för sina misslyckanden.

En besläktad forskningsinriktning om språkliga olikheter utvecklades även inom urban dialektologi och sociolingvistik (t.ex. Labov, 1972, och Smitherman, 1994). Även denna forskning var ett svar på de idéer om språkliga brister som vuxit fram under 1960-talet. Men där de som talade om underprivilegerade och eftersatta – deprivationisterna – läste in brister och fattigdom i afrikansk-amerikanska barns språkutveckling, såg sociolingvister som William Labov (1972) endast en annorlunda dialekt, grammatiskt lika komplex som i vilket annat språk som helst, där det enda som fattades var "respekt från dem som talade mainstreamengelska" (McDermott och Varenne, 1995:335).

Under 1980-talet uppstod även en reaktion mot bristtänkandet inom den kategori psykologer som sysslade med språk, litteracitet och kultur (Scribner och Cole, 1981). Psykologer som Scribner och Cole visade att tänkandet ständigt var lika komplext om man bara studerade det i sin sociala kontext.

En fjärde forskarkategori som förde fram viktig kritik mot bristtänkandet var de som bedrev s.k. klassrumsforskning. De tolkade vad som hände i skolan/klassrummet och utvecklade därmed en ny forskningstradition kring samtalet, eller diskursen, i klassrummet. Här ingår

etnometodologer som Mehan (1979) och urbanetnografer som Erickson (1995) och McDermott (1987) som utvecklade området mikroetnografi. Där deprivationisterna såg totalt kaos i klassrummen, gjorde dessa forskare närstudier och fick insyn i den interaktion som försiggick i klassrummet. De såg istället en ordning som visserligen delvis var oppositionell, men som likafullt var en ordning (McDermott och Varenne, 1995). Så kunde vi alltså se hur deprivationisternas analys av varför barn från minoritetsgrupper inte klarar skolan gradvis ersattes av en bred inriktning mot språklig och kulturell olikhet genom tvärvetenskaplig forskning som framför allt utfördes under 1970- och 80-talen. Denna utmaning av bristteorin innebar ett verkligt framsteg, men vi skall längre fram finna att tonvikten på kulturella olikheter också hade sina begränsningar.

Tidiga studier i undervisningsmiljön

Det empiriska arbete som ligger till grund för argumentationen för kulturella olikheter har som regel varit av etnografisk natur. Det baserades på omfattande fältarbete och analys under månader och ibland år (t.ex. Heath, 1983). Två betydelsefulla och banbrytande studier på det här området får stå som exempel.

I början av 1970-talet inledde Susan Philips en etnografisk studie av skolbarn bland amerikanska urinvånare i reservatet Warm Springs i Oregon. Hennes forskningsresultat (1983) visade att de centrala värden som låg till grund för barnens uppfostran, d.v.s. harmoni, inre kontroll, delad auktoritet, frivilligt deltagande och samarbete, ofta ignorerades i skolan. Hon upptäckte att barnen klarade sig dåligt i sådana klassrumssammanhang som krävde individuella prestationer och som betonade tävlande. De blev dock mer motiverade när de inte behövde framträda inför publik och när samarbete värderades högre än tävlan, som i elevstyrda samarbetsprojekt. Philips inblickar innebar en kraftfull utmaning av tidigare bristbaserade slutsatser av forskare som hävdade att amerikanska urinvånare var 'långsamma' och 'oartikulerade' eller att 'de inte hade någon kulturell strävan mot lärande'. Susan Philips forskning erbjöd en alternativ, kulturbaserad förklaring till den uppenbara diskontinuiteten mellan hemmet och skolan i urinvånarnas undervisningskontext.

Den andra banbrytande studien byggde på Shirley Brice Heaths forskning i tre lokalsamhällen i Piedmont, Carolina, i USA. Det rörde sig dels om ett område med afrikansk-amerikansk arbetarbefolkning i stadsdelen Trackton, dels ett område med vit arbetarbefolkning i stadsdelen Roadville, samt ett mindre område med vit medelklass med många lärarfamiljer. Heath publicerade sin studie i en bok med titeln *Ways with Words* (1983). Hos den afrikansk-amerikanska arbetarklassen kunde man finna övertygande exempel på kulturell och kommunikationsmässig diskontinuitet mellan skola och hem. Heath visade t.ex. i sin forskning att de frågemönster som karakteriserade interaktionen mellan vuxna och barn skilde sig påtagligt från de fråga/svar-rutiner som barnen mötte i skolan. Föräldrarna i Trackton ställde frågor till barnen om fullständiga händelser eller om föremål och deras användning, om orsak och verkan. Frågorna krävde jämförelser och komplexa metaforer snarare än 'korrekta' svar i enlighet med vuxnas förväntningar i en skolkontext. När Heath däremot observerade medelklasslärares

samspel med de egna barnen i hemmet fann hon, som kontrast, att deras frågor till dem skilde sig avsevärt från den sorts frågor som föräldrarna i Trackton ställde. Lärarnas frågor till sina barn handlade t.ex. om föremål och om dessas storlek, form eller färg och de bad barnen identifiera och sätta namn på föremålen.

Heaths forskning gav en klar bild av den bristande överensstämmelsen mellan den interaktionsmodell som medelklasslärarna tillämpade i skolan och den som arbetarklasseleverna – både vita och afrikansk-amerikanska – var vana vid. Barn som var pratsamma och hade lätt att uttrycka sig hemma blev tysta och passiva i skolan p.g.a. den sorts frågor som lärarna ställde. Detta uppförande ledde till att lärarna drog slutsatsen att barnen lärde sig långsamt eller att de hade brister i språket. Inte förrän lärarna, med Heaths hjälp, blev etnografer i det egna klassrummet blev de medvetna om skillnaden mellan de egna metoderna och de som förekom i elevernas familjer och bland andra vuxna i elevernas omgivning. Heath fortsatte att dra in lärarna i sin studie och fick dem att ägna sig åt ingående observation av närsamhällets *ways with words* och av användning av texter för att öka insikten om vad som förväntades av eleverna och även för att höja lärarnas medvetenhet om barnens upplevelser av språk och litteracitet utanför klassrummet i närsamhället och i olika sysselsättningar. Genom att studera närsamhällets mönster för litteracitet i klassrummet, och genom att uppmuntra barnen att samla data om hur språket användes i den egna omgivningen, lyckades lärarna sedan utnyttja de färdigheter som barnen redan hade. Det ökade barnens medvetenhet om den egna språkkompetensen och även lärarnas insikt i hur denna sammanföll med och/eller kontrasterade mot skolans mönster. Enligt Heath lyckades barnen på det här viset klara övergången till skolans *ways with words* betydligt bättre än tidigare.

Forskning om kulturellt lyhörd pedagogik

Ytterligare två studier har bidragit med stöd till hypotesen om 'kulturella olikheter' och även utgjort grundval för pedagogiska insatser. Det rör sig om studier av undervisning av barn i två grupper av urinvånare, i Alaska respektive Hawaii. I båda fallen visade det sig att elevernas resultat på standardproven förbättrades dramatiskt när lärarna interagerade med eleverna i klassrummet på ett sätt som påminde om de interaktionsmönster som förekom i hemmen och i det omgivande samhället.

Alaskastudien (Barnhardt, 1982) beskriver situationen i en liten byskola i inlandet. Barnen i den athabaskiska byn hade haft dåliga skolresultat ända tills infödda lärare började undervisa i skolans tre klassrum i klasserna 1-6. Efter de infödda lärarnas ankomst förbättrades elevernas prestationer dramatiskt i samtliga klasser. Senare observationer och analys av videospelningar av interaktionen i klassrummen avslöjade att lärarna organiserade undervisningen och interagerade med eleverna på ett sätt som var kulturellt anpassat. Utöandet av social kontroll skedde oftast mycket indirekt och lärarna undvek vanligtvis offentligt framhävande, och de undvek då inte bara att negativt framhäva barnens beteende utan även öppet positivt framhävande. Dessa mönster var typiska för barnuppfostran i det athabaskiska

samhället i Alaska och påminde om vad Susan Philips 1972 beskrivit från Oregon. När Fredrick Erickson 1985 skriver om den här studien noterar han att det inte är helt klart om det var de kulturellt anpassade undervisningsformerna som låg bakom elevernas förbättrade skolresultat eller om de förbättrade skolresultaten helt enkelt berodde på närvaron av infödda lärare som hade ganska nära relationer till föräldrarna och som därför förändrade klimatet vad gällde familjernas och närsamhällets förväntningar på barnens prestationer i skolan. Under alla förhållanden visade resultaten av den här studien att de lokala lärarna undervisade barnen på ett sätt som stod i överensstämmelse med livet i familjen och närsamhället utanför skolan.

I Hawaii-studien är beläggen till stöd för hypotesen om 'kulturella olikheter' ännu starkare än i Alaskafallet. I ett innovativt skolprogram som utvecklats särskilt för infödda hawaiianska barn upptäckte forskarna att när barnen tilläts falla varandra i talet när de diskuterade historier som de hade läst förbättrades deras läsning (Au, 1980). Tidigare forskning hade slagit fast att överlappande tal var utmärkande för vissa typer av samtal i barnens närsamhälle (Au och Jordan, 1981). I den följande pedagogiska insatsen lärde man ut stoff av samma svårighetsgrad, men samtalets sociala organisation var upplagd på två olika sätt. I en grupp lät lärarna eleverna falla varandra i talet när de diskuterade den historia de hade läst. I den andra gruppen tillät läraren däremot inte något överlappande tal under diskussionen. Barnens resultat blev bättre i den första situationen och felen under själva läsektionen och på tester som gavs direkt efter lektionen var färre. När man gick vidare i arbetet med att utveckla programmet tog man fram en alternativ läsdidaktik som införlivade kulturellt överensstämmande samtalsmönster. Detta tillämpades sedan i alla offentliga skolor i Hawaii.

Ett av de mest välkända av dessa kulturellt lyhörda program är KEEP-programmet – Kamehameha Elementary Education Program i Hawaii (Au, 1980). Ändrade undervisningsmetoder i KEEP innebar bl.a. att man gick ifrån individuella skolbänkar till arbetscentra med heterogena grupper och från uttalat beröm till mer kulturellt anpassade mönster, som bestod i indirekt beröm och beröm till hela gruppen. Programmet har lett till stora framgångar när det gäller elevernas lärande och skolresultat (Au och Jordan, 1981). Detta lokala och kulturellt lyhörda sätt att se på lärande har använts som en brygga över till skolans dominerande kulturmönster.

Kulturella olikheter och essentialistiska dilemman

Trots att det angreppssätt som utgick från kulturella olikheter och de pedagogiska insatser som byggde på ett sådant synsätt föreföll lovande finns det fortfarande en rad problem med den här inriktningen. Ett av problemen med argumentet om kulturella olikheter är att man förklarar avvikelser i skolresultat utifrån en ganska idealiserad och essentialistisk syn på kultur. Man har låtit elever med vissa bakgrunder – t.ex. afrikansk-amerikanska och asiatiska elever i USA – förkroppsliga specifika kulturella värden och beteenden och bortsett från deras individuella personligheter och sätt att vara. (Se framför allt kritik formulerad av Ogbu, 1987.) Nieto påpekar att en essentialistisk kultursyn leder till att "man riskerar att förbise mångfalden

i individuella elevers erfarenheter och identiteter” (1999:69). Kulturens mångfasetterade och komplexa natur tas, med andra ord, ofta inte i beaktande i studier som lägger tonvikten på kulturmönstren i elevernas hem och närsamhällen. Vissa av de banbrytande studier av språk- och litteracitetssocialisation som diskuterats här genomfördes utan att beröra frågor om förändring och anpassning inom de grupper som studierna behandlade. Dessa studier tog t.ex. inte upp hur familjer anpassar sin barnuppfostran med hänsyn till de dramatiska sociala, politiska och kulturella förändringar som äger rum omkring dem.

I sin forskning om språksocialisation i ett mexikansk-amerikanskt samhälle fann Vasquez, Pease-Alvarez och Shannon att det fanns en ganska stor överensstämmelse mellan interaktionen i barnens hem och i skolan. Även om dessa forskare inte förnekade att det fanns en viss kulturell diskontinuitet förkastade de idén om att klyftan mellan hem och skola kan förutsäga en hel kulturell grupps framgång eller misslyckande. På grundval av sitt empiriska material menade de att om pedagogerna skall förstå de socialisationsmönster som gäller för barnen i detta samhälle måste de beakta elevernas komplexa erfarenheter i nätverk med flera kulturlager och referenser.

Även Volk ifrågasatte teorin om kulturell diskontinuitet i en etnografisk studie (1997) som undersökte kontinuitet och diskontinuitet mellan en tvåspråkig förskola och två puertoricanska barns hemmiljö där spanskan dominerade. Studien undersökte relationen mellan kultur- och interaktionsmönster, särskilt vad gällde sättet att ställa frågor i de båda miljöerna. Volk identifierade ett komplicerat nät av kontinuiteter och diskontinuiteter mellan de kulturella mönstren i hem och skola, som hon beskriver som ”likheter [som] vävs samman med olikheter då föräldrar, lärare och barn aktivt påverkar och påverkas av varandra då de tillsammans konstruerar en kultur av undervisning och lärande både hemma och i skolan” (1997:45).

Crago et al. (1993) har dragit liknande slutsatser i en studie av effekterna av kulturell förändring på inuitbarns språksocialisation i två lokalsamhällen i norra Quebec i Kanada. Studien visar hur de familjer som ingick i studien anpassade sin barnuppfostran genom att förbereda sina barn för skolans kommunikativa miljö och orienterade dem mot de konventioner för interaktion som rådde i klassrummet under de första skolåren medan de samtidigt bibehöll de lokala sätten för interaktion. Inuitmammorna ansåg att det var viktigt att kunna delta i klassrumsaktiviteter där det dominerande undervisnings sättet byggde på fråga/svar-rutiner, men samtidigt underströk de förmågan att visa respekt genom att använda *Qallunaat*, d.v.s. de traditionella artighetstermerna. Enligt Crago et al. värdesattes både kontinuitet och förändring i detta samhälle. Inuitmammornas interaktionsmönster avslöjade en sammansmältning av deras traditionella kulturella manér och kommunikativa rutiner som låg nära det institutionaliserade livet i dagens samhälle.

Kulturella olikheter, diaspora och skola under 2000-talet

Hittills har vi berört studier som analyserar avvikelser i skolresultat hos barn från invandrar-grupper och minoriteter ur perspektivet kulturella olikheter. I fortsättningen kommer vi att renodla den ståndpunkt vi intagit i vår studie vad gäller begreppet 'kultur' och diskutera hur vi har nalkats frågan om olikhet i samband med undervisning och grupper som lever i diasporan. Vi ansluter oss till det grundläggande antagandet i de nämnda studierna att det finns ett nära samband mellan kultur, språk och lärande. Dessutom ger de nämnda studierna av Volk, Vasquez, Pease-Alvarez och Shannon samt Crago et al. nya insikter som gör det möjligt att utvidga och precisera vår forskning om kulturens relation till språk och pedagogik i de alltmer komplexa mångspråkiga miljöer som finns i dagens urbana samhällen och i diasporan. Vad som klart framgår i studier som exempelvis Crago et al. är att, också när det gäller urbefolkningar som t.ex. inuiterna, kultur- och kommunikationsmönster förändras till följd av politiska, sociala och institutionella förändringar i samhället. När människor med olika bakgrund kommer i kontakt med varandra är det ännu mer sannolikt att det sker förändringar i kultur- och kommunikationsmönster. De kulturmönster som finns inom minoritetsgrupper i diasporan är alltså inte bara uttryck för en 'traditionell kultur'. Människor orienterar sig mot sitt nationella ursprung och mot sitt eget kulturarv, men deras kulturmönster kan bäst beskrivas som flytande, hybridlika och föränderliga över tiden. I förordet till en bok om hybridkulturer i Latinamerika, *Hybrid Cultures in Latin America*, skiljer antropologen Rosaldo på två olika definitioner av termen 'hybriditet':

Å ena sidan kan hybriditet stå för ett utrymme mellan helt rena zoner, som inom biologin, där man särskiljer två skilda arter och den hybrida pseudoart som uppstår genom en korsning mellan dessa arter. Å andra sidan kan hybriditet förstås som en pågående process för alla mänskliga kulturer som aldrig är helt opåverkade eftersom de genomgår ständiga transkulturationsprocesser (tvåvägs in- och utlåning mellan kulturer). Istället för att ställa hybriditet mot renhet låter det här synsättet förstå att det handlar om hybriditet rakt igenom (1995:XV).

Rosalδος formulering om "hybriditet rakt igenom" stämmer med vårt perspektiv på kulturmönster i 2000-talets skola. Det stämmer också med vårt perspektiv på de kulturmönster i lokala minoritetsgrupper som barn möter på olika områden i livet i diasporan. Många kulturmönster är så skiftande att det är vilseledande att tala om 'mainstream' eller 'dominant kultur'. Normen är istället olikhet i skolorna i postmoderna nationalstater där människor inte bara förflyttar sig över fysiska och geografiska gränser utan också passerar kulturella, symboliska och intellektuella gränser. Nya grupperingar, eller "nya etniciteter", som Hall (1988) kallar dem, uppstår i dessa miljöer. Familjer och barn i dagens urbana minoritetsgrupper är inslag i en komplex väv av kulturella värden och ideologier. De blandar, smälter samman och pusslar ihop

kulturella värderingar, trosföreställningar och barnuppfostringsmetoder med andra gruppers värderingar och normer.

Den kulturella kunskap som minoritetsbarn har med sig till skolan är alltså inte en fullständig kunskap om den 'traditionella kultur' som förknippas med en specifik etnisk grupp med ett specifikt nationellt ursprung. Istället är minoritetsbarns kulturella värderingar och kulturmönster i 2000-talets skola en produkt av skiftande sociala lärandeupplevelser gjorda i närsamhället, där dessa barn växer upp, lever och interagerar, samtidigt som en hel del även hämtas från den globaliserade populärkulturen.

I en studie av förortsgommar i USA fann Heath och McLaughlin (1993) att förortsgommarna skapade nya kulturella kategorier som baserades på deras gemensamma upplevelser. Enligt författarna skapade dessa ungdomar sin egen identitet och brydde sig inte om hur omgivningen såg på dem. De ägnade sig inte bara åt gränsöverskridande (*border crossing*), utan också åt vad författarna betecknar som "att passera gränser både kors och tvärs" (*crossing and crisscrossings*) (1993:48).

Ben Rampton arbetade i mitten av 1990-talet med kamratgrupper bland ungdomar i Storbritannien och undersökte då med hjälp av språket hur unga människor hanterade den interetniska vänskapens mikropolitik. Han identifierade fenomenet "språkövergång", vilket han skiljer från kodväxling, på följande sätt:

Övergången /.../ fokuserar på kodbyte för dem som inte är accepterade som medlemmar i den grupp som associeras med det andraspråk som de använder. Det rör växling över till språk som i allmänhet inte anses vara det egna språket. Detta slags växling, där det ligger en tydlig känsla av rörelse över sociala eller etniska gränser, väcker frågor om social legitimitet som deltagarna måste förhandla om (1995:280).

Ramptons studie riktar också uppmärksamheten på de många olika och komplexa sätt på vilka språk, kultur och etnicitet "definieras och ifrågasätts i och genom diskursen i kulturellt mångskiftande urbana miljöer" (idem). Liknande iakttagelser beskrivs också av Heller och Martin-Jones (2001) och Haglund (2005).

En alternativ pedagogisk diskurs

Som Nieto påpekar "fungerar alla kulturer i synergi och skapar nya och skiftande former som lånar in och lånar ut substans sinsemellan" (1999:50). Men de tudelade diskurserna (t.ex. hem kontra skola, kontinuitet kontra diskontinuitet) som har dominerat debatten om undervisning av språkliga minoriteter har misslyckats med att fånga komplexiteten i den kulturella förändring och fusion som pågår i diasporamiljöerna, i hemmen såväl som i skolor och närsamhällen. För att utveckla en meningsfull och effektiv pedagogik för 2000-talets alltmer mångspråkiga befolkning krävs ett alternativt synsätt som öppnar för lyhördhet för kulturella olikheter samtidigt som det undviker stereotypisering och segregation (Gallimore, 1989).

Huvudfrågan för pedagoger som arbetar i mångspråkiga miljöer är hur man kan uppnå sensibilitet för kulturella olikheter men ändå undvika ett essentialistiskt synsätt. Minow (1985) förklarar de svårigheter som ligger i att både acceptera grundläggande olikheter inom en given grupp och att samtidigt behålla grundinställningen att kulturer skiljer sig åt. Det kan innebära en viss risk att identifiera och acceptera sådana olikheter som av majoritetssamhället kopplas till en minoritetsidentitet, eftersom detta kan leda till att det åter uppstår tillfällen för majoriteten att diskriminera minoriteten på grundval av just dessa olikheter. Men att *inte* identifiera och erkänna olikheterna innebär samtidigt en risk för diskriminering utifrån majoritetens egna mönster, som t.ex. kan ta sig uttryck i skolans tester, normer och bedömningar, vilka utformats utan hänsyn till existerande kulturella olikheter eller bygger på enbart den dominerande gruppens perspektiv, behov och intressen.

När det gäller Minows andra scenario har forskare pekat på att lärare i klasser som utmärks av kulturell mångfald av rädsla för att uppträda diskriminerande ofta tvekar inför att erkänna kulturella olikheter och till sist istället behandlar olikheter som "individuella egenheter" (Nozaki, 2000). Men som översikten i kapitlets första avsnitt visar, och då främst Heaths studie från 1983, är den kulturella och språkliga kunskap som barnen för med sig till skolan, liksom deras erfarenheter av olika kulturella och språkliga mönster i hemmet, lokala kamratgrupper och närsamhället, alldeles för viktiga för att ignoreras eller helt enkelt viftas bort som 'individuella egenheter'.

Kontaktzonen: kulturell förändring och asymmetriska maktförhållanden

Inom vad som brukar kallas den postkoloniala diskursrörelsen används termen 'kontaktzon' för den kulturella och språkliga kontakten mellan kolonisationskraften och de koloniserade grupperna (Pratt, 1994). Det gör det möjligt att undersöka såväl den kulturella dynamiken i diasporamiljöer som de asymmetriska maktförhållanden som utmärker relationen mellan dominerande grupper och språkliga minoriteter. Inom kontaktzonen – i kollektiv av varierande storlek, som undervisningsinstitutioner, elevgrupper, klassrum eller verksamhetsgrupper – ses kulturen som heterogen, konfliktladdad och under ständig utveckling och inte som enhetlig, sammanhängande, inrotad och statisk.

Inom kontaktzonen blir relationerna erövare/erövrad, angripare/angripen, tidigare hegemoni/nuvarande hegemoni det medium i vilket kultur, språk, samhälle och medvetande konstrueras. Med folkens globala rörelser och skapandet av en postkolonial diaspora har skolan – och andra offentliga institutioner – idag blivit centrala arenor inom de olika kontaktzoner som skapats i olika historiska sammanhang. Det är på dessa arenor de komplexa språkliga och kulturella mötena äger rum.

Liksom i den postkoloniala kontexten innebär dessa möten ett fortlöpande förhandlande om makten mellan dominant och icke-dominant grupper. Skolpolitik och verksamheten i skolorna bidrar till produktion och reproduktion av asymmetriska makt- och privilegierelationer.

Som många forskare i Bourdieus efterföljd konstaterat är skolan den arena där ett dominerande språk och kulturella värderingar överförs. Det är i och genom undervisningen som det dominerande språket konstrueras i kraft av sin större legitimitet, och som kulturella uttrycksformer bibringas med strikt auktoritet. Eftersom tillgången till de dominerande språken och kulturella uttrycksformerna är ojämnt fördelad förses de som har tillgång till dessa språkliga och kulturella resurser med avsevärd symbolisk makt och privilegier. När det gäller språk och litteracitet betyder detta alltså att barn från den dominerande gruppen som regel börjar skolan med kulturell och språklig kunskap som ger ett försteg beträffande lärande i denna miljö. De har ett större *kulturellt kapital* (d.v.s. den socialt och kulturellt privilegierade gruppens smak, värderingar, språk och dialekt) och detta räknas som legitim 'kunskap' (Bourdieu, 1977). Andra barn, som inte blivit orienterade mot vad Delpit (1988) kallar för "maktens kultur", kan komma till skolan med språk och litteracitet som inte stämmer överens med vad läraren bedömer som relevant i skolan. Erickson påpekar att

/.../ hegemoniska mönster inte bara förgrenat sig in i samhället som helhet och i lokalsamhället utanför klassrummet; de lever också i högönsklig vålmåga inne i klassrummet. De genomsyrar och formar erfarenheten av skolan för de elever som tillhör de stigmatiserade sociala grupperna (1987:27).

Genom utvärdering av elevernas språkliga prestationer och genom institutionella kategoriseringsprocesser fungerar skolan som arena för social och kulturell reproduktion (Bourdieu, 1991). Införandet av det legitima språket och den dominerande kulturen sker ofta i och genom det dagliga samspelet mellan lärare och elever och mellan lärare och föräldrar (Martin-Jones och Heller, 1996). Enligt Cummins bidrar pedagogerna genom denna mikrointeraktion till att reproducera den dominerande institutionella och symboliska ordningen och begränsar elevernas möjligheter att definiera och tolka sina egna verkligheter och identiteter. Som Cummins förklarar, "har det historiska mönstret i gruppinteraktionen mellan överordnade och underordnade bestått i att pedagogerna pressat samman interaktionsutrymmet i sina försök att rensa ut avvikande kulturella identiteter" (1996:144).

Den mångspråkiga skolan: samförstånd, ambivalens och motstånd

Ett sätt att försöka förstå de dåliga skolresultaten bland elever som tillhör sociala och/eller kulturella minoriteter är att ta hänsyn till hur symbolisk makt fungerar i skolan. Om vi, i Bourdieus och Hellers anda, föreställer oss det dagliga samspelet i skolan som ett sätt att utöva symbolisk makt, måste vi också beakta dynamiken i klassrumssituationen och kunna redovisa olika elevers svar på denna maktutövning. Heller och Martin-Jones understryker att Bourdieus syn på undervisning nästan enbart fokuserar på symbolisk dominans. De menar att det också är nödvändigt att bredda fokus för att se hur denna sociala ordning byggs upp både av dem som

har makt och av dem som saknar makt. Dessa forskare menar att det är möjligt att identifiera en rad olika svar från elevernas sida på symbolisk dominans vilka spänner över samförstånd, ambivalens och motstånd.

Erickson förklarar att "de styrdas (elevernas) implicita samtycke måste vinnas av den styrande (läraren) genom övertalning" (1985:137). Läraren måste på något sätt övertyga eleverna om att lärarens röst och hans/hennes sätt att undervisa är legitimt och att det ligger i elevernas intresse att ta det till sig. Om eleverna märker att deras intressen är i uppenbar konflikt med lärarens kommer eleverna att vägra att lära sig i vad Erickson kallar "mikropolitiskt motstånd" (ibid.). Att lära sig det som explicit lärs ut kan ses som gillande eller samförstånd. Att *inte* lära sig kan ses som en form av 'politiskt' motstånd. Även duktiga elever kan ibland vägra att lära sig. Shor och Freire (1987) kallar en sådan attityd för "prestationsstrejk" hos elever som vägrar att studera under vissa sociala förhållanden. Under det senaste decenniet har det gjorts en rad studier som dokumenterat hur eleverna svarar på påtvingade kulturella normer och värderingar i skolan. Dessa redogörelser för elevers erfarenheter ger detaljerade inblickar i hur den symboliska dominansen fungerar och vilka konsekvenser den får.

Zanger (i Cummins, 1996:23, not 7) rapporterar om sin forskning om akademiskt framgångsrika spansktalande gymnasieelever i USA. Studien fokuserar på den sociala dynamiken i deras skolerfarenheter och deras allmänna erfarenheter under skolgången. Eleverna ombads diskutera skälen till den höga drop-outnivån bland andra spansktalande elever i skolan och rekommendera hur man skulle kunna förbättra skolklimatet för sådana elever. Ett tema som kom upp i studien rörde behovet av "kulturell respekt". Elevernas uppfattning var att deras kultur inte värderades i skolan. Elsa, en av de intervjuade eleverna, slog fast att "man kan inte lyckas på ett ställe där ingen respekterar en för vad man är", och hon sade också att "lärarna lär sig inget av oss, de lär sig inte av någon. De frågar inte." (1996:179).

Ytterligare ett exempel som ger ett annat perspektiv på elevmotstånd kommer från Fines studie (1991) av avhoppare från skolan i en kommunal gymnasieskola i New York. Hon fann att elever som blev kvar i skolan betraktades som "akademiska framgångssagor" och i egentlig mening var det naturligtvis sant. Dessa elever ifrågasatte som regel inte den sociala ojämlikhet som omgav dem och hade fullständigt accepterat myten om meritokratin, trots att de inte kunde se den förverkligad i sina egna familjer eller närsamhällen. Å andra sida fann hon också att de avhoppare som hon studerade hade ett betydligt mer kritiskt perspektiv på sin skolgång och på orättvisorna i samhället. Utan att romantisera dessa ungdomars sociala och akademiska framtidsutsikter vidhöll dock Fine att:

Avhopparna misslyckades i traditionell akademisk mening. Men kanske bevarade de, ironiskt nog, en viss anknytning, fastän problematisk och tillfällig, till närsamhället, släkten, kamraterna och till såväl sin 'rasidentitet' (*vår markering*) som sin etniska identitet (1991:135).

Ett tredje exempel kommer från en minoritetsmiljö i Kanada, nämligen en franskspråkig minoritetsskola i Toronto. Heller redogör (1999) för en tioårig etnografisk studie i den här skolan. Hon utgår från Bourdieus begrepp "legitimt språk" och ger en detaljerad och klargörande inblick i hur den legitima varianten av franska språket (och specifika, bildade sätt att tala och skriva franska) påtvingades eleverna genom de dagliga interaktionsrutinerna i skolan. Hon visar hur, i ökande grad, en särskild symbolisk ordning konstruerades i denna kontext i och genom interaktionen mellan lärare och elever och genom lärarnas explicita utvärderingar av elevernas bidrag till klassrumskonversationen. Vissa elever uppträdde i samförstånd med lärarnas normativa mönster och de språkliga och kulturella värderingar som legitimerats av skolan i dess ritualer och läroplan. På det hela taget hörde dessa elever till de teoretiskt orienterade klasserna. Andra elever, och då främst de i de mer yrkesinriktade klasserna, var mer ambivalenta eller utmanade aktivt skolans symboliska ordning och sin egen plats i denna ordning.

Av de olika exemplen och de teoretiska perspektiv som presenterats framgår det klart att eleverna inte bara är passiva offer för hegemonin i skolan och samhället. Minoritetsbarnen och deras familjer och lärare antingen anpassar sig till eller gör motstånd mot den symboliska dominansen. Som exemplen visar kan eleverna reagera mot ojämlikhet på olika sätt. Vissa former av anpassning respektive motstånd har ett högt pris i form av långsiktiga möjligheter till studieframgång. De välanpassade eleverna kan klara skolans krav, men har kanske inte lärt sig förstå samhället på samma sätt som de ifrågasättande kamraterna.

Den centrala frågan som vi måste ställa på det här stadiet i vår diskussion, och som dessutom är central för vår studie är: Finns det alternativa scenarier eller ramar som kan hjälpa oss som pedagoger och forskare att skapa undervisningsmiljöer där kulturell olikhet uppfattas på ett positivt och konstruktivt sätt och där vi kan göra det möjligt för minoritetseleverna att växa? Cazden har i två kapitel i en bok med titeln *Multiliteracies: literacy, learning and the design of social futures* (2000a och 2000b) utvecklat en sådan ram och presenterar ett alternativt pedagogiskt scenario baserat på sin egen upplevelse i samband med ett besök i en skola i ett aboriginsamhälle i norra Australien. I denna urinvånarkontext rör sig undervisningen kring metaforen om kontaktzonen, som här kallas *ganma*.

Ett alternativt scenario – ganmametaforen

Eftersom den här metaforen är så relevant för vår studie och för undervisningen av språkliga minoriteter återger vi här Cazdens egen förklaring av den bokstavliga och metaforiska meningen av bilden *ganma* och hur hon menar att den kan appliceras på fyra olika skolprojekt. Courtney Cazden besökte Yirrkala, en skola i östra Arnhem Land, vid kusten i nordöstra hörnet av Northern Territory i Australien. Hon beskriver hur skolan hade organiserat sin verksamhet:

Yirrkala har organiserat sin kursplan och undervisning kring en metafor för den kontaktzon där floderna möter havet och som på ett av de lokala australiska

språken kallas för *ganma*. Bokstavligen betyder *ganma* det ställe där sötvatten och saltvatten möts. Metaforiskt är *ganma* där kulturer möts: sötvatten är inhemska *Yolngu*-kunskap och inhemska seder; saltvatten står för vit *Balanda*-kunskap och vita seder; och ett ställe där de möts är skolan. /.../ Vid första anblicken kan det se ut som om *ganma*metaforen bortser från den viktiga skillnaden i maktförhållanden mellan dominanta och icke-dominanta kulturer i institutioner som skolan. Men om man åter funderar över det verkliga förhållandet mellan sött och salt vatten ser man den potentiella risken för ojämlika maktförhållanden: salt tidvatten och tyfoner kan översvämma land, medan sötvattnet inte kan åsamka havet någon större skada. Men om de båda kan bevara balansen inom *ganma*området blir de goda näringsämnen som möts i blandningen av olika vatten föda åt rikt mångsidiga livsformer – biologiskt i den verkliga situationen och kulturellt och intellektuellt i den metaforiska (2000b:322).

Med denna metafor antar Cazden utmaningen att ta in kulturell olikhet i undervisningen i miljöer som utmärks av kulturell mångfald. Hon diskuterar fyra innovativa projekt där arbete i ett gemensamt område – *ganma*området – leder till en produktiv kulturell blandning. I en av Cazdens artiklar (2000b:321-332) beskrivs några av huvuddragen i de olika projekten:

■ ***'Samlingen' i två klassrum i Massachusetts.***

Detta första exempel är från två skolklasser i Brookline, ett bostadsområde utanför Boston, Massachusetts. Det ena är ett klassrum för första klass och det andra för andraklassare. Bland skolans elever finns afrikansk-amerikanska barn från Bostons innerstad som har deltagit i ett frivilligprogram med bussning av barn ut till förstäderna, vilket har pågått i flera årtionden. I Boston, som betraktar sig som en progressiv stad såväl politiskt som när det gäller skolundervisningen, har de alltför vanligt förekommande dåliga skolresultaten bland afrikansk-amerikanska barn i staden varit ett verkligt bekymmer. Cazden citerar uttalanden från två lärare som ingår i en forskargrupp bestående av lärare som arbetar i dessa klasser. En av lärarna hade bestämt sig för att organisera samlingen på ett nytt sätt, jämfört med tidigare år, för att låta barnen få bestämma mer. När hon gjorde det gick hon efter en princip som påminner om den som Bernstein formulerat på följande sätt: "om lärarens kultur ska kunna bli del av barnets medvetande så måste barnets kultur först tas upp i lärarens medvetande" (i Cazden, 2000b:323). Läraren utvecklade detta genom att skapa en inkluderande kultur och gemenskap i klassrummet där alla barn, oberoende av kulturell bakgrund och erfarenheter, uppmuntrades att delta på samma samtalsarena, d.v.s. i ett *ganma*område.

■ **Puente-programmet¹⁶ i Kalifornien.**

Detta är ett innovativt program i ett lokalt college som riktar sig till mexikansk-amerikanska studenter, d.v.s. ungdomar från den snabbast växande och fattigaste av de etniska minoriteterna i USA. *Puente* är en tvåterminskurs i engelska – dock inte som andraspråk – där undervisningen sköts av flera lärare i engelska med olika kulturell bakgrund och en mexikansk-amerikansk studievägledare per student. Studievägledarna bygger en mänsklig bro mellan elever och lärare med olika bakgrund och understryker vikten av att organisera tiden för studier, ger handfast ledning i hur man på bästa sätt kan använda skolan som en resurs för lärande och kommenterar ofta de ämnen som tas upp i klassen utifrån gemensamma mexikansk-amerikanska erfarenheter. De bygger också en annan sorts mänsklig bro genom att koppla samman varje student med en mentor från samma etniska grupp som hör hemma i lokalsamhället. Mentorn är en lokal ledare som själv har collegeutbildning och ofta med liknande yrkesinriktning som studenten ifråga. Under de två terminerna i Puente-programmet arbetar man särskilt med uppsatsskrivande. Första terminen får studenterna skriva om sina egna liv, om den litteratur de läst och de första kontakterna med sina mentorer. Den andra terminen läser man författare från andra kulturer och skrivuppgifterna går över från beskrivande texter till det mer analytiska skrivande som förväntas på collegenivå. Ett viktigt syfte hos såväl lärare som studievägledare och mentorer är att ständigt bekräfta studenternas kulturella arv. Cazden berättar att lärare och studievägledare anser att denna typ av intensiv skrivkurs är av avgörande betydelse både för att utveckla läs- och skrivkunnandet och för att stödja elevernas känsla av makt över sitt eget liv.

■ **Traeger Park School i Alice Springs, Australien.**

Den här skolan fanns i Alice Springs fram till 1991, men stängdes sedan av undervisningsministeriet i Northern Territory. En viktig och framgångsrik dimension av livet i skolan var de koncentrerade språkmöten (CLE – Concentrated Language Encounters) som utvecklades under 1980-talet för aboriginelever. CLE var utformat för att skapa aktivitets- och samtalsstrukturer där barnen skulle kunna förstå inte bara hur språket används för att strukturera och organisera det som räknas som kunskap i skolan, utan också hur språket används för att förhandla lärandet i skolan. Aktivitetsstrukturerna utformades som koncentrat av viktiga interaktions- och samtalsstrukturer, som leddes av läraren och som ofta innehöll rollspel i smågrupper så att varje barn kunde delta så mycket som möjligt. Läraren var ofta den ende som hade engelska som modersmål (2000b:331).

¹⁶ Spanskans *puente* betyder *bro*.

CLE-aktiviteterna planerades för endast en del av ganmaerfarenheten, d.v.s. för att ge eleverna *Balanda English* (som symboliskt betecknar engelskan som ett kulturellt dominant språk), men det fanns också en betydande kompletterande aboriginsk närvaro i skolan kursplan och allmänt i livet i skolan. Enligt Cazden är detta en viktig del för ett framgångsrikt ganmaprogram.

■ ***Tempe High School i Sydney, Australien.***

Liksom *Puente* hade denna gymnasieskola en kursplan som hade utformats för invandrarelever. Särskild tonvikt hade lagts på språk. Eleverna representerade den kulturella och språkliga mångfald som finns i Sydneys multietniska områden. Skolans kursplan hade tidigare varit upplagd för fattiga invandrarelever och av en typ som rektorn karakteriserade som en "kursplan för att föda fabrikena". Eleverna hade fortfarande haft svårt att läsa och skriva när de gick ut skolan. Enligt Cazden var lärarna på skolan intresserade av att åstadkomma en ändring och de påverkades av resultat från internationell forskning som klart visade på att elever lättast lär sig ett andra språk om de har solida kunskaper i sitt första språk. Som en följd av detta introducerade skolan ett omfattande program för förstaspråksstudier, trots att detta vid den här tiden betraktades som ett högriskprojekt. De största språken bland eleverna var makedonska, vietnamesiska, arabiska, grekiska och kinesiska. Efter kursplaneändringen undervisades eleverna i sina respektive modersmål – i både tal och skrift – i minst fyra år. Bland eleverna i Tempe hade bara cirka 17 procent av eleverna engelska som förstaspråk, så även engelskans betydelse underströks.

Cazden beskriver hur kursplanens hela inriktning förändrades så att en urmodig yrkesskola kom att bli en framtidsorienterad skola med fokus på sociala, politiska, organisatoriska, tekniska och ekonomiska färdigheter. Som en del av sin kompetensutveckling fick alla Tempelärarna – i matematik och teknik såväl som i engelska och andra språk – ämnesspecifik internutbildning med språkkonsulter. På så sätt fick alla en orientering om språkets roll i lärandet. Målet var att hjälpa alla lärare, och därmed eleverna, att ge akt på såväl språkets form som olika slags språk. Det gällde både språkets grammatiska drag och texter i olika genrer, som var viktiga i kursplanens olika ämnen, samt former som kan variera i olika språk och kulturer. (För en mer ingående diskussion om detta, se Cazden, 1988.) Enligt Cazden var Tempe i alla avseenden en skola med en klar ganmakaraktär.

För Cazden är detta fyra projekt där man på allvar antagit den utmaning som ligger i den kulturella olikheten och behandlat den på sätt som är kompatibla med den "agenda för multilitteracitet" som Cazden och hennes kolleger utvecklat i sitt arbete i forskargruppen New London Group (New London Group, 1996). Projekten bygger på elevernas tidigare och nya erfarenheter och de beaktar elevernas känslomässiga behov och sociokulturella identitet.

De "utgör [också] samtalsarenor för risktagande och förtroende" (2000b:332). Men Cazden understryker dock, utifrån ganmametaforens egentliga betydelse, att alla de fyra projekt som hon beskriver är sårbara och att det gemensamma ganmaområdet kan utplånas genom att det blir översköljt av 'saltvatten' i form av en dominerande grupps agerande. Som exempel nämner hon att Puenteprogrammet, trots att det var framgångsrikt, hotades av externa krafter när det politiska klimatet skiftade. Två folkomröstningar i Kalifornien ledde till att resurserna för invandrare skars ned och alla delstatliga program som kunde uppfattas som uttryck för positiv särbehandling (*affirmative action*) förklarades dessutom för olagliga. Den ändrade kursplanen i Tempe High School i Sydney hotades också av det förändrade politiska klimatet i Australien, med en högerregering på federal nivå och en högröstad anti-invandrarretorik. Det innovativa Tempeprojektet visade sig alltså vara sårbart, trots att det fördes fram som exempel på goda undervisningsmetoder vid en internationell konferens i Sydney 1995 som den australiensiska regeringen arrangerat på temat 'global kulturell mångfald' och som öppnades av FN:s general-sekreterare.

Dessa aktioner säger oss något om de relationer som råder mellan saltvattnet och sötvattnet inom ganmaområdet i dessa projekt. Lokala och nationella myndigheter kan visserligen ha en formell roll när det gäller att blanda dessa vatten, eftersom de stiftar lagar och fattar beslut, men det är uppenbart att pedagogerna i skolorna inte kan sätta sin tillit till dem. Myndigheternas beslut och aktioner tillgodoser nämligen alltför ofta de dominerande gruppernas intressen.

4. Bostadsområdet och den somaliska gruppen

*En individs liv kan inte helt förstås utan referens
till de institutioner inom vilka hans liv utspelas.*

C. Wright Mills

Inledning

Somaliaprojektet genomfördes i Rinkeby, ett bostadsområde i utkanten av Stockholms kommun. När vi inledde vårt arbete i mars 1999 hade Rinkeby omkring 14 000 invånare som ursprungligen kommit från 65 olika länder och som talade 100 olika språk. 1999 var de största språken turkiska, somali, arabiska, kurdiska, grekiska, spanska och finska. Invånarna berättade att många flyktingar föredragit att slå sig ned i området. Det faktum att det bodde en etablerad somalisk grupp i området gjorde det till ett idealiskt fält för vår studie. De förskolebarn och familjer som deltog i studien ingick i den större grupp somalier som bosatt sig här under 1990-talet. Barnen gick i förskolan *Afgoye* som startats särskilt med tanke på nyanlända somaliska familjer. Förskolan startade 1994 som ett projekt efter en överenskommelse mellan föräldrarna och Rinkeby Stadsdelsförvaltning¹⁷.

Det var mellan tio och femton barn från åtta familjer som gick i samma förskola under den period då studien genomfördes (1999-2002). Samtliga familjer bodde i två trevåningshus i närheten av förskolan.

I det här kapitlet ger vi en bild av den miljö där familjerna levde och barnen växte upp. Vi beskriver dels själva bostadsområdet, d.v.s. studiens sociostrukturella kontext, dels de somaliska invånarna. Sociostrukturell kontext betyder här de institutioner och sociala organisationer på central och lokal nivå som påverkar livet för barnen i studien och deras familjer. Här ingår de egna organisationerna/föreningarna, t.ex. koranskolor och läxhjälpgrupper, och svenska institutioner som förskola och skola.

¹⁷ Stockholms stad är indelad i stadsdelar med egen budget.

Rinkebys moderna historia

Liksom flera andra av de Stockholmsförorter som idag bebos av många invandrare byggdes Rinkeby i slutet av 1960-talet som en del av det s.k. miljonprogrammet. Programmet kom till för att få ett slut på den stora bostadsbrist som uppstått under 1950- och 60-talens industriella expansion och migrationen till storstäderna. Miljonprogrammets bostadsområden utmärks av att de främst består av flerfamiljshus som byggts på oexploaterade markområden utanför stadskärnorna; de består som regel av höghus eller trevåningshus med lägenheter och har ett centrum med affärer och olika former av samhällsservice; de nya områdena planerades för att bo i – invånarna förutsattes arbeta på annat håll (Kuusela, 1993 och 1996). Svenska familjer kunde nu få en bostad i de nya områdena, och många unga fick sitt första hem i dessa ytterområden. Men husen hade byggts snabbt och industriellt och, enligt Kuusela, hade husen redan efter tio år börjat bli slitna och många av den första generationens hyresgäster hade sökt sig till bättre bostäder i andra stadsdelar.

Under 1970-talet började allt fler svenskar lämna Rinkeby, antingen på jakt efter en bättre bostad någon annanstans eller för att komma undan de invandrargrupper som hänvisades till hyreslägenheter som blev lediga. I slutet av 1980-talet fanns få svenskar kvar i Rinkeby. De var antingen sådana som arbetade i området eller sådana som inte hade råd att flytta eller sådana som stannade av personliga skäl. Några svenskar levde tillsammans med en invandrad partner, medan andra ville bo kvar för att de identifierade sig med invandrargrupperna eller helt enkelt trivdes i den multietniska miljön.

I den svenska allmänhetens ögon ändrade Rinkeby karaktär med inströmningen av invandrare och fick snabbt etiketten 'invandrantätt område'. Rinkeby började ses som ett problemområde med hög arbetslöshet, dåliga skolresultat, kriminalitet och andra sociala problem (Bunar, 2001). Medierna beskrev allt oftare Rinkeby med negativa undertoner som en invandraförort, ett område med typiska invandrarproblem, med invandragång o.s.v. På 1990-talet försökte man emellertid vända denna negativa bild. Arbetet leddes av den lokala stadsdelsförvaltningen och rektorerna i skolorna och har givit ganska goda resultat. Området ses idag alltmer som ett positivt exempel på en stadsdel där de lokala politikerna, av vilka många själva är invandrare, och stadsdelsförvaltningens tjänstemän mycket aktivt försvarar invånarnas intressen.

Framväxten av områdets mångspråkiga miljö

Rinkeby har en lång multikulturell historia och området har varit första hem för olika vågor av immigranter som kommit från Finland, Grekland, Jugoslavien (den gamla statsbildningen), Chile, Turkiet, Iran, Irak, Etiopien, Eritrea och till sist från Somalia (Stockholmshem, 1998). Gruppernas storlek och sammansättning har varierat och de har kommit till Sverige under olika perioder. Finnarna var t.ex. under slutet av 1960-talet en av de största grupperna i Rinkeby, och de flesta av dem hörde till den stora gruppen finska arbetsinvandrare som kom efter andra världskriget (Boyd och Arvidsson, 1998). Invandringen av arbetare fortsatte under 1970-talet och flera av

dessa grupper bosatte sig i Rinkeby, men nu gällde det icke-nordiska invandrare och då framför allt från Grekland, Turkiet och Jugoslavien.

Det finns fortfarande ett antal finska och grekiska familjer som bor kvar i Rinkeby, men dessa grupper har minskat kontinuerligt sedan slutet av 1980-talet (Kostoulas-Makrakis, 1995). Vissa familjer har återvänt till Finland respektive Grekland, men flertalet flyttade under 1980-talet till andra områden då många flyktinggrupper hänvisades till bostäder i Rinkeby. Förändringarna ledde till att turkarna under 1980-talet kom att bli den dominerande gruppen. Den turkiska gruppen växte också genom familjeåterförening, vilken möjliggjordes genom den svenska migrationspolitiken från 1970-talet och framåt. Det blev från den tiden möjligt för hustrur, barn och andra nära släktingar till invandrare med permanent uppehållstillstånd att komma in i landet för att stanna. (Se Abadan-Unat, 1982, om den turkiska migrationen.) När hustrur och barn började anlända förändrades inte bara gruppernas sammansättning utan också hela den demografiska bilden. Det som i början av 1970-talet ofta hade varit grupper av ogifta arbetare blev nu alltmer en blandning av familjer med etablerade och täta sociala nätverk bestående av släktingar och vänner.

Idag har dessa pionjärinvandrare fått barnbarn och deras gifta söner och döttrar – den s.k. andra generationens invandrare – är för det mesta svenska medborgare. Deras barn – som ibland kallas för tredje generationens invandrare – går i förskola och skola i området tillsammans med barn från de relativt nyanlända grupper som bosatt sig i Rinkeby under senare år, som t.ex. somalierna och andra flyktingar från Afrikas horn, samt flyktingar eller andra invandrare från Balkan, Irak, Iran, Kurdistan och Libanon.

Institutioner i närsamhället, näringsliv och lokala initiativ

Sedan de första invandrarna slog sig ned i Rinkeby har det skapats en rad lokala samhällsstrukturer, som kulturorganisationer och lokalt ägda affärer och företag. Kring Rinkeby torg ligger många affärer och småföretag som främst riktar sig till den lokala kundkretsen, men som också lockar kunder från andra delar av Stockholm. Här finns Rinkeby Pizzeria, som utöver pizza också serverar persiska rätter som *chelo* och *jojeh kebab* (grillat kött) och turkiska *fasulye* och *börek* (böner respektive ost- eller spenatfyllda piroger). Under somrarna blomstrar torghandeln med grönsaks- och fruktstånd och det arabisk-kurdiska snabbköpet vid torget säljer året om varor från i stort sett världens alla hörn.

I shoppinggallerian finns andra lokalt ägda affärer som säljer allt från orientalisk snabbmat till kläder samt böcker och tidningar på olika språk (somali, persiska, bosniska/kroatiska/serbiska, grekiska, engelska etc.). Här finns också frisersalonger, fotoateljéer och resebyråer, skomakare, möbelaffärer och mycket annat och det saknas sällan kunder i affärer eller serviceinrättningar.

Utöver den välutvecklade handeln har Rinkeby också gjort sig känt för sitt rika kulturliv med många föreningar och klubbar som erbjuder en rad aktiviteter för både barn och vuxna.

Det är svårt att ange det exakta antalet föreningar och självhjälpgrupper¹⁸. Det finns t.ex. flera äldre etniskt sammansatta kulturföreningar, där de äldsta bildades av finnarna, de 'gamla' jugoslaverna, grekerna och turkarna¹⁹. Många föreningar håller till i Rinkeby Folkets Hus som tjänar som mötesplats för medlemmarna. Aktiviteterna varierar, men kulturell verksamhet som dans, musik, teater, film, poesi, utställningar och föredrag är vanliga evenemang i de flesta föreningar. Vissa föreningar har egna tidningar och lokala radio- och/eller tv-sändningar²⁰.

Förr sysslade dessa 'etniska' föreningar framför allt med att främja den egna gruppens seder och traditioner, men idag är syftet ofta mer varierande och kan röra såväl utbildning som politik, med fokus på att skapa kopplingar till det svenska samhället och dess institutioner, d.v.s. någon form av 'integration'. Vissa föreningar omfattar flera etniska grupper och kan också ha medlemmar i olika åldrar, vilket bl.a. gäller ungdomsorganisationer, tjej- och kvinnogrupper, idrottsföreningar och föräldraföreningar.

Stöd för barnens undervisning – lokala koranskolor och läxhjälpgrupper

Många lokala föreningar är engagerade i undervisnings- och kulturaktiviteter för barn och ungdomar. Ett exempel är kultur- och läxhjälpgrupperna, som ofta leds av föräldrar eller personer från svenska organisationer som Röda Korset eller universitets- och högskolestudenter. Röda Korset ordnar etniskt blandade grupper, men det finns också turkiska och somaliska läxhjälpgrupper. Målet med de olika gruppernas läxhjälp är naturligtvis i första hand att hjälpa barnen med läxorna i svenska, engelska, matematik och naturvetenskapliga ämnen o.s.v., men vissa av de grupper som samlar barn med samma modersmål har också som mål att stödja och underhålla barnens modersmål och genom olika slags aktiviteter och information stärka deras historiska och religiösa medvetenhet. Det var till den somaliska kultur- och läxhjälpgruppen som vi först vände oss när vi började arbeta med vårt projekt. Intervjuerna med medlemmar i gruppen gav oss värdefull bakgrundsinformation om Somalia och om intervjupersonernas egna erfarenheter som föräldrar i det nya landet samt om deras kontakter med det svenska samhället – och då förstas särskilt med förskolan och skolan (se kap. 5).

Ett annat lokalt initiativ som spelar en stor roll i barnens sociala och kulturella liv är koranskolan, som också betyder mycket för deras undervisning. Det är oklart hur många koranklasser som finns i området eftersom viss koranundervisning sker i moskéerna²¹, medan andra barngrupper undervisas i privata hem. Vi vet dock att koranklasserna är en allt viktigare

¹⁸ Det saknas exakta siffror för de lokala grupperna. Vissa av dem är formellt organiserade och ingår i officiella och nationella organisationer/riksförbund, medan andra är helt informella, som klubbar, teatergrupper o.s.v.

¹⁹ Somalierna är kända för att ha flest etniska föreningar i landet. I en rapport från Integrationsverket (1999:25) uppskattar man att det finns cirka hundra etniska somaliska föreningar enbart i Stockholms kommun. I rapporten hävdar man att föreningarna har tagit över de sociala funktioner som den utvidgade familjen tidigare hade i Somalia.

²⁰ Vi blev kontaktade av den lokala somaliska tv:n för att presentera projektet och för att svara på en rad frågor om språkinläring och tvåspråkighet från tittarna.

²¹ År 1999 fanns det tre moskéer eller bönelokaler i Rinkeby.

del i det nätverk av lokala undervisningsinitiativ som vuxit fram i området. De somaliska familjerna i den här studien underströk t.ex. hur viktigt det var att deras barn deltog i denna religionsundervisning antingen i moskén eller i privat regi. (Se även kap. 6.) Det viktigaste motivet att delta i undervisningen är givetvis att lära sig läsa muslimernas heliga skrift Koranen, men barnen deltar också på detta sätt i tvåspråkiga läsövningar på arabiska och somali. Familjerna menar att koranundervisningen inte enbart tjänar ett religiöst syfte, utan också bidrar till att utveckla såväl modersmålet som allmän litteracitet både för barnen och för de vuxna som deltar i några av grupperna. Koranundervisningen gör det också möjligt för olika grupper i området att komma samman och byta erfarenheter. Det är ett sätt för barn och föräldrar att stärka sin kulturella identitet genom att upprätthålla traditioner och språk med hjälp av sin religionsutövning.

Svaret från offentliga institutioner och frivilligorganisationer

Som svar på de språkliga minoriteternas närvaro i lokalsamhället har de svenska myndigheterna genomfört olika policier och byggt upp vissa institutioner som riktar sig till dessa grupper. I Rinkeby, som i andra förorter, finns skola, förskola, bibliotek, vårdcentral, socialkontor, medborgarkontor och en rad andra kommunala och vissa statliga inrättningar. En av de många utmaningar som dessa institutioner – både kommunala och statliga – ställts inför har gällt att hantera den kulturella och språkliga mångfald som representeras av de många olika grupperna i området.

Den svenska regeringen har på olika sätt försökt tillgodose invandrades och andra gruppers språkliga och kulturella behov och detta har varit utgångspunkten för en rad studier och offentliga utredningar. En statlig utredning (Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna. SOU 1974:69) ledde till att riksdagen fattade beslut om nya riktlinjer för en svensk invandrapolitik (proposition 1975:26) som sammanfattades i de tre målen *jämlikhet*, *valfrihet* och *samverkan*. Beslutet innebar ett klart avståndstagande från en assimilationspolitik. Invandrades kulturella och språkliga bakgrund skulle inte bara erkännas, den skulle också främjas. I efterhand har det ofta sagts att med de nya målen lades grunden till ett mångkulturellt samhälle. På undervisningsområdet ledde detta till att invandrades och språkliga minoriteters ställning klargjordes.

Jämlikhetsprincipen innebar att immigranter, som individer likställda med svenskar, skulle ha samma rättigheter och skyldigheter som resten av befolkningen. Valfrihet betydde att människor som tillhörde grupper som var kulturellt 'olika' svenskarna skulle ha rätt att välja i hur hög grad de ville behålla och utveckla sin språkliga och kulturella identitet och i vilken grad de ville ta till sig den svenska kulturella identiteten. Samverkansprincipen avsåg ett ömsesidigt samarbete i genomförandet av den antagna policyn, som hade omedelbar verkan när det gällde undervisningen av språkliga minoriteter i Sverige. En rad reformer infördes i enlighet med dessa nya riktlinjer, t.ex. 'hemspråksreformen' 1977 som syftade till att genomföra den nya policyn på skolans område. Reformen gav alla invandrabarn och barn med annat modersmål än svenska

rätt till modersmålsundervisning (eller 'hemspråksundervisning' som termen var vid den här tiden), samt viss studiehjälp på modersmålet, inom ramen för skolans ordinarie läroplan.

Sedan början av 1990-talet har det skett stora förändringar inom modersmålsundervisningen. Som en följd av riksdagens årliga budgetbeslut har stora nedskärningar gjorts i budgeten för modersmålsundervisningen i hela landet. (Se Hyltenstam och Tuomela, 1996, för en utförligare redogörelse.)

Modersmålsundervisning i skolor och förskolor i Rinkeby

Den kulturella och språkliga mångfald som utmärker Rinkebys befolkning slår också igenom i områdets skolor och förskolor. Då vi genomförde vår studie kom 97-98% av skolbarnen från familjer där man talade ett annat språk än svenska och det talades cirka 40 olika språk i skolorna. Liksom i övriga delar av Sverige har situationen inom modersmålsundervisningen i hög grad förändrats under 1990-talet.

Grundskolan

Under 1980-talet ordnade flera av skolorna i området s.k. hemspråksklasser för barn från de största invandrargrupperna (finsk-, grekisk-, spansk- och turkisktalande barn). I dessa klasser var barnens hemspråk²², d.v.s. förstaspråk, det språk som i första hand användes i klassen (Hyltenstam, 1996). I klasserna 1-6²³ hölls de flesta lektionerna på modersmålet, men med ett ökande inslag av svenska för varje år. Avsikten var att undervisningen från första året på högstadiet (år 7) skulle ske (nästan) helt på svenska. Den här sortens klasser bildades ofta i skolor där det fanns tillräckligt många barn för att sätta samman en hel klass. Idag finns det bara en skola i hela området som har en modersmålsklass.

Flertalet skolor i Rinkeby tillämpar idag en undervisningsmodell som innebär att elever med annat modersmål än svenska går i klasser som kallas för vanliga svenska klasser. Dessa elever får gå ifrån vissa lektioner för att få modersmålsundervisning cirka två lektioner i veckan av en lärare som ambulerar mellan olika skolor i Stockholmsregionen.

Modersmålsundervisningen sker i smågrupper på cirka fem elever, som alla har samma modersmål. Om de behöver kan eleverna också få studiehjälp i vissa ämnen på sitt modersmål. Denna form av modersmålsundervisning leder alltså till att eleverna är borta från andra lektioner, vilket ibland ifrågasätts av klasslärare och föräldrar. I vissa skolor förekommer dock andra modeller, t.ex. med fast anställda modersmålslärare som kan gå in och arbeta i klasserna.

²² Ämnet 'hemspråk' kallas numera modersmål i enlighet med regeringens proposition 1996/97:110 *Vissa skolfrågor m.m.*, efter att flera utredningar föreslagit en sådan förändring.

²³ Den svenska obligatoriska grundskolan är nioårig och eleverna går som regel ut i 15-16-årsåldern.

Förskolan

På samma sätt som i grundskolan har modersmålsträningen och -undervisningen i förskolorna (åldrarna 1-5 år) genomgått en rad förändringar sedan 1977 års hemspråksreform. Under 1980-talet var tendensen t.ex. ökat användande av barnens modersmål och utbildning av resurspersoner som talade barnens modersmål. Flera s.k. enspråkiga förskoleavdelningar startades i området under den här perioden. De var organiserade på samma sätt som de hemspråksklasser där klassrumsspråket var barnens modersmål. De enspråkiga avdelningarna bildades för barn från de numerärt största språken, som spanska, finska, turkiska och grekiska samt arabiska, polska och bosniska/kroatiska/serbiska (Simon, 1981). Idag har flertalet enspråkiga avdelningar upplösts.

Förskolan Afgoye – en specialavdelning

De enda modersmålsprogram som fortfarande fungerar i förskolorna i Rinkeby är de s.k. specialavdelningarna, som skapats särskilt för vissa språkgrupper och för att fungera under en kortare tid. Förskolan Afgoye, d.v.s. den somaliska förskola där vi genomförde vår studie, var en av dessa små enheter som skapades särskilt för att tillgodose behoven hos det ökande antalet somaliska familjer som slog sig ned i området under 1990-talet. Då vi inledde vår studie 1999 fanns det tio sådana specialavdelningar²⁴. Skillnaden mellan en *enspråkig avdelning* och en *specialavdelning* är att medan båda programmen har barn från samma språkgrupp eller etniska grupp är undervisningsspråket på en specialavdelning i första hand svenska. Huvudsyftet med specialavdelningarna är att träna svenska språket med barn från samma språkgrupp. Den andra skillnaden är att specialavdelningarna är tidsbegränsade projekt som skall upphöra så snart de uppnått sitt mål. Det hände även med den somaliska förskolan Afgoye – den upplöstes 2002, då vi befann oss i slutet av vår studie. Afgoye blev då en helt vanlig svensk förskola, d.v.s. en förskola med barn med olika språkbakgrund där det första språket är svenska, även om barnen får modersmålsstöd av tvåspråkig personal ett par timmar varje vecka. Den vanliga personalen kan då vara tvåspråkiga pedagoger, exempelvis med kombinationen svenska - finska, svenska - kurdiska, eller helt svensktalande pedagoger.

Den somaliska gruppen, barnen och familjerna

Vi har inte lyckats få fram några exakta siffror på hur många somalier som bor i Rinkeby. Officiell lokal statistik från 1998 anger 1 384 personer (Stadsdelförvaltningen, 1998), men det råder ändå en viss osäkerhet om det totala antalet somalier i området. Det beror delvis på intern omflyttning. När somalier och andra flyktingar anländer till Sverige placeras de först på en flyktingförläggning och därefter flyttas de till andra regioner, och då särskilt till mindre orter ute i landet. Men många somalier föredrar att återvända till de större städerna där det finns flera

²⁴ De andra språkspecifika förskolorna var två spanskspråkiga avdelningar, som drevs av chilensk personal, två turkiska avdelningar, två andra somaliska avdelningar, varav en privat somaliska förskola, två grekiska avdelningar, en förskoleavdelning för kurdiska barn samt en finsk avdelning.

landsmän. Ibland registreras inte dessa omflyttningar av de lokala myndigheterna och befolkningsstatistiken riskerar därför att bli skev.

De somalier som vi intervjuade i början av vårt arbete och de familjer vars barn vi studerade i den somaliska förskolan hade samtliga bott i Rinkeby under större delen av sitt liv i Sverige. En somalisk man berättade att många somaliska flyktingar föredrar att bosätta sig i området för att det redan bor många somalier där och alltid finns det någon släkting, vän eller klanmedlem som kan ge lite 'hemkänsla' utanför Somalia. Dessutom finns det koranskolor och andra religiösa nätverk där barnen kan lära sig om religion, språk och kultur. En annan man svarade på följande sätt när vi frågade honom varför han valt att bo i Rinkeby:

Man känner sig hemma här i Rinkeby för det finns många somalier. Det hjälper en att glömma hemlängtan och önskan att återvända hem. Familjerna kan träffa andra familjer. Barnen har mycket kontakt med folk från samma land och det ger dem möjlighet att lära sig om religionen (intervju 1:1999)²⁵.

För denne rinkebybo framstår områdets multietniska karaktär helt klart i ett positivt sken. En somalisk kvinna nämnde också särskilt möjligheterna till religiös undervisning för barnen i Rinkeby. Hon underströk hur värdefullt det var att bo i ett område tillsammans med andra som hade samma upplevelser av migration och omflyttning:

Vårt bostadsområde är bra ur islamsk synvinkel eftersom barnen är födda i Sverige och fortfarande så små, så det är bra att de förstår sin religion. Här har vi koranskolor där barnen går och dom umgås med andra barn från samma hemland eller bakgrund. Men sanningen att säga så är det bara invandrare som bor i det här området. Dom har samlat ihop alla invandrare i det här området. Fast vi är invandrare från olika ställen har vi mycket gemensamt och vi förstår varandra och vi känner oss inte isolerade, vi känner oss inte ensamma för alla har det likadant, vi är ett eget samhälle (intervju 1:2001).

Visserligen talade några av våra informanter om spänningar mellan grupper med olika, eller t.o.m. liknande, bakgrund, men i huvudsak gav de somalier som vi talade med ändå en bild av relativt goda relationer mellan de olika grupperna i området. Lokala minoritetsorganisationer och ledare i de olika grupperna förefaller arbeta för att främja intressena för alla som bor i området. En man sade på skoj att folk som i andra delar av världen har dispyter sinsemellan (med hänvisning till klankonflikter i Somalia) lever i relativ fred med varandra i det här området.

²⁵ År 1999 gjordes 15 intervjuer med ledare inom den somaliska gruppen, representanter för föreningar samt föräldrar. Ytterligare 10 intervjuer gjordes med somaliska kvinnor år 2001. Intervjuerna numreras i ordningsföljd med angivande av år. Se vidare kap. 5.

En av förskoleföräldrarna, som också är s.k. medborgarvård i området, underströk vikten av samarbete och beskrev de lokala ledarnas roll på följande sätt:

Allvarligt talat, vårt jobb är varken att vara soldater eller vakter. Vi är vanliga boende som gör socialt arbete. Vårt syfte [som lokala ledare] är att hjälpa dom boende... Dom 1 500 som bor här vet att dom bor i Rinkeby och att det är allas ansvar. Vi sätter mycket press på barnen och ungdomarna. Vi besöker skolorna var fjortonde dag. Cirka åtta studenter arbetar med oss och dom får betalt. Målet är att barnen skall förstå att det här är platsen där dom bor och att den tillhör dom. Dessutom skall föräldrarna förstå att det är i Rinkeby som deras barn bor. Att Rinkeby tillhör oss alla... dom boende, skolorna, parkerna, gatorna och sjukhusen... Till exempel, om en lampa gått sönder eller det ligger sopor på gatan... skall folk inte vänta tills myndigheterna gör något, vem som helst kan ringa och tala om det. Det här är en pågående process, men det vi gör nu visar att barnen och ungdomarna är intresserade av miljön i den här byn, Rinkeby (intervju 4:2001).

Enligt den här föräldern "är det här området ett väldigt trevligt ställe". Han förklarar att "till skillnad från andra socialt segregerade områden är det tryggt [här]... och det är vackert när man promenerar här omkring. Det är grönt och mycket natur. Det är stora gårdar och massor med utrymme där barnen kan leka." Även om många boende tycker om området (åtminstone bland dem vi talade med) är människorna fullt medvetna om den utmaning som ligger i att bo segregerat i ett invandrarområde. En av medlemmarna i den somaliska föreningen förklarade att "området är bra, men när det gäller skolan är det inte bra och det har blivit sämre på senare år". Enligt hennes åsikt beror det på budgetnedskärningarna under 1990-talet. Med hennes ord handlar det om att "budgeten för skolorna och förskolorna skars ned och personaltäteten minskade eller så fick personalen sparken och det här hände samtidigt som somalierna kom till Sverige och våra barn behövde extra hjälp". En annan medlem i föreningen uttrycker liknande känslor när han berättar om sin oro för barnens undervisning och deras framtid:

Vi kan räkna med att det är 350 somaliska barn som går i låg- och mellanstadiet. Ungefär 300 barn går i kindergarten och förskola. Så om vi utgår från den här uppskattningen så kan man räkna med att det kommer att vara många somaliska barn i dom lokala skolorna under dom närmaste två-tre åren. Men vårt problem och vårt stora bekymmer är dom barn som har tagits hit från Somalia och som redan passerat skolåldern, men som inte gått i skolan i Somalia p.g.a. inbördeskriget eller för att dom tillbringat lång tid i något flyktingläger. När dom här barnen kom till Sverige ... började dom i skolan antingen i klass tre eller i klass åtta. Dom flesta klarade sig inte i klass nio och

kunde inte komma in i gymnasiet. Dom barnen skulle behöva extra undervisningstimmar för att kunna komma in i en ordinarie klass. Men istället placerades dom flesta av barnen i specialklasser som kallas individuella programmet. Dom programmen innebär ett stort hot för dom här barnen, för dom blir isolerade från sina kamrater... Så dom olika föreningarna, med lärare eller föräldrar eller andra skulle *dra åt samma håll* (vår kursivering) och samarbeta för att stödja dom här barnen. Om man inte gör det kommer det att bli en massa problem och kriminalitet, särskilt i åldrarna 13, 14 och uppåt... Vi vill inte att våra barn ska hamna i fängelse eller begå brott. Så det är viktigt att vi hjälps åt och samarbetar med varandra (intervju 5:2001).

Synpunkter som dessa visar vilken vikt de somaliska föräldrarna och medlemmarna i den somaliska gruppen fäster vid undervisning och skola för sina barn. Som svar på den här typen av utmaningar förekommer en rad lokalt finansierade aktiviteter som somalierna själva har initierat för att ta itu med vissa av de problem som de ställs inför.

Initiativ från somalierna – ett sätt att 'dra åt samma håll'

De föräldrar som vi intervjuade tar mer och mer ledningen, eller försöker 'dra åt samma håll', för att se till att deras barn klarar sig bra i skolan. En medlem i den somaliska kultur- och läxhjälpgruppen summerade deras aktiviteter så här:

I början tog det lång tid för oss somaliska föräldrar innan vi förstod vilka skyldigheter vi hade i Sverige. Men jag är glad att föräldrarna numera förstår ganska mycket. Dom har byggt nätverk med två föräldrar i varje skola och dom har representanter i alla fem skolorna... Dom är medlemmar i kommundelsstyrelsen i Rinkeby. Dom är med i föräldraföreningen med representanter i dom olika skolorna. Dom deltar aktivt i de lokala stadsdelsmötena. Sådana aktiviteter stärker relationerna mellan hem och skola (intervju 6:2001).

De somaliska föräldrarna, och då särskilt mammorna som vi intervjuade, inser att de måste engagera sig aktivt i sina barns undervisning. En mamma i förskolan Afgoye berättade att hon aldrig missar föräldramötena i skolan och förskolan där hennes barn går:

Eftersom min man arbetar hela tiden ligger det på mig att ta hand om barnen och hemmet. Alltid när det är något möte i skolan går jag dit och är med. Och det gör jag därför att det handlar om mina barns framtid för dom pratar om mina barn och deras välfärd och jag måste vara med och lyssna (intervju 2:2001).

Dessa föräldrars aktiva deltagande i skolrelaterade aktiviteter står i bjärt kontrast till den allmänna uppfattningen (bland folk som arbetar med invandrare) att invandrarföräldrar inte engagerar sig i skolfrågor. Följande kommentar från en förälder visar att begränsade – eller inga – kunskaper i svenska knappast utgör ett hinder för ett starkt engagemang i barnens skolgång:

En av de svårigheter som en del föräldrar har när det gäller att hjälpa sina barn med läxorna är svenska språket. Därför har vi organiserat läxhjälpgrupper med några som kan svenska för att hjälpa sina [somaliska] bröder och systrar. Dessutom uppmuntrar vi föräldrarna att komma till skolan och tala om för lärarna att dom inte kan hjälpa sitt barn. Vi vill att lärarna skall få resurser för det här arbetet. Med ett sådant stöd tror vi att våra barn efter tre, fyra år skall ha kommit upp till samma nivå som andra barn i landet. Framtiden för det här området kommer an på dom här barnen (intervju 6:2001).

Barnens skolgång är alltså ett stort bekymmer för de somaliska familjerna, men den somaliska gruppen har också andra allvarliga problem som måste lösas. Som vi redan nämnt sammanfaller somaliernas ankomst till Sverige under 1990-talet med den ekonomiska krisen och den höga arbetslösheten har varit en av de största utmaningarna som gruppen ställts inför. Somalierna har mer och mer insett att de måste lita till sig själva för att ta itu med en del av de problem de konfronteras med. Med stöd från några sympatiskt inställda svenskar i området har några somalier startat introduktionskurser för arbetssökande för att särskilt hjälpa den egna gruppen. Programmen är intensivkurser där deltagarna förbereds för den svenska arbetsmarknaden och några somalier har successivt lyckats få arbete genom dessa initiativ. Programmen riktar sig särskilt till de somaliska kvinnorna som har haft störst svårigheter att få tillträde till arbetsmarknaden. Mammorna till förskolebarnen i vår studie berättade att de var fast beslutamma att komma med på en sådan kurs så snart som deras yngsta barn fått plats inom barnomsorgen. De påpekade att de flesta mammorna hade fått skjuta upp sina egna studier, särskilt kurserna i svenska för invandrare (SFI), p.g.a. barnafödande. Att kunna svenska ses av dessa kvinnor som en avgörande faktor för en bra framtid och för möjligheten att få ett arbete inom den offentliga sektorn, som troligen ligger närmast till hands. Trots att de är mycket entusiastiska över att lära sig svenska är dessa kvinnor väl medvetna om de strukturella hinder som finns och de 'grindvaksstrategier' som arbetsgivarna tillämpar för att kontrollera tillträdet till arbetsmarknaden. Det handlar om rasism, könsdiskriminering, islamofobi och mediernas negativa bild av invandrare. Som en av dem sade: "Det finns invandrargrupper här i området som har bott i Sverige i över tjugo år och som fortfarande inte kan få något arbete".

Koppling till den globala somaliska diasporan – traditionella diya-betalande grupper

Samtidigt som somalierna ordnar sitt nya liv i Sverige och i den lokala miljön är de 'uppkopplade' på de mest invecklade sätt till sina släktingar i vad man kan kalla den globala somaliska diasporan. Många familjer som splittrats genom kriget har fått en tillflykt i olika länder över hela världen. De står nu i direkt kontakt med varandra per telefon och genom Internet och inom Europa har numera flygresorna blivit så billiga att de flesta har råd att resa. Det pågår en ständig rörelse fram och tillbaka inom den globala diasporan.

När det gäller de sociala relationerna, däremot, ingår de lokala somalierna fortfarande i hög grad i de traditionella *dija*-betalande grupperna, d.v.s. grupper som genom informella kontrakt är bundna till varandra med kollektiva sociala och ekonomiska förpliktelser sinsemellan. (Se kap. 2 och Alitolppa-Niitamo, 2002, och Nes, 2005, för situationen i Finland och Norge.) Släktingar och vänner som blivit kvar i Somalia är för sin ekonomiska överlevnad i stor utsträckning beroende av penningförsändelser från familjemedlemmar i utlandet (Samatar, 2001).

Svaret från svenska institutioner – projekt är lösningen

I allmänhet har stadsdelsförvaltningen tillämpat projektmodellen för att tillgodose somaliernas behov. Sedan 1990-talet har det startats en mängd olika projekt för att ordna saker och ting för denna grupp. Utmärkande för projekten är att de varit kortvariga och ofta haft karaktär av nödlösning. Förskolan Afgoye är ett typiskt sådant fall. En tjänsteman inom stadsdelsförvaltningen som vi intervjuade i början av vår studie förklarade att "enheten startades för att ge de somaliska familjerna en smidig introduktion till det svenska samhället". Han sade vidare att "målet var att barnen skulle vara i den här enheten under ett år och sedan skulle dom strömma över till de andra förskoleenheterna" (fältanteckningar, mars 1999). Och förskolan Afgoye upplöstes mycket riktigt och blev en vanlig förskola i slutet av vår studie (2002) då den ansågs ha fyllt sin funktion. Över hela landet finns åtskilliga liknande projekt som riktar sig till olika målgrupper – från förskolebarn till ungdomar och kvinnor. 1996 uppskattade man att det fanns 33 statligt finansierade somaliska projekt (Coulter Calais, 1997:2).

Många av dessa projekt är lokalt initierade, men det finns också statligt initierade projekt. Under perioden 1997-2003 fick en rad grupper och institutioner i invandrartäta områden extra budgetmedel inom ramen för den s.k. Storstadsatsningen. Detta av regeringen initierade program riktade särskilt in sig på invandrartäta bostadsområden i Stockholm, Göteborg och Malmö. Ett av målen med Storstadsatsningen var att förbättra undervisningen i dessa områden, och då även undervisningen i svenska (Axelsson et al., 2002), i förhoppning om att underlätta 'integreringen' av vissa grupper. Somalierna är en av de grupper som varit föremål för ett antal sådana insatser. Den sociala och etniska segregationen i Sverige har emellertid stadigt ökat under åren, med invandrargrupper som lever en stor del av livet i påtaglig isolering från det svenska majoritetssamhället (Parszyk, 1990, 2002). Denna utveckling har fortgått trots

ett flertal regeringsinitiativ för att överbrygga klyftan genom vad som populärt kallas 'integrationsprogram' och projekt av olika slag. De begränsade resultaten av dessa insatser presenteras i en studie av Coulter Calais med fokus på somalierna i Rinkeby (som ingick i Storstadssatsningen). Istället för att gynna 'integrationen' har de planerade insatserna fått "somalierna att känna sig ännu mer marginella och alienerade från värdsamhället" (1997:38).

Slutsats – kontaktzonerna

Vi har i det här kapitlet givit en allmän bild av den komplexa språkliga och kulturella miljö där den somaliska gruppen lever och där deras barn växer upp. Trots den fysiska och skenbart sociala isoleringen är människornas liv i det här området på ett intrikat sätt sammankopplat med världen utanför det egna området. Kontakten med det svenska majoritetssamhället sker framför allt genom de få familjemedlemmar som har erfarenhet från en arbetsplats och genom barnens erfarenheter från skolan. De vuxnas och barnens interaktion med majoritetssamhället bidrar till att öka deras kunskap om det svenska samhället och bättrar på deras andraspråkskompetens. Dessutom har medierna, och då särskilt Internet och tv, ett genomgripande inflytande på människornas – särskilt barnens – liv. Ett ständigt flöde av information om värderingar, klädstilar och mode, ny teknologi, umgänge med det motsatta könet samt nya former av språkanvändning och litteracitet slår igenom i Rinkeby via massmedierna. Det är genom sådana transaktioner som barnen i området blir 'flytande' i den dominanta svenska kulturen samtidigt som de också är en del av den egna lokala kulturen i området.

De lokala kulturerna i området präglas också av mångfald och komplexitet. Dessa kulturer konfigureras inom de olika konstellationerna i området – arbetsplatser, skolor, familjer och icke-formella institutioner. De kulturella värderingar och mönster som barnen i området för med sig till skolan är alltså inte fullständiga kulturer, d.v.s. de 'traditionella kulturer' som förknippas med särskilda etniska grupper. Värderingar och mönster hos barn som växer upp i områden som Rinkeby är resultat av olika erfarenheter av socialt lärande från det lokala närsamhället – den etniska, kulturella och religiösa miljön – liksom av det svenska majoritetssamhällets institutioner och populärkulturens globaliserade former. Sambanden mellan kulturerna och de sociala och institutionella realiteterna i detta område utgör den bredare kontext som omger barnens språksocialisation.

5. Forskningsmetoder och frågeställningar

Inledning

I det här kapitlet presenterar vi de metoder som vi använt för att genomföra vår studie. Vi beskriver vad vårt forskarteam gjorde och de olika faserna i arbetet. Studien genomfördes av ett flerspråkigt och multietniskt forskarteam under ledning av Margaret Obondo, ursprungligen från Kenya, som också är bokens huvudförfattare, med hjälp av tre assistenter: Christina Rodell Olgaç (svensktalande), Salada Robleh (somalitalande) och Ahmed Busuri (somalisk projektassistent under första året).

Vi presenterar först projektets olika dimensioner och vilka mål vi hade för studiens olika faser. Vi diskuterar också den typ av forskning vi bedrivit genom att fästa uppmärksamheten på det tolkande etnografiska angreppssätt som vi valt som metod för studien. Resten av kapitlet handlar om vårt fältarbete och beskriver hur vi i de olika faserna samlat in och analyserat våra data. Vi har valt att ganska noggrant beskriva hur vi gått tillväga, bl.a. för att göra det möjligt att bedöma vårt arbetssätt. I det sista avsnittet reflekterar vi över de metodproblem vi ställts inför när det gäller förhållandet mellan forskare och deras informanter och de etiska frågor som uppstår när man bedriver forskning om språkliga minoriteter. (Se t.ex. Cameron et al., 1993: 81-94, för vidare diskussion.)

Projektets olika dimensioner och vårt forskningsperspektiv

Somaliaprojektet lades upp som en multidimensionell studie. Den bestod av flera komponenter som belyste olika sidor i de somaliska barnens liv och livet för övriga somalier i närsamhället. Vi riktade i första hand in oss på barnen men vår avsikt var ändå att försöka skaffa oss en allmän bild av själva bostadsområdet (Rinkeby) och den somaliska gruppen. Vi ville på det viset få så mycket information som möjligt om barnens liv i och utanför förskolan, i hemmet och i andra miljöer, t.ex. koranskolan, och vad som i övrigt kunde ha inflytande över deras socialisation.

När det gäller själva metoden, använder den här studien i stor utsträckning de etnografiska och tolkande metoder inom den antropologiska forskning som även kommit in på andra områden, inklusive undervisningsområdet (Erickson, 1985). Etnografi kan definieras som uppgiften att *beskriva* en viss kultur, vilket i vårt fall innebär att studera språket i dess sociala och/eller kulturella sammanhang.

I överensstämmelse med den tolkande forskningsinriktningen bygger vår studie på intensiv, långvarig deltagande observation i olika miljöer följt av väl övervägda och grundliga reflektioner över vad vi har iakttagit.

Figur 5.1 Studiens uppläggnig och olika dimensioner

Studiens dimensioner och deltagare	Mål och olika faser under studiens gång
<p style="text-align: center;"><i>Närsamhället</i></p> <p>- lokala somaliska kvinnors och mäns världar</p>	<p>Bygga upp en bred kunskapsbas om vardagslivet i den somaliska gruppen (närsamhället) genom intervjuer med olika intressegrupper t.ex. föräldrar och lokala ledare.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Pedagogisk miljö i närsamhället</i></p> <p>- lokala somaliska pedagoger och svenska förskolepedagoger/barnskötare</p>	<p>Skaffa insikter om relationen mellan hem och skola och om pedagogernas egna föreställningar om att arbeta med somaliska barn.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Förskolan Afgoye</i></p> <p>- somaliska förskolebarn och personalen i förskolan</p>	<p>Undersöka de sociala och språkliga särdragen i barnens lärandemiljö i förskolan.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Hemmet och familjen</i></p> <p>- förskolebarnen och deras familjer (fyra fallstudier)</p>	<p>Undersöka de sociala och språkliga särdragen i barnens lärandemiljö i hemmen och i den egna gruppen (närsamhället).</p>

Varför etnografiskt/tolkande angreppssätt?

Det är framför allt fyra aspekter inom etnografien som gjorde att vi ansåg det vara ett lämpligt angreppssätt:

- Etnografien studerar *miljöer som existerar i den verkliga världen*. Etnografer fokuserar på en särskild plats vid en särskild tidpunkt på ett sätt som Erickson kallar "att studera ett specifikt fall mycket detaljerat för att sedan jämföra det med andra fall som studerats på samma sätt" (1985:130). Fokus för vår studie låg alltså på en särskild grupp barn och familjer och deras liv vid en speciell tidpunkt; platsen var Rinkeby och tiden var 1990-talet. Den här tiden var också en speciell tidpunkt i den somaliska migrationshistorien – en tid som var annorlunda jämfört med tiden några år tidigare eller några år senare. 1990-talet var också en viktig period då det gällde policysvängningen beträffande undervisning för språkliga minoriteter i Sverige (se kap. 4). Den redogörelse vi lämnar i den här studien kan alltså bäst karakteriseras som en *etnografisk beskrivning* (Schieffelin och Ochs, 1988) i den meningen att den inte är tidlös utan på olika

komplexa sätt sammankopplad med särskilda historiska, samtida eller lokala förhållanden (se kap. 2-4).

- Det etnografiska angreppssättet är *holistiskt* och strävar efter att ta in hela det fenomen som studeras. Med holistisk menas här etnografens mål att skapa en fullständig bild – en bild som inte utelämnar något och som avslöjar att/hur alla olika delar i helheten är relaterade till varandra (Hornberger, 1995). Studiet av barnens språk- och litteracitetssocialisation ur ett holistiskt perspektiv innebär att använda ett multi-dimensionellt angreppssätt (se **figur 5.1**) som fångar upp deltagarnas olika universum och hur de använder språk och litteracitet på olika platser och i olika miljöer, d.v.s. i barnens hem, förskola och i det vidare närsamhället. Genom att studera barnen i dessa olika miljöer och på de olika platserna kan vi bedöma språksocialiseringsprocessens komplexitet och såväl skillnader som likheter i mönster och värderingar.
- Det etnografiska angreppssättet använder sig av flera metoder samtidigt. I enlighet med den principen har vi utnyttjat en rad olika forskningstekniker och likaledes använt många skilda metoder för att samla in så rikhaltiga och fullständiga data som möjligt. Vi kombinerade omfattande intervjuer med inspelning av interaktionen i förskolemiljön och fältanteckningar gjorda vid besök hemma hos familjerna. Vi ägnade oss också åt deltagande observation (*participant observation*) av en rad pågående aktiviteter i såväl förskolan som i hemmet. Att använda just den metoden ger möjlighet att jämföra vad en person *säger* i en intervju och vad samma person sedan *gör* i en given kontext. Med detta angreppssätt lyckades vi få fram en rik, eller holistisk, bild av vad som verkligen pågick.
- Det viktigaste för vår studie var att vi använde oss av ett *tolkande* etnografiskt perspektiv. Det innebär att man pendlar mellan närhet och distans, mellan ett *insider*-respektive *outsider*perspektiv, inför den situation som studeras. Insiderperspektivet innebär att etnografen försöker tolka den 'infödda', eller kulturspecifika, stånpunkten för att beskriva kulturen så som dess egna medlemmar förstår den. Vi har bemödat oss om att göra detta genom att återge de ord som människorna själva använde i intervjuer och genom att diskutera våra data med några av informanterna. Insider- och outsiderperspektiven reflekteras också i vår analys, och då särskilt i våra försök att skapa balans genom att kontrastera och jämföra vad vi ansåg vara de somaliska informanternas stånpunkter med våra egna tolkningar. Genom att jämföra dessa dimensioner kunde vi utveckla en realistisk och mångfasetterad beskrivning.

Begränsningar i vår forskningsinriktning

Den metod och de etnografiska principer som vi beskrivit ovan var av mycket stort värde för vår studie, men det bör sägas att det inom den konventionella etnografin förekommer en omfattande intellektuell debatt, metoddiskussion och reflektion om hur etnografi bör skrivas. (Se Hammersley, 1999, för en översikt över debatten.) Ta t.ex. idén att en etnograf kan studera en kultur genom att beskriva den helt utifrån 'deltagarnas synvinkel', eller ur ett 'infött' perspektiv. Som många forskare redan påpekat (t.ex. Erickson, 1985) grundar sig ett sådant anspråk på en naiv syn på etnografens roll och forskningsprocessens verklighet. Denna verklighet består i att "även användandet av intervjuer som genererar redogörelser från informanter med deras egna ord är en process som på ett avgörande sätt utformats och filterats av etnografen" (Burton och Hamilton, 1998:64). Som Ericksons kommentarer om etnografiskt fältarbete avslöjar "tar vi alltid bland våra erfarenheter med oss våra tolkningsramar ... fältarbetet har till uppgift att göra oss mer och mer reflekterande och medvetna om tolkningsramarna hos dem vi observerar och våra egna kulturellt inlärdas tolkningsramar som vi burit med oss till vårt fält" (1985:140).

Olika faser i fältarbete och datainsamling

Fältarbetet och datainsamlingen för studien skedde i olika faser. De kan indelas på ungefär följande sätt:

- att få tillträde och att få kontakt med deltagarna
- bostadsområdet och närsamhället
- förskolan Afgoye
- hemmet och familjekontexten

De olika faserna och kategorierna går självfallet i varandra. Vårt angreppssätt i fältarbetet var vad Erickson (1985) kallar "gängse etnografisk forskning om mindre samhällen", vilket innebär att man börjar med hela lokalsamhället (bostadsområdet i vårt fall) som första fokus för att sedan gå vidare och utforska mindre enheter inom lokalsamhället, vilket i vårt fall innebar förskolan och familjerna.

Att få tillträde och att få kontakt med deltagarna – att utveckla relationerna

Det första halvåret användes för att skapa kontakt med olika nyckelaktörer i närsamhället och med de olika institutionerna i området. Dessa aktörer var medlemmar i den somaliska gruppen, andra föräldrar än förskolebarnens, religiösa ledare samt svenska och somaliska förskollärare och annan förskolepersonal. Vår huvudsakliga sysselsättning under denna inledningsfas var att se till att den somaliska gruppen och andra intressenter fick så mycket information som möjligt om syftet med vår forskning och vilken verksamhet som vi skulle sätta igång. Att utveckla relationerna med de potentiella informanterna krävde ett uppbådande av olika angrepps- och samarbetsätt. Vi ordnade t.ex. seminarier med personalen i de förskolor i området som hade många somaliska barn och vi deltog i personal- och föräldramöten på tre förskolor som hade

somaliska barn och presenterade vårt forskningsprojekt där. Vi presenterade också projektet i den lokala somaliska tv-kanalen och svarade på frågor från tittarna om barns utveckling av tvåspråkighet.

Dessa inledande aktiviteter var tillräckliga när det gällde att skapa en första kontakt med personalen på förskolan Afgoye, men det krävdes mer för att utveckla det förtroendefulla samarbete som vi skulle komma att behöva för att arbeta med medlemmarna i den somaliska gruppen. En svårighet var ett misstroende som delvis berodde på hur somalierna som grupp hade skildrats i medierna och i samhällets officiella diskurs (se kap. 2). Som en följd av detta hade enskilda somalier lärt sig att vara på sin vakt mot myndigheter och särskilt mot forskare. Många somalier hade utvecklat vad man skulle kunna kalla 'forskningströtthet' efter att ha fått genomläsa en rad studier eller s.k. integrationsprojekt. För att bygga upp ett förtroende för vårt forskarteam var vi tvungna att på bästa sätt utnyttja de resurser vårt flerspråkiga och multikulturella team hade, och då särskilt i form av somalitalande medarbetare av båda könen (Ahmed och Salada). Men vi skall återkomma till frågan om att bygga upp goda samarbetsrelationer mellan forskare och informanter – den är långt mer komplicerad och det räcker inte att tillhöra samma etniska grupp.

Bostadsområdet och närsamhället

Datainsamlingen under denna fas började med en serie intervjuer med olika representanter för närsamhället som kunde tänkas vara relevanta som aktörer i barnens socialisation (de två första dimensionerna, se **figur 5.1**). Denna kategori innefattade medlemmar i den somaliska gruppen, andra föräldrar än förskolebarnens, religiösa ledare samt svenska och somaliska förskollärare och annan förskolepersonal.

Den första omgången intervjuer genomfördes under sommaren 1999 av Ahmed Busuri, som intervjuade femton medlemmar av den somaliska gruppen (tio män och fem kvinnor) som ingick i hans egen vänkrets. Flera av dessa personer hade barn i förskolor och skolor i området och några av dem var också medlemmar i den somaliska kultur- och läxhjälpgruppen. Intervjuerna gjordes på somali och inriktades på vardagslivets olika områden, t.ex. relationerna med det svenska samhället, barnen och den svenska skolan, föräldrarnas roll i skolan i Somalia och i Sverige samt integrationsprocessens olika former (se vidare kap. 6). Syftet med dessa intervjuer var att bygga upp en viss bakgrundskunskap om närsamhället och ett begrepp om vilka faktorer som påverkar barnens socialisation och familjernas integration i det svenska samhället.

Den andra omgången intervjuer genomfördes av Christina Rodell Olgaç, som under femton år arbetat som lärare i Rinkeby och då huvudsakligen med förberedelseklasser. Intervjuerna gjordes under olika perioder med början 1999 och genomfördes på svenska, utom vid två tillfällen då Ahmed Busuri medverkade som tolk. Först intervjuades nio somaliska pedagoger i skola och förskola och därefter fyra svenska förskollärare och barnskötare. Av förskolepersonalen var två från förskolan Afgoye och två från en av de tre förskolor i området

som hade många somaliska barn (förskolan *Afka Hooyo*). Samtalen genomfördes som delvis strukturerade intervjuer. (För en detaljerad redogörelse se Rodell Olgaç, 2000 och 2001.)

Den tredje intervjuomgången, slutligen, genomfördes 2001 av Salada Robleh på somali. Hon intervjuade tio kvinnor som gick i koranskola för vuxna. Hon kände redan några av dem genom en tidigare studie som hon gjort (Robleh, 2001). Islam och föräldrarnas förändrade roll i diasporan hade varit återkommande frågor i Ahmed Busuris intervjuer. Salada Roblehs intervjuer trängde djupare in i frågan om gruppens syn på Islam och hur religionen har bäring på kvinnornas egen identitet och dess påverkan på deras uppfostran av barnen i den nya omgivningen.

Förskolan Afgoye

Samtidigt som vi samlade data från personer i närsamhället ägnade vi oss också åt att lära känna barnen, föräldrarna och personalen på förskolan Afgoye. Vi hade tagit en första kontakt med Afgoye genom den lokala skolförvaltningen och språkpedagogen Susanne Benckert, som är språkansvarig för förskolorna i området. Datainsamlingen under Afgoye-fasen gjordes i första hand av Margaret Obondo med hjälp av Christina Rodell Olgaç under de inledande stadierna.

Datainsamlingen startade med vad man skulle kunna kalla en anknytningsperiod. Målet under den perioden var att identifiera alla händelser och aktiviteter och den formella och informella sociala organisationen i förskolan (se kap. 7). Det var också nu vi byggde upp personliga relationer till barnen, föräldrarna och personalen i förskolan. Vi inledde med att göra observationer under hela dagar, med början redan innan barnen kom på morgonen tillsammans med sina föräldrar och fortsatte till eftermiddagen då barnen vilade. Vår roll under den här perioden var den 'deltagande observatörens', vilket innebar att vi var helt involverade i aktiviteterna och livet i förskolan. Vi deltog i aktiviteterna och läste t.ex. för och tillsammans med barnen, hjälpte till med lunchen när personalen hade mycket att göra och tog med barnen ut på utflykt. Det var också under den här anknytningsperioden som vi började bygga upp våra relationer med de fyra familjer – föräldrarna – som senare gick med på att delta i 'hemdelen' av studien som beskrivs i kap. 6.

Efter att ha skapat en förtroendefull relation med deltagarna under denna första period gick vi vidare till fas två i vårt arbete. Nu fokuserade vi på sådana aktiviteter som vi betraktade som undervisning och lärande där målet var att utveckla barnens språk och litteracitet. Vi fokuserade på lärar- och målorienterade aktiviteter som skedde individuellt eller i grupp. Schemat i förskolan är upplagt så att det har en viss rytm som växlar mellan fri lek och lärarledd gruppaktivitet. De lärarledda gruppaktiviteterna som vi särskilt observerade var t.ex. morgonsamlingen, då både somali och svenska användes som interaktionsspråk (se kap. 7), och berättande i grupp på såväl svenska som somali. Huvuddelen av våra data består av anteckningar från observationerna och inspelningar av samspelet mellan personalen och barnen under dessa aktiviteter.

Den sista fasen i förskolan inföll mot slutet av studiens andra år. Vi behöll vårt fokus på barnens lärande, men nu med speciell inriktning på litteracitet. När vi började vårt arbete fanns det några få sagoböcker som personalen kunde använda sig av, men basbeståndet för en verkligt bokorienterad litteracitet, eller vad vi skulle kalla 'litteracitetssocialiserande aktiviteter', saknades på den här förskolan. Tillsammans med förskolepersonalen och språkpedagogen Susanne Benckert beslöt vi att skapa en rikare litteracitetsmiljö för barnen (se vidare Obondo och Benckert, 2001). Föreståndaren för förskolan beställde bokhyllor och köpte böcker och papper i olika färger plus en mängd annat material som saxar, klister, tejp och filtpenor – allt för att uppmuntra barnen att experimentera och finna på olika sätt att fästa sina tankar och idéer på papper och relatera till skriven text. När allt var på plats, fann sig barnen omgivna av böcker och rit- och skrivmaterial i sitt lekrum och de fick se allt detta invävt i de lärarledda gruppaktiviteterna. Målet för vårt arbete under den här perioden var att undersöka hur en rik litteracitetsmiljö i förskolan kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling. Vår huvudkälla för datainsamlingen var observation av en rad olika aktiviteter samt inspelning av samtal kring texter som fördes mellan barnen och förskolepersonalen under sagoläsning och återberättande och diskussioner kring teckningar och målningar.

Hemmet och familjekontexten

Under 2002, Somaliapjektets tredje år, inledde Margaret Obondo och Salada Robleh det sista steget i datainsamlingen. Nu lades arbetet upp i form av fallstudier av fyra familjer som hade barn i Afgoye (se kap. 6). Förskolefasen hade varit nödvändig för att få tillträde till hemmen, som var den fas som avslutade datainsamlingen. Vi diskuterade vår avsikt att studera barnen i hemmen med föräldrarna vid ett flertal tillfällen, t.ex. vid föräldramöten i förskolan och vid några möten som vi särskilt ordnade för att diskutera projektet. Vid mötena förklarade vi för föräldrarna att vi ville följa barn i Afgoye över gränsen skola - hem och alltså studera dem hemma i deras familjemiljö. Vi förklarade också att vi ville koncentrera oss på några få barn och familjer som skulle kunna bidra till att förklara vad som påverkade barns språk- och litteracitetsocialisation. Fyra familjer var med på att delta i studien, d.v.s. föräldrarna till *Isra*, *Aaliya*, *Mahad* och *Ahmed*.

Besöken hos familjerna ordnades av Salada Robleh, och vi besökte var och en av familjerna en gång i månaden under ett halvår. Vi brukade komma ganska sent på eftermiddagen för att barnen säkert skulle ha hunnit hem från förskolan. Vid besöken hade vi rollen som de deltagande barnens *gäster* och de var våra *värdar/värdinnor*.

Datainsamlingen i hemmen skedde framför allt med anteckningar och intervjuer. Salada Robleh gjorde intervjuerna på somali med de fem föräldrarna (fyra mammor och en pappa). Intervjuerna handlade om deras tidigare liv i Somalia, immigrationen, livet i bostadsområdet, erfarenheterna av att uppfostra barn i diasporan och barnens undervisning. Medan Salada gjorde intervjuer spelade barnen sina roller som värdar/värdinnor och underhöll Margaret med en mängd olika lekar och spel. Hon fick t.ex. lära sig hur man spelar Nintendo och olika dataspel. Som tack hade vi med oss godis till barnen och en tvåspråkig barnbok (somali/svenska). Några av barnen bad direkt sina mammor läsa berättelsen och då spelade vi in denna interaktion.

Fältarbete med barn

Berättelsen om datainsamlingen kan ge en ganska idyllisk bild av ett smidigt och problemfritt fältarbete, men det stämmer inte helt. Som andra forskare stötte vi på dilemman och frågor under fältarbetet. (Jfr t.ex. Aretun, 1999, och hennes svårigheter att arbeta med barn som informanter.) Alla hembesök var t.ex. inte så 'smärtfria' som det kan verka av det föregående avsnittet. Föräldrarna talade om för barnen när vi skulle komma, men det var inte alltid så att barnen verkligen var hemma när vi kom. De hade kanske ändrat dag för koranskolan, och någon gång gick barnet just ut när vi kom för att gå med ett större syskon till biblioteket. Vid ett tillfälle förklarade fyraårige Ahmed (som var ett av mer frispråkiga barnen i familjestudien) varför han stannat hemma när vi skulle komma och sade klart ifrån att det här var sista gången han skulle vänta hemma på Margaret.

Han sade: Jag gick med på att stanna hemma (till Margaret) för min mammas skull för att översätta för henne. Det här är sista gången jag tänker sitta hemma istället för att leka ute med mina kompisar. Han tillade: Margaret borde lära sig tala somali till nästa gång hon kommer hit och hälsar på (fältanteckningar, 2002).

Margaret försökte visserligen lära sig lite Somali under arbetets gång – med minimal framgång – men vad vi gjorde var framför allt att vara så flexibla som möjligt och låta barnens intressen styra tidpunkt och plats, d.v.s. antingen hemma eller i någon annan miljö i närsamhället där de hade fritidsaktiviteter. Vid ett tillfälle gick vi t.ex. med Isra till koranskolan och till biblioteket och observerade henne där (se kap. 6). Vid andra tillfällen, särskilt varma sommark dagar, var vi bara med barnen ute på torget.

Vid en tillbakablick visar det sig att den tid vi tillbringade med barnen utanför hemmet i närsamhället och i områdets olika undervisningsinstitutioner (t.ex. koranskolan och biblioteket) var verkligen fruktbara forskningstillfällen. Våra observationer av barnen i dessa miljöer gav ett annat perspektiv på livet i området och resulterade i rikhaltiga etnografiska data om barns socialisationsmönster i andra miljöer än hemmet och förskolan.

Analys av insamlade data – en interaktiv process

Under de olika faserna i studien samlade vi in data av skiftande karaktär. **Figur 5.2** nedan visar en sammanställning av de data som samlats in från de olika miljöer som studien omfattar. Steg ett i den praktiska hanteringen av våra data var att skriva ut inspelningarna av intervjuer och interaktion mellan förskolepersonalen och barnen. Många etnografer, t.ex. Elinor Ochs (1979), understryker att även utskriften av inspelat material är en process som genererar data på samma sätt som själva fältarbetet. Erickson säger att "den korpus av material som samlats in i fält är inte data i sig utan resurser för data" (1985:149). Enligt Erickson är inte ens intervjuutskrifter data, utan dokumentärt material som är utgångspunkt för att konstruera data.

processen var våra samtal under översättningsarbetet. När Salada Robleh och Margaret Obondo, liksom Ahmed Busuri och Christina Rodell Olgaç, arbetade tillsammans utvecklades dialoger dem emellan och i diskussionerna kunde vi använda våra egna erfarenheter och språkresurser för att få ut meningen ur utskrifterna. Vi talade sammanlagt tio språk i vår grupp! Våra egna livserfarenheter som somalier och icke-somalier påverkade också hur vi tolkade och konstruerade data från intervjuerna.

Till skillnad från intervjuerna var fältanteckningarna och data från observationer ofta skrivna i kortform. Ett viktigt steg för att omvandla fältanteckningarna till data blev att skriva om dem i mer utförlig form. Under processen att skriva om fältanteckningarna krävdes det att gå tillbaka i minnet vilket gjorde det möjligt för forskaren – som regel den som samlat in data – att lägga till ny information och på så vis skapa och konstruera nya data utifrån obearbetade rådata.

Samspel mellan vuxna och barn – dialogdata

Utskrifterna av samspelet mellan vuxna (förskolepersonal och föräldrar) och barn var centrala data för att förstå språksocialisationsmönstren och de värderingar som överfördes genom dem. I förskolekontexten omfattade data från samspelet mellan personalen och barnen dialoger på somali, t.ex. under samlingen, och på svenska i samband med många olika aktiviteter. Ahmed Busuri skrev ut merparten av dessa data i samarbete med Christina Rodell Olgaç. Inspelningarna av samspelet mellan föräldrar och barn i hemmen bestod främst av samspelet med mammorna. Det utskrivna materialet översattes till engelska av Salada Robleh. Det är viktigt att understryka att utskrifterna av familjesamtalen har gjorts med viss urskillning för att respektera familjernas integritet. Vi beslöt att enbart skriva ut barnens tal med föräldrarna/förskolepersonalen då de läste böcker eller samtalande om böcker som vi hade med oss.

Tryckt material och data från andra källor

Utöver data insamlade under fältarbetet hade vi också tillgång till ovärderlig information från andra källor. Vi använde material från den lokala skolförvaltningen, från den somaliska lokala tv:n och från andra somaliska projekt i området för att sätta in den lokala somaliska gruppen, liksom andra grupper i Rinkeby, i ett vidare sammanhang.

Analys av insamlade data – en successiv interaktionsprocess

Vi började med dataanalysen så snart vi hade gjort anteckningar från de första intervjuerna och observationerna under tillträdes- och kontaktfasen och fortsatte under de tre år som studien pågick och en tid därefter. Analysen av data innebar en successiv interaktiv process som främst skedde i tre steg:

- Första steget i analysen var att läsa utskrifterna flera gånger och göra anteckningar beträffande dem. Att läsa utskrifterna gång på gång och göra korta texter av dem hjälpte oss att hitta olika teman och de viktigaste kopplingarna mellan olika uppsättningar data, t.ex. intervjuer med förskolepersonalen som kunde kopplas

samman med data från samspelet mellan personal och barn, och vi kunde också genom det här arbetet relatera våra data till vår teoretiska ram för studien, nämligen Heaths teori om språksocialisation (se kap. 1 och 3).

- Nästa steg i analysen handlade om att hitta teman genom att cirkulera fram och tillbaka mellan vår korpus av data och vår teoretiska ram. Detta cirkulerande mellan data och teori innebar att vi jämförde och letade efter likheter och olikheter i de olika datauppsättningarna och att vi gjorde olika kopplingar genom att använda studiens olika dimensioner. Ibland koncentrerade vi oss på en dimension, t.ex. på barnen i deras hemmiljö med familjerna, och fokuserade på ett särskilt tema som likheter och olikheter i språk- och litteracitetsmönster (se kap. 6) i samtliga familjer eller likheter och olikheter i föräldrarnas syn på hur det var att uppfostra barn i diasporan. Vid andra tillfällen fokuserade vi i analysen på särskilda personer, t.ex. en somalisk och en svensk förskollärare, och försökte förstå hur de betedde sig med barnen (se kap. 7). Vi undersökte också de vidare aspekterna av vårt eget arbete, t.ex. våra relationer till de människor vi studerade, och frågor kring de maktförhållanden som råder då man genomför forskning i mångspråkiga och multietniska samhällen.
- Det tredje och sista steget i dataanalysen inföll i samband med rapportskrivandet. Att skriva samman materialet innebar ytterligare tolkning, urval och organisation av materialet. Slutprodukten – den här boken – är alltså en konstruktion av den data-massa som vi fått under fältarbetet plus idéer och röster från andra forskare som har givit oss såväl vårt teoretiska perspektiv som det forskningsperspektiv som vi anlagt i vår studie (se kap.3).

Att arbeta som multietniskt team

Till sist vill vi reflektera något kring forskningsprocessen och då särskilt beröra sådant som gäller relationen mellan forskare och informanter. Vi har redan berättat om några av de utmaningar som vi råkade ut för under fältarbetet, men vi vill också diskutera vissa vidare politiska aspekter i forskningsprocessen och särskilt då relationerna mellan oss forskare, som ett mångetniskt team, och relationerna mellan oss och dem som var föremål för vår forskning.

Outsider/insider – ett av våra dilemman

En av de viktigaste begränsningarna i etnografiskt arbete i allmänhet är dilemmat outsider/insider, som alltid finns med inom antropologin, och som dyker upp på ett mycket direkt sätt när det gäller språkliga minoritetsmiljöer och då särskilt i forskning som involverar medlemmar av minoritetsgrupper som arbetar i sina egna samhällen. (Se t.ex. Delgado-Gaitan, 1993.) I det här forskningsprojektet var samtliga medlemmar i teamet, utom en person, afrikanska invandrare som kom till Sverige på 1990-talet, d.v.s. under samma period som de flesta familjerna som ingår i studien. Även om vi som somalier/invandrare hade vissa

erfarenheter gemensamma med dem, var vi högst medvetna om våra begränsningar. Ett särskilt dilemma var att behålla våra identiteter som medlemmar av den utforskade gruppen, medan vi samtidigt måste koppla bort oss själva från den somaliska kulturen så pass så att vi kunde beskriva den (d.v.s. göra en avvägning mellan insider- och outsiderperspektiven). Som många forskare har konstaterat löser inte den gemensamma etniska bakgrunden de problem som hänger samman med att balansera etnografens roller som insider eller outsider – det innebär ändå att befinna sig i utkanten av gruppen såväl socialt som intellektuellt.

Relationerna mellan forskare och informanter – vem har makten?

Ett annat problem med våra roller som outsiders och/eller insiders i det här projektet är hur forskningsprocessen placerade oss (insiders) gentemot medlemmarna av den somaliska gruppen. Det hände ofta att vårt team, trots våra somaliska kolleger, sågs som outsiders i förhållande till den somaliska gruppen och närsamhället. Den främsta anledningen härrörde från de olikheter som uppstod genom själva forskningsprocessen som sådan, d.v.s. hur forskningsprocessen placerar dem som deltar i den (Cameron et al., 1993). Många etnografer är överens om att forskningen skapar eller intensifierar ett ojämnt maktförhållande mellan forskaren och informanterna, eftersom auktoriteten och kontrollen oftast ligger hos forskaren och inte hos informanterna. I vår studie var inte de somaliska familjer vi studerade 'passiva offer' som bara gav efter för forskarnas önskemål. Tvärtom var det så att flera av dem som deltog i studien ansträngde sig för att få kontroll över hur de uppfattades och hur vi längre fram skulle presentera dem i vår skrift.

6. Barnen och familjerna – socialisation i hemmet och i närsamhället

Inledning

Den del av studien som handlar om barnen och deras familjer genomfördes under år 2002. Den fråga som vi ställde oss under arbetet i detta sammanhang var följande: Vad är det som utmärker barnens lärandemiljöer i hemmet och i närsamhället?

När vi presenterar våra resultat i det här kapitlet utgår vi från Heaths tredimensionella definition av språk- och litteracitetssocialisation (1986):

- hur föräldrarna ser på sig själva som lärare;
- hur tal- respektive skriftspråket används i hemmet och inom den egna gruppen, samt
- relationen mellan hemmet/den egna gruppen och institutioner som t.ex. skolan.

På grund av att våra data från intervjuerna hade en ganska speciell karaktär fann vi att vi måste bredda Heaths första dimension och inkludera även föräldrarnas föreställningar och värderingar om en rad olika frågor som dels hänger samman med barnens informella lärande, dels med deras religiösa uppfostran. Vi har också försökt kontextualisera dessa föreställningar och värderingar genom att fånga upp föräldrarnas olika tidigare och aktuella erfarenheter, samt hur migrationsprocessen och omflyttningen har påverkat deras utsikter i livet. Vi var av samma skäl – typ av data och de olika teman som kom upp i intervjuerna – likaså tvungna att bredda Heaths tredje dimension så att den inkluderar föräldrarnas synpunkter på förbindelserna mellan hemmet, bostadsområdet och sociala institutioner som exempelvis förskolan.

Barnen, familjerna och språksocialisationen – fyra fallstudier

Under tiden för vår studie var det åtta flickor och elva pojkar som gick i förskolan Afgoye. För fallstudierna koncentrerade vi oss på två flickor och två pojkar samt deras familjer. Vi ger en bild av vart och ett av barnen och skildrar också varje familjs erfarenheter och upplevelser. Vi visar särskilt på varje barns särskilda förhållanden och den sociala och språkliga kontext där han/hon lärde sig sina språk hemma och i närsamhället. **Figur 6.1** nedan ger en sammanfattande presentation av de fyra barnen, deras familjer och sociala nätverk.

Figur 6.1 *Barnen i fallstudierna samt deras familjer och sociala nätverk*

Namn, ålder (1999)	Föräldrar och familjenätverk	Syskon	Information om familjerna
<p>Flickan Isra</p> <p>5 år – född i april 1994</p>	<p>Suleka – mamma Ali – pappa</p> <p>Båda föräldrarna kom till Sverige 1992.</p> <p>Faster – på besök.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lillasyster 1 - lillasyster 2 - lillebror 1 - lillebror 2 (baby) <p>De båda yngre systrarna och brodern går på Afgoye.</p> <p>Babyn är hemma med mamman.</p>	<p>Alla fyra barnen är födda i Sverige.</p> <p>Ali är modersmållärare.</p> <p>Suleka studerar svenska.</p> <p>Isra går i koranskola i den lokala moskén samt i privat koranklass.</p> <p>Faster är modersmållärare.</p>
<p>Flickan Aaliya</p> <p>3 år – född i december 1996</p>	<p>Fowzia – mamma Kom till Sverige 1992.</p> <p>Awale – pappa Kom till Sverige före kriget.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - storebror - storasyster - lillebror (baby) <p>Storebror går i lågstadiet, medan storasyster går på Afgoye.</p> <p>Babyn är hemma med mamman.</p>	<p>Alla barnen är födda i Sverige.</p> <p>Barnen uppfostras i kärnfamilj, till skillnad från de tre andra barnen.</p> <p>Fowzia studerar till undersköterska.</p> <p>Aaliya bytte förskola under studiens andra år.</p>
<p>Pojken Mahad</p> <p>5 år – född i september 1994</p>	<p>Khadija – mamma Kom till Sverige 1991.</p> <p>Abdi – pappa Kom till Sverige före kriget.</p> <p>Faster 1 – bor med familjen.</p> <p>Faster 2 – på besök.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - storebror - storasyster 1 - storasyster 2 - lillasyster 1 - lillasyster 2 <p>Brodern och de två äldre systrarna är födda i Somalia. De går i skolan i området.</p>	<p>Mahad och syskonen lever i en utvidgad familj.</p> <p>Abdi har juristexamen. Han är lokal ledare och arbetar även som s.k. medborgarvård i området.</p> <p>Khadija har fullföljt kurs i svenska (SFI) och arbetar inom hemtjänsten.</p>
<p>Pojken Ahmed</p> <p>3 år – född i maj 1996</p>	<p>Cosob – mamma Raaghe – pappa</p> <p>Båda föräldrarna kom till Sverige i början av 1990-talet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - storebror 1 - storebror 2 - lillebror (baby) <p>De äldre bröderna går i lågstadieskola i området.</p> <p>Babyn är hemma hos mamman.</p>	<p>Ahmed växer upp i en grupp syskon med bara pojkar.</p> <p>Cosob är hemarbetande.</p> <p>Raaghe arbetar inom Stockholms lokaltrafik (SL).</p>

1. Isra och hennes familj

Isras familj bor i en femrumslägenhet på första våningen alldeles intill förskolan Afgoye. Isra är äldst av fem syskon och alla barnen är födda i Sverige. När vi gjorde vår studie var barnen i åldrarna sex månader till 5 år. De två yngsta barnen föddes under studiens gång.

Isras föräldrar Suleka och Ali var båda drygt tjugo år när de kom till Sverige. Suleka berättade att hon just hade gått ut gymnasiet när kriget bröt ut. "Jag var tjuogoett år när jag kom till Sverige", berättade hon. Hon berättade också att Ali hade hunnit ta ekonomexamen vid universitetet i Mogadishu innan han kom till Sverige. Ali läste först svenska när han kom till Sverige, men han fick byta yrke liksom de andra männen i studien för han kunde inte få något arbete som motsvarade hans utbildning. När vi besökte familjen arbetade Ali som modersmåls lärare och han försörjde familjen. Suleka har gått på SFI men hon har inte fullgjort hela kursen, vilket hon förklarar med att hon haft så mycket att göra med småbarnen. Hon har också tagit 'datakörkort' och gått en arbetsintroduktionskurs.

För min egen del har jag bara läst SFI men inte gjort kursen färdig. Jag gick på SFI i över tre år, men jag fick aldrig slutbetyget för jag slutade och gjorde uppehåll p.g.a. mitt ansvar för familjen och för att jag hade småbarnen hemma (intervju 1:2002).

Isra, som är äldst av syskonen, hjälper till med vissa saker i familjen. Hon lär sig det mesta genom att titta på hur de vuxna gör och inte genom verbal interaktion. (Se Rogoff, 1993, för liknande iakttagelser.) Detta är intressant att konstatera och kanske av central betydelse för att förstå vilka problem som Isra kan komma att möta i förskolan, och senare i skolan, där lärandet framför allt byggs på verbal interaktion (se kap. 7 och även Obondo, 1999).

Hemma talade Isra och Suleka somali för det mesta. Somali var också det språk som Isra använde för att tala med gästande vuxna personer, som t.ex. Salada Robleh och Amina, en modersmåls lärare som vi träffade flera gånger hemma hos Isra. Men alltid när Isra lekte med sina syskon växlade de fram och tillbaka mellan somali och svenska och både Suleka och Amina sade att var bekymrade över denna växling och svenskans ökande inflytande i talet hos många somaliska barn i området. Amina uttryckte det som "att de avslutar aldrig en mening på somali utan något ord på svenska". Enligt Suleka var ett av skälen till att hon valde att låta Isra och de andra syskonen gå i Afgoye att hon ville att de skulle bevara sitt modersmål. Hon menade att Isra och hennes syskon fortfarande talade så bra somali tack vare Afgoye.

Isra och mina andra barn talar somali utan svårighet och det är tack vare förskolan Afgoye. Dom är i skolan hela dagen och dom får möjlighet att tala somali med dom andra barnen. Dom har en chans som barnen i andra förskolor inte får. Hemma talar vi bara somali med dom och det är inget problem. För egen del kan jag inte tala svenska så bra och även om jag kunde skulle jag alltid

tala med dom på mitt eget språk och jag tror det är naturligt för en mamma att prata med sina barn på modersmålet [skrattar] (intervju 1:2002).

Här, och i de andra hemmen vi besökte, kom den svenska som vuxna och barn regelbundet hör eller läser framför allt från tv, video, dator och telefon. Det fanns ett fåtal böcker i dessa familjer utöver Koranen och barnens skolböcker och bilderböcker/sagoböcker för mindre barn som lånats från biblioteket. Huvuddelen av materialet på svenska för vuxna var vardagliga saker som gratistidningarna Metro och City, väggkalendrar, lappar om möten i skolan och från andra institutioner i området.

Utanför hemmet skedde Isras kontakt med litteracitet och texter framför allt på det lokala biblioteket som hon besökte vid några tillfällen och i den koranskola där hon deltog åtminstone två gånger i veckan. På biblioteket är barnavdelningen välförsedd med två- eller trespråkiga böcker i olika språkkombinationer. Isra berättade att hon gick till biblioteket minst en gång i veckan för att träffa sina lekkamrater och använda datorerna eller lyssna på band med sagor (se nedan). Koranskolan hade lektioner fyra gånger i veckan, men de flesta barnen gick på lektionerna på lördagar eller söndagar då de var lediga från (för)skolan. Vissa barn gick i koranskola i ett privat hem, medan särskilt pojkarna gick i den lokala moskén. Isra och hennes kamrater gick i koranskola hemma hos en av de somaliska familjerna under veckan och deltog även i koranskolan i moskén. Utdragen ur våra fältanteckningar nedan från ett besök tillsammans med Isra dels i hennes koranskola, dels på biblioteket, säger mycket om vilken typ av lärande och kultursocialisation som Isra och hennes kamrater möter i dessa olika miljöer.

Isra i koranskolan

Det är en regnig tisdagseftermiddag i oktober när vi (Margaret och Salada) kommer fram till Isras koranskola. Isra är klädd i en långkjol, en tröja och hon har en schal på huvudet, d.v.s. en lämplig klädsel för ett sånt här tillfälle. Vi fick höra att hon hade bytt från långbyxor till långkjol innan hon gick till koranskolan. De andra flickorna har också sina huvuden täckta. Lektionerna hålls i ett privat hem och man har plockat bort alla möbler ur rummet för att de drygt tjugo barnen skall få plats idag. Alla sitter på en matta på golvet, utom läraren som sitter på en låg plattform. Läraren är en somalisk kvinna som, enligt vad vi fått veta, höll koranskola för såväl barn som en grupp vuxna kvinnor som också studerar Koranen för första gången. Barnen sitter i två grupper, flickorna längs ena sidan av rummet och pojkarna mitt emot. Två pojkar blir stående en stund och båda talar svenska med varandra. Läraren lägger märke till dem och säger till dem på somali: "Härinne talar ingen svenska ... det är inte en plats där man talar svenska." En av pojkarna mumlar tyst, lite sjungande: "Men jag är svensk medborgare... jag är svensk medborgare..." Läraren tittar strängt på honom men bryr sig inte om kommentaren och ber en av flickorna börja läsa böerna (på arabiska). Hon säger att vart och ett av barnen skall läsa en sura och att hela klassen sedan skall upprepa

versen unisont. Så fortsätter det en ganska lång stund. Vi har vår uppmärksamhet på Isra som vaggar i takt med läsningen i korus. Hon är nu med i korus och mässar på arabiska vers efter vers i den heliga boken. Klockan är 17.00 och läsningen fortsätter, men nu ber läraren barnen att efter varandra läsa en särskild sura som de fått sig tilldelade vid förra lektionen. Nu är klockan 18.00, och det har gått två timmar sedan lektionen började. Vi lämnar Isra och klassen och börjar gå till tunnelbanan (fältanteckningar, oktober 2002).

Isra på biblioteket med sina kamrater

Det har gått två veckor sedan vi var i Isras koranskola. Det är torsdag och klockan är 15.30 och vi är på väg hem till Isra. Det är kallt och blåsigt, typiskt svenskt novemberväder. Vi hade bestämt med Isras mamma att träffa Isra hemma för att få veta mer om vad som hände i koranskolan efter att vi hade gått. Vi stöter på Isra i dörren och hon säger att hon måste träffa sin kamrat Laila på biblioteket och att hon inte tänker stanna hemma. Vi bestämmer oss för att gå med henne till biblioteket. När hon kommer till biblioteket går hon direkt till barnavdelningen och vi går med. Laila har redan kommit och hon håller på och bläddrar i de färggranna böckerna som ligger utplacerade på ett halvdussin låga hyllor på den här avdelningen. Det finns både två- och trespråkiga barnböcker på hyllorna, t.ex. somali/engelska/svenska och persiska/svenska. Isra rusar fram till Laila och viskar till henne att komma över till den somaliska hyllan. Vi fick höra sedan att Laila är från Iran och talar persiska. Under några minuter bläddrar flickorna i samma bok, en tvåspråkig somali/svensk barnbok i storformat. Laila läser på den svenska sidan, medan Isra försöker ljuda de somaliska orden på sin del av sidan utan större framgång. Flickorna flyttar till avdelningen med barnböcker på kassett och videor och börjar lyssna på sagokassetterna på svenska. Efter en kort stund går de över till datorerna. Här sitter Isra och Laila alldeles tysta och koncentrerar sig under en lång stund (fältanteckningar, november 2002).

Koranskolan och biblioteket är de två platser utanför hemmet och förskolan som utgör Isras språk- och litteracitetsmiljö. En mängd frågor av allmän karaktär kom upp i beskrivningen av dem, t.ex. det faktum att Isra i koranskolan lär sig genom att recitera en formellt komplex arabisk text, medan hon på biblioteket mest läser bilderböcker och de enkla berättelser som finns på barnavdelningen där. På dessa båda platser är Isra och hennes kamrater exponerade för olika språk, litteracitet och därtill hörande kulturella värderingar. Hon lär sig t.ex. att svenska och somali kan 'samexistera' i en och samma barnbok, men att Koranen endast finns på arabiska. Hon märker – hoppas vi – att somali och inte arabiska är det språk som läraren använder för att tillrättavisa pojarna på koranlektionen. Isra lär sig alltså i dessa olika miljöer inte bara olika språk utan också vilka regler som gäller för att använda språket i sin kontext och i olika sociala

sammanhang. Här måste man ställa en viktig fråga som rör utvecklingen för alla de barn som ingår i den här studien: Kommer de förskolor och skolor som barnen skall gå i att värdesätta deras utvecklingsmöjligheter när det gäller språk och litteracitet i dessa olika kontexter? Vi återkommer till den frågan i slutet av kapitlet.

2. Aaliya och hennes familj

Aaliya och hennes tre syskon bor med sina föräldrar Fowzia och Awale i en fyrarummare lite längre bort från förskolan. Liksom Isras föräldrar träffades Aaliyas föräldrar i Sverige och gifte sig här. De ingår i ett nätverk med många yngre somaliska familjer i Rinkeby. Aaliya tillhör liksom de andra barnen, med undantag för Mahad, en kärnfamilj och inte en utvidgad familj, vilket är en aspekt som är viktig för det slags hemspråksmiljö där dessa barn lär sig sina språk. Aaliya är det tredje barnet i familjen och vid den tidpunkt då vi lärde känna henne var hon tre år och kunde tala somali flytande. Det var bara Aaliya och hennes äldre syster som gick i Afgoye, för den äldre brodern gick i den 'blandade' förskolan högst upp i samma hus som Afgoye.

I hemmet är det föräldrarna och syskonen som är viktigast för hennes språkinläring. En typisk rutin hemma hos Aaliya är de schemalagda familjemötena som Fowzia och Awale har med barnen på kvällarna. Fowzia säger att "vi pratar med våra barn för att få veta vad de har för bekymmer, vad dom tycker om och inte tycker om, och vad som är bra och dåligt i skolan...". Fowzia beskriver hur en typisk kväll ser ut i familjens hem:

Varje kväll när dom kommer hem från skolan vilar dom lite och sen äter dom. Sen börjar vi fråga dom vad dom har läst i skolan, vad dom har gjort och vad som hänt i skolan under dagen. Vi frågar en i taget, för dom går i olika klasser och förskolor. Så dom stående frågorna är vad dom har lärt sig och vad som hänt i skolan för varje barn varje kväll ... Vi kontrollerar och hjälper dom med läxorna och prick klockan åtta går dom och lägger sig... (intervju 2:2002).

Om man studerar familjens rutiner isolerat så ser de kanske inte annorlunda ut än i andra familjer på andra håll. Men om man ser dem i denna speciella kontext ger de en glimt av den här familjens etos och informella lärandemönster som sammantaget utgör dess språk- och lärandevärld.

En annan faktor i Aaliyas hemmiljö som hade stor betydelse för hennes språk-socialisation var tillgången till och användningen av multimedia. Liksom de flesta andra barn i området växer Aaliya upp omgiven av modern teknologi. När vi besökte familjen såg vi en vanlig permanent telefon, telefonsvarare, två mobiltelefoner, två tv-apparater, två radioapparater, en dator, en bandspelare, en DVD, en walkman samt Nintendo- och dataspel. Barnen lärde sig hantera alla dessa apparater och spel utan några direkta instruktioner från föräldrarna. Utdraget nedan ger ett intryck av den hemmiljö där Aaliya och hennes syskon växer upp.

Det är fredag eftermiddag klockan 16.00 när vi kommer till Aaliyas hem. Aaliyas mamma och hennes syskon har väntat på att vi ska komma. Lägenheten är 'kliniskt ren'. I vardagsrummet finns en tv, en soffa, ett bord och en dator. Både tv:n och datorn är på och Aaliya och hennes syster spelar dataspel medan den äldre brodern håller på med tv:n och byter kanaler vilket gör mamman irriterad. "Sluta, och sänk ljudet", säger Fowzia tillrättavisande. Vi ser inga böcker på hyllorna men medan vi är där tar Aaliya fram några av sina sagoböcker från sovrummet som hon har haft undanlagda "så att min lillebror inte ska förstöra dom". Barnen växlar fram och tillbaka mellan svenska och somali; dom talar svenska med Margaret och växlar till somali när dom talar med Salada och sin mamma (fältanteckningar, oktober 2002).

Som fältanteckningarna visar var ett nyckelområde i Aaliyas språksocialisation interaktionen mellan de talade och visuella språken på datorn och tv:n. Våra data från de här familjerna visar att en stor del av samtalen i familjerna kretsade kring medierna (tv, telefon, dator, Nintendo o.s.v.). Aaliyas mamma Fowzia berättade att hon själv var väldigt intresserad av medier och IT. Hon hade studerat journalistik vid universitetet i Mogadishu och skulle just börja arbeta när kriget bröt ut.

Jag planerade att börja min mediakarriär med att t.ex. börja på radion i Mogadishu eller på tv:n eller på nån tidning eller på något förlag i Mogadishu, men det blev inget av det när kriget kom så jag kom till Sverige (intervju 2:2002).

Fowzias yrkesliv tog alltså en annan vändning när hon kom till Sverige. Så här sade hon om det:

Eftersom det blev omöjligt för mig att fortsätta studera eller arbeta som journalist bestämde jag mig för att lära mig svenska ordentligt och satsa på ett annat yrke och bli undersköterska. I det yrket kan jag åtminstone få ett arbete och en inkomst direkt, men en dag tänker jag förverkliga min dröm att bli journalist (ibid.).

Som studier om genus och migration (Westwood och Bachu, 1988, och Bachu, 1993) och som även det här exemplet visar, kan migration till ett annat land öppna möjligheter för kvinnor att komma in på arbetsmarknaden. Men välutbildade kvinnor – och män – kan oftast inte få arbeten som motsvarar deras utbildning, så deras arbete i exilen/Sverige blir inte det som de ursprungligen tänkt sig i hemlandet, vilket kan innebära en frustrerande omställning. Kvinnans arbete utanför hemmet kan också resultera i en förändrad arbetsfördelning i hemmet, eftersom man i det nya landet inte kan få hjälp i hushållet av hembiträden eller med barntillsyn och

barnuppfostran av medlemmar i den utvidgade familjen. Fowzias och Awales fall är ganska typiskt, särskilt när det gäller ansvaret för hem och barn. Fowzia förklarar:

Här är det inte som i Somalia, det har blivit nödvändigt för männen att hjälpa sina fruar och uträtta en del av arbetet i hemmet. Men om det skulle vara i Somalia skulle det vara annorlunda, för hemanarbetet och barnens uppfostran lämnas helt till kvinnan. När vi kom till Sverige blev det två grupperingar bland männen. En grupp som hjälpte sina fruar och dom som inte hjälpte till. Min man och jag, t.ex., delar på ansvaret (ibid.).

Awale kom till Sverige långt före Fowzia och även innan inbördeskriget i Somalia bröt ut. Han representerar förkrigsemigranterna, en liten grupp somalier som av ekonomiska eller politiska skäl valde att lämna Somalia och bosätta sig utomlands. Men liksom flertalet medlemmar i den somaliska gruppen, vare sig de kom före kriget eller under/efter kriget som flyktingar, har Awale ägnat en stor del av sin tid i Sverige åt att 'studera', d.v.s. gå på olika kurser. Så här säger Fowzia om honom:

Han är en utbildad man. I Somalia var han statstjänsteman och hade flera olika tjänster inom regeringen på den tiden. I Sverige har han läst olika kurser, svenska språket och datakunskap på Komvux (ibid.).

Fowzias beskrivning av sin mans situation stämmer väl överens med många andra somaliska mäns liv. De flesta har haft vad Fowzia kallar "olika slags svårigheter" med att anpassa sig i Sverige. I intervjun med Fowzia antyds hur migrationen gestaltar människors liv och möjligheter att bli del av världar utanför hemmet och närsamhället och hur den även påverkar deras ekonomiska möjligheter.

3. Mahad och hans familj

Mahads pappa Abdi var den enda pappan bland de fem föräldrar som vi intervjuade. Liksom Awale kom Abdi till Sverige före kriget, medan Mahads mamma Khadija och de tre äldsta barnen kom efter sedan kriget brutit ut. Mahad och hans två yngre syskon är födda i Sverige. Då vi gjorde vår studie arbetade Khadija inom hemtjänsten efter att ha slutfört SFI, medan Abdi var en av medborgarvärdarna i området. På fritiden var han mycket engagerad i samhällsarbete, särskilt bland ungdomar. Han var en av nyckelfigurerna bland somalierna och han uträttade mycket inom det sociala området, bl.a. när det gällde att delta i aktiviteter som rörde de lokala skolorna/förskolorna. Khadija var den enda mamman i studien som hade äldre barn som kommit med från Somalia. Till skillnad från de andra barnen i studien växer alltså Mahad upp med äldre skolbarn och andra vuxna än föräldrarna, d.v.s. de båda inneboende fastrarna. Inflytandet från dessa viktiga vuxna/syskon på Mahads språksocialisation visar sig tydligt när det gäller hans nivå

i somali. Han talade somali flytande och talade också ovanligt bra svenska jämfört med andra femåringar i förskolan.

En viktig källa till svenska språket för Mahad är de böcker som finns i hemmet. Mahads pappa berättade att de ofta lånade böcker, videor och kassettböcker på biblioteket. De flesta böckerna hemma hos Mahad var svenska barnböcker samt de äldre syskonens skolböcker och annat textmaterial. Vi frågade Abdi om han hade några barnböcker på somali och var han i så fall köpte sådana.

Det är ont om somaliska böcker. Mina barn, liksom andra barn som är födda och uppväxta i Sverige, behöver nya böcker som är skrivna på deras modersmål. Jag har hört av dom somaliska lärarna att modersmållärarna fortfarande använder dom gamla somaliska böckerna som vi använde hemma i Somalia, för det finns inga aktuella nyproducerade somaliska böcker. Jag tycker det vore väldigt angeläget att samla alla somaliska sagor och ge ut dom i bokform och så skulle dom placeras på det lokala biblioteket. Det finns några somaliska böcker på biblioteket, men om man jämför hur mycket somaliska barnböcker det finns i förhållande till de andra minoritetsspråken här så är det verkligen inte många böcker på somali. Om orden inte utvecklas ges det inte ut böcker och då växer ju inte barnens ordförråd heller (intervju 4:2002).

Mahad hade också en annan litteracitetskontakt i och med att han ofta deltog med de andra äldre barnen i den somaliska läxhjälpgrupp som hans pappa ledde. I intervjun med Khadija fick vi klart för oss vilken viktig roll dessa äldre barn, inklusive Mahads egna syskon, spelade i hans språkutveckling.

Min mans arbetsuppgifter i närsamhället innebär också att stödja dom somaliska barn som har svårigheter med läxorna och som behöver lite extra hjälp med sitt skolarbete. Tillsammans med några vänner ordnar dom läxhjälpverksamhet två gånger i veckan i Folkets Hus. Mahad tycker om att gå med sin pappa till dom här träffarna och då brukar han ta med sig en sagobok och läser medan pappan hjälper de andra barnen (intervju 3:2002).

En annan viktig faktor för Mahads språksocialisation var alltså kontakten med äldre barn i läxhjälpgruppen. Den kontakten gjorde att han exponerades för vad Abdi kallade "skolans snarare än förskolans liv". Det innebar att han ofta var i kontakt med skriftspråk genom sagoböckerna och ett beteende som i skolan genom de äldre barnen, som satt still och var koncentrerade under läxhjälpstimmarna. Mahad lärde sig alltså redan 'hur man gör i skolan' och exponerades för skrivande, som t.ex. de skrivna berättelser som är så vanligt förekommande i läroplanen för den svenska grundskolans första år (se Kuyumcu, 2004). Mahad var ivrig att lära sig under dessa läxhjälpssessioner. Genom att observera dessa äldre barns aktiviteter

utvecklade han en känsla för vad skolans litteracitet innebär och för hur och var skolböcker och andra saker används.

4. Ahmed och hans familj

Vårt sista exempel är Ahmed, som hör till en familj som hans mamma Cosob på skämt beskrev som ett "hus av karlar" – familjens män är hennes man Raaghe och de fyra sönerna. Ahmed är den tredje sonen i ordningen och han var den "sistfödde" under en lång tid, ända tills hans lillebror föddes år 2002. Till skillnad från de andra barnen i studien har Ahmed ett sätt att relatera till vuxna som gjorde honom till mångas favorit. Ett viktigt element i hans språksocialisation var just hans samspel med de vuxna han hade runt omkring sig. Ahmed var väldigt intresserad av folks etniska ursprung och språk och försökte alltid få reda på vad de vuxna han träffade hade för 'identitet', vilket var ett uppenbart tecken på att han var medveten om att han levde i en miljö präglad av etnisk mångfald. Ett par av hans favoritfrågor var: "Är du svart eller vit?" och "Är du turk eller somalier?". Han talade mer somali än svenska, och liksom de andra barnen i studien kunde han redan växla mellan de båda språken beroende på vem han talade med och när tillfället krävde det. Han talade somali med sina föräldrar och svenska med sina bröder och lekkamrater. Samtalet nedan är hämtat från en inspelning vid ett besök i familjen och återges för att illustrera Ahmeds användning av språket och vad han vill uppnå med sitt språk. Samtalet är uppdelat på två delar och handlar om en händelse i samband med vårt besök hos familjen då Ahmed fick lov att komma in från lekplatsen eftersom vi (Margaret Obondo och Salada Robleh, eller gästerna, som vi kallas här) hade anlänt.

Episod 1: Trots och argumentation på somali

Ahmed: Mamma, mamma, varför ropade du på mig? Jag vill leka med mina kompisar. Jag vill inte vara inne. Jag vill vara ute och leka, nu kommer alla mina kompisar från skolan [förskolan] och dom ska leka. Det är bara 'stackars Ahmed' [hans eget uttryck] som är här inne.

Cosob: Ahmed, det är inte snällt att du vill gå ut när vi har gäster hemma... min son, du vet ju att du är en snäll pojke... Visa nu Margaret vad du har lärt dig i förskolan... Visa dom att du kan läsa...

Episod 2: Synpunkter och förklaringar på svenska

Margaret: [som presenterar sig på svenska] Ahmed, jag heter Margaret, kommer du ihåg mig?

Ahmed: [skiner upp och svarar på svenska] Du heter Margarethaa [Ahmeds version av Margaret] och du brukade komma till Afgoye, men det var länge sen...

Margaret: Vi har kommit hit för att prata med dig och jag har tagit med mig en bok på somali och Salada ska läsa den för dig och sen ska din mamma hjälpa dig...

Ahmed: Margaretha jag stannar hemma idag för din skull... Om du bara kunde lite grann somali... så skulle jag vara ute och leka nu med mina kompisar men du kan ju inte somali så jag måste stanna inne och översätta åt dig.

Efter en enkel analys av de här episoderna kan vi sammanfatta flera viktiga saker. Vid fyra års ålder kunde Ahmed göra en hel del med hjälp av ord. Att uttrycka egna synpunkter, framföra sina skäl, förklara, trotsa och anklaga är bara en del av det sociala agerande han lyckades genomföra med hjälp av språket. Ahmeds samtal med Cosob understryker också vad Schieffelin och Ochs (1986) kallar "socialisation genom språket", d.v.s. att lära sig de sociala värderingarna och kulturen genom det språkliga samspelet. Hur man uppför sig när det kommer gäster, vad man kan säga till en vuxen person och hur man tar ordet och behåller det, var några av de regler som Ahmed måste lära sig när han lärde sig sitt första respektive andra språk. Cosob berättade för oss under intervjuerna att hon lade särskild vikt vid detta och vid det somaliska språket och kulturen. Hon hade alltså, som flera av de andra föräldrarna, gjort ett medvetet val genom att sätta sina barn i en somalisk förskola i hopp om att de skulle lära sig mer av dessa värderingar samtidigt som de lärde sig det somaliska språket. Cosob förklarar här hur hon har tänkt:

I början när min första son började på Afgoye så märkte jag hur hans kunskaper i somali utvecklades för varje dag... Då bestämde jag mig för att låta alla mina barn gå på Afgoye. Det är en bra förskola och barnen trivs där. Det är en bra chans för dom att få prata somali när dom är små och det kommer att hjälpa dom att inte tappa sitt modersmål. Om dom kan sitt modersmål ordentligt tror jag att det blir lättare för dom att lära sig svenska ordentligt (intervju 5:2002).

Enligt Cosob talade man somali i hemmet:

Det enda kommunikationsmedlet mellan mig och mina barn är somali. Om dom svarar mig på svenska försöker jag förklara för dom på somali. Ibland är det vissa ord på somali som dom inte förstår men jag upprepar ordet igen och förklarar det tills dom förstår vad ordet betyder. (Ibid.)

Cosob ser här, liksom de flesta av föräldrarna som vi intervjuat, det somaliska språket som en resurs i lärandet istället för ett hinder. Modersmålets betydelse understryks ofta i klassrumsstudier, men har sällan identifierats i lärande interaktion i hemmet. Cosob understryker vikten av somali, men hon understryker också hur viktigt det är att Ahmed och de andra pojkarna har riktig kontakt med svenskan. Hon berättade att hon själv bara är "marginellt litterat" på

svenska och att hon varken kan läsa eller skriva svenska ordentligt, men att hon ser till att Ahmed får hjälp med svenskan av sina äldre bröder:

Min äldsta son brukar låna böcker på biblioteket och läser för sina bröder... Jag försöker lära dom somaliska berättelser... Min svenska är inte så bra... jag kan inte läsa svenska böcker för mina barn, men jag kan prata somali med dom och undervisa dom [skrattar] som min mormor gjorde med mig när jag var liten... med berättelser. Ahmed kan många berättelser (ibid.).

Trots att hon ansåg sig ha sådana begränsningar p.g.a. sin 'dåliga svenska' visar intervjun med Cosob en förälder som är verkligt engagerad i barnens undervisning och språk- och litteracitetsutveckling. "Det är jag som följer upp hur det går för barnen i skolan", berättade hon. I samma intervju berättade hon också att hon försöker gå på alla föräldramöten i förskolan:

När det är ett möte i skolan så går jag dit. Jag gör det för det är viktigt för mina barns framtid, för dom talar om mina barn och hur det går för dom och jag måste vara med och få höra det (ibid.).

Cosobs kommentarer avviker från vad som oftast sägs om somaliska föräldrars deltagande i möten i skolan. Somaliska föräldrar framställs ofta som ointresserade av skolan eftersom många av dem inte kommer till möten (Coulter Calais, 1997).

Barnens liv – fokus på språk, litteracitet och lärande

Fallstudierna och de fyra familjeprofilerna riktade uppmärksamheten på en komplex bild av barnens språk-, litteracitets- och lärandekontext i hemmet och i närsamhället. En rad olika teman kom upp och vissa hängde samman med barnens liv, medan andra berörde föräldrarna och deras upplevelser tidigare i livet och i dagsläget. Så här kan man sammanfatta de viktigaste teman som blev påtagliga genom fallstudierna:

- Den språkliga mångfaldens betydelse, d.v.s. de andra språken som talas i området och olika slags kontaktvarianter av svenska;
- Språkanvändning i hemmet, kodväxling och förändring (dragning åt svenska);
- Litteracitet och tryckalster i hemmet och närsamhället, institutionernas roll – biblioteket, läxhjälpgrupper – samt kamraterna;
- Användningen av multimedia i språk- och litteracitetssammanhang i hemmet och närsamhället (tv och dataspel etc.);
- Den förändrade familjestrukturen – utvidgad familj respektive kärnfamilj – och dess påverkan på barnens språksocialisation.

Den språkliga mångfaldens betydelse

Ett mycket viktigt inslag i barnens språksocialisation är den sociala och språkliga miljö där de lär sig sina olika språk. Alla de hem som vi besökt för den här studien var flerspråkiga. I vissa av familjerna fanns det vuxna som talade somali, italienska, engelska, arabiska, franska och svenska (t.ex. Mahads pappa). I grannskapet utanför hemmet hörde dessa barn ständigt andra språk än somali och svenska talas av de vuxna, t.ex. turkiska, bosniska/kroatiska/serbiska och kurdiska. 'Vuxenspråken' inkluderar då också de olika kontaktvarianterna av svenska, t.ex. turkiskinfluerad, spanskinfluerad och somaliinfluerad svenska. Ahmed var t.ex. redan vid tre års ålder medveten om de andra språken som talades runtomkring honom i området. Hur denna språkomgivning med sina olika språk och icke-standardvarianter av svenska påverkar barnens språksocialisation får bli föremål för kommande studier (se Bijvoet, 2002b och 2003). Flera studier på andra håll, t.ex. Zentellas studie av puertoricanska barn i New York, har visat att barn som växer upp i tvåspråkiga eller flerspråkiga miljöer hoppar mellan olika stilar, sociolekter och språk på ett sätt som gör det möjligt för dem att ingå i nätverk och få kamrater från andra etniska grupper (t.ex. Isra och Laila) och vara med i formella såväl som informella aktiviteter (t.ex. Mahad i läxhjälpgruppen). Den språkliga mångfaldskontextens inverkan på barnens sociala utveckling är något som ofta tappas bort i studier med strikt fokus på de lingvistiska aspekterna av barns språkutveckling. Det skulle t.ex. vara intressant att veta hur de olika språk och icke-standardvarianter av svenska som talas i Rinkeby påverkar hur dessa barn lär sig och använder sitt modersmål hemma och i olika sammanhang i närsamhället.

Språkanvändning i hemmet, kodväxling och förändring

Även om det fanns vissa variationer i språkanvändningen i de olika familjerna så stämmer det allmänna språkanvändningsmönster som vi observerade väl överens med de välkända mönstren för vem-som-talar-vad-med-vem i invandrarfamiljer. Barnen talar andraspråket mer och mer i och med att de år för år kommer högre upp i skolan. Det som Mahads mamma Khadija säger nedan bekräftar den tendensen – hennes äldre barn började t.o.m. använda svenska i samtal med föräldrarna:

När mina större barn kom från Somalia pratade dom i stort sett bara somali med Mahad och sin lillasyster ... men nu har det blivit mindre och mindre somali när dom började skolan och lärde sig svenska väldigt fort och nu har dom börjat prata svenska med mig och sin pappa och sina yngre syskon (intervju 5:2002).

Även om somali fortfarande är förstaspråk i familjen verkar Khadijas kommentar tyda på vissa tidiga tecken på ett pågående språkskifte. Svenskans ökande dominans i interaktionen mellan barnen rapporterades också för de barn som gick på hemspråkslektioner i somali. Hemspråksläraren Amina berättade att vissa barn i hennes klass aldrig talade somali. Svenskans dominans i barnens språkanvändning är ett av skälen till att vissa föräldrar valde att sätta sina

barn i förskolan Afgoye. Isras mamma Suleka berättade att Isra och de andra barnen talade somali utan problem tack vare förskolan.

Litteracitet och tryckalster i hemmet och i närsamhället

Vi har kunnat konstatera att språkvärld och litteracitet varierade avsevärt mellan de olika familjerna. Samtliga familjer använde någon form av skrivet material på ett eller annat sätt i vardagen, men det var bara i Mahads familj som det fanns böcker i bokhyllan och på soffbordet. De här familjernas litteracitetsmiljö är annorlunda än den i den sorts medelklasshem som beskrivs av Schieffelin och Cochran-Smith, där "barnen är omgivna av böcker och bokrelaterade saker [och där] barnen uppmuntrades att leka med den här typen av material och ofta såg vuxna använda det" (1984:6). De böcker som fanns var undanplockade, t.ex. Aaliyas sago-böcker, och plockades bara fram när vi frågade efter dem. Det är dock viktigt att understryka att kvaliteten på barnens litteracitetsmiljö inte kan bedömas enbart utifrån hemkontexten och genom att räkna hur många böcker som finns i bokhyllan. Våra data från de olika miljöerna i grannskapet, som biblioteket och läxhjälpgrupperna, visar att dessa barns litteracitetsmiljö sträcker sig långt utanför hemmet till de andra miljöerna. Den viktiga fråga man bör ställa om barnens litteracitetsutveckling har inte med antalet böcker att göra, utan handlar om huruvida skolan kan dra fördel av den kunskap och de färdigheter som dessa barn för med sig från sina olika lärandemiljöer. Våra resultat pekar på att de lokala institutionerna och organisationerna, som bibliotek, koranskolor och läxhjälpgrupper, spelar en avgörande roll i barnens sociala och tvåspråkiga litteracitetsutveckling.

Multimedia i språk- och litteracitetssammanhang i hemmet och närsamhället

En annan viktig faktor för utvecklingen i familjerna är tonvikten på modern kommunikationsteknologi. Som nämnts kopplar familjerna idag ihop sig med de utvidgade familjenätverken på ett sätt som kommit att ersätta den typiskt somaliska direkta och muntliga kommunikationen. I samtliga fyra besökta familjer spelade multimedia-litteraciteten en viktigare roll än olika tryckalster. Barnen hade ingen regelbunden barn - vuxen interaktion kring en skriven text, som t.ex. godnattsaga, men de kände till och pratade mycket om Bamse, Bolibompa och Björnes magasin, d.v.s. alla svenska barns mest älskade tv-program. Tv, radio, bandspelare, dataspel och datorer utgjorde en stor del av dessa barns vardagsvärld och det talades mycket om dessa apparater och olika program i familjerna. 'Läsningen' på svenska för dessa barn bestod främst av texterna till tv-program eller dataspel. Eftersom det rörde sig om filmtexter i programmen var det vanliga att barnen koncentrerade sig mer på själva bilderna/filmerna än på texterna och själva språket. (Se Zentella, 1997, för liknande observationer.) När Ahmed en gång försökte lära Margaret Obondo spela ett dataspel visade det sig t.ex. att hans fokus låg på bilderna och inte på språket i spelet. Multimedia och tv gav barnen möjlighet till ett visst 'intag' av svenska, men knappast av det slags språk som skulle kunna stödja deras lärande i den 'vanliga' svenska skolan.

Föräldrarnas liv – att börja om på nytt och att uppfostra barn i diasporan

För att runda av det här kapitlet vill vi nu flytta fokus från barnen till föräldrarna och ta upp några av de teman som kom upp under intervjuerna eller under våra informella diskussioner med föräldrarna. Dessa teman rör framför allt föräldrarnas uppbrott från hemlandet och hur de fått börja om i Sverige samt hur det är att uppfostra en ny generation i diasporan.

Det är framför allt följande teman som kommit upp genom kontakterna med föräldrarna:

- Föräldragruppen uppvisar olikheter och är heterogen – gemensamma drag och olikheter;
- Barnuppfostran, familjevärderingar och familjevanor – Islam, kultur och förändring;
- Den förändrade familjestrukturens konsekvenser – utvidgad familj respektive kärnfamilj;
- Strävan och förväntningar inför framtiden – möjligheter att återvända till Somalia och rörlighet inom diasporan.

Föräldragruppen – gemensamma drag respektive olikheter

Barnens föräldrar, liksom den somaliska gruppen i stort, har en varierande social bakgrund. Det finns både slående likheter och olikheter i deras liv. Alla fyra föräldrarna har någon form av grundutbildning från Somalia och flera av föräldrarna (en mamma och tre av papporna) har universitetsutbildning. Alla föräldrarna utom Cosob har vuxit upp i stadsmiljö och männen hade arbete inom statsförvaltningen innan de flyttade till Sverige. Trots dessa gemensamma drag finns det ändå vissa variationer mellan föräldrarna och de skiljer sig åt på många sätt, t.ex. genom:

- Migrationshistoria (två av papporna kom till Sverige före kriget);
- Utbildningsnivå (högre utbildning bland männen än bland kvinnorna);
- Position på arbetsmarknaden (männen tar sig ut på arbetsmarknaden);
- Erfarenheter av och strategier för barnuppfostran i Sverige (t.ex. Mahads och Aaliyas familjer nedan).

Även med ett så litet urval föräldrar visade det sig finnas variationer, och det aktualiserar de generaliseringar som ofta förs fram av tidningar och andra medier. De skillnader som vi noterat påverkade också förutsättningarna för varje föräldrars uppfostran av barnen, liksom för hela deras omställning i det nya landet.

Barnuppfostran, värderingar och familjerutiner – Islam, kultur och förändring

Vi har tidigare understrukt att man, för att förstå barnuppfostran och språksocialisation i familjer som de i studien, måste ta med de värderingar och det etos som familjerna fört med sig från hemlandet liksom även de förändringar som de genomgår i det nya landet (Zentella, 1977). Det finns mycket litet forskning om barnuppfostran i Somalia och vi har inte funnit någon etnografisk studie av somaliska barns språksocialisation i Somalia. Men antropologiska studier av kulturmönster i Somalia av bl.a. Bernhard Helander (1999) tar upp en rad föreställningar om barnuppfostran, som t.ex. innefattar socialisation in i genusrollen, respekt för familjen, klanen och de islamiska levnadsreglerna och dessa principer fortsätter att utgöra vägledning för somalier i diasporan. Alla intervjuade föräldrar delade dessa gemensamma mål, t.ex. Islams betydelse och vikten av att ge barnen en religiös uppfostran. Något som sken igenom i alla intervjuer var vikten av att behålla den religiösa tron även under dramatiska förändringar i livet. Som vår presentation av de individuella fallstudierna visat hade föräldrarna och den somaliska gruppen skapat förutsättningar för detta genom att t.ex. ordna koranundervisning i enskilda hem och på så vis se till att barnen håller kulturen levande och samtidigt får sin religiösa fostran. Men våra data från intervjuer och observationer visade också att det inte fanns någon enhetlig modell för 'somalisk barnuppfostran'. Trots den gemensamma religiösa och kulturella värdegrunden hade föräldrarna olika sätt att förhålla sig till upplevelsorna av livet i exil. Vissa värderingar och beteenden grundade sig på somaliska traditioner, t.ex. respekten för gamla människor och familjens starka ställning, medan andra idéer hämtats från den svenska barnavårdscentralen, som respekt för barnets rätt och demokratiska regler i familjen. Annat hade vuxit fram genom kollektiva eller individuella initiativ, som t.ex. den somaliska läxhjälpgruppen och andra aktiviteter av kulturell karaktär. Ett exempel på den enskilda familjens sätt att ordna livet i exil var Aaliyas mamma Fowzias berättelse om hur familjen skapat nya rutiner, som de regelbundna familjemötena för att diskutera barnens skoldag och hjälpa dem med läxorna. Även i andra familjer förekom sådana möten, och t.ex. Mahads mamma Khadija berättade även hon att familjen hade regelbundna veckomöten med barnen. Så här beskrev hon syftet med mötena och hur de brukade gå till:

Vi har familjemöten en gång i veckan hemma hos oss och dom [barnen] får vara med i alla beslut som vi fattar. Det betyder att vi bestämmer tillsammans om allt som berör oss. Våra beslut grundar sig på demokrati [skrattar] och vi röstar om allt vi bestämmer (intervju 4:2002).

Till skillnad från vad som förekom i Fowzias familj, där syftet var att prata om skolan och göra läxorna, berättade Khadija att målet med mötena i hennes familj var att skapa vissa värderingar och principer, inklusive den demokrati som hon skrattande nämner. Hon förklarar mer om dessa värderingar:

Allt i den här familjen baseras på disciplin, respekt och demokrati... Anledningen till att vi bestämmer allting tillsammans hemma hos oss är att vi vill att våra barn skall lära sig ärlighet i alla lägen ... Vi lär dom att spara och visar dom våra utgifter i hushållet. Vi visar hur många räkningar vi betalar varje månad. Hur mycket pengar vi får varje månad och vad pengarna går åt till. Vi gör det för i framtiden när dom växer upp vill vi att dom ska spara pengar själva. Vi vill att dom ska kunna klara sig själva (ibid.).

Vad Khadija här säger utmanar också de svepande generaliseringarna om auktoritära invandrarföräldrar som varken visar behärskning eller respekt i förhållande till sina barn. De möten och rutiner som förekommer i dessa familjer understryker vikten av att förstå att varje familj är unik och har sina egna normer.

Den förändrade familjestrukturens konsekvenser – utvidgad familj respektive kärnfamilj

En fråga som hänger samman med det vi belyst ovan, och något som berör alla familjerna i studien, är de förändringar som familjerna genomgått till följd av kriget och landsflykten. En av krigets följder var att många familjer splittrades och därför ser somaliska familjer i exil mycket olika ut. Det finns visserligen flergenerationsfamiljer med far-/morföräldrar, föräldrar, barn och barnbarn, men i familjerna i studien växer barnen upp i kärnfamiljer (med en och annan faster, eventuellt tillfälligt boende i familjen) som skiljer sig från de utvidgade familjer där barnens föräldrar växte upp i Somalia. Khadija kommenterar sin egen familj och konsekvenserna av kriget och exilen på följande sätt:

När det gäller mina barn är vi dom enda nära släktingar dom har i Sverige för vår utvidgade familj spriddes ut över världen p.g.a. inbördeskriget. Morbröder och farbröder, fastrar och mostrar, far- och morföräldrar och andra nära släktingar som i normala fall skulle vara medlemmar i hushållet finns inte kvar längre (ibid.).

Khadijas uppfattning delades av flera av de andra föräldrarna. Särskilt mammorna mindes med saknad den utvidgade familj som de själva vuxit upp i Somalia. Isras mamma Suleka uttrycker liknande känslor av förlust:

I Somalia är hushållet stort och består av många medlemmar och dom hjälper varandra på olika sätt, med hushållsarbetet, med att ta hand om barnen och t.o.m. med pengar. Vad du än får för problem så har du alltid alla familjemedlemmar vid din sida. I Sverige är det bara hustrun, mannen och barnen, och mannen ger inte all den hjälp som hustrun behöver. Ibland är han på jobbet och ibland i skolan. För det mesta är det hustrun som kämpar med

alla hushållssysslorna... En sak som är bra i Sverige är dagis... Det är en stor hjälp för oss. Här har vi inga släktingar som stödjer oss och om det inte fanns dagis för våra barn skulle det vara väldigt svårt. Ibland tänker jag att dagis har ersatt släktingarna, eller kanske jag ska säga att det fyller tomrummet [skrattar] (intervju 1:2002).

Sulekas kommentarer lyfter fram flera frågor som rör förändringarna för familjerna och olika konsekvenser av dessa. Som hennes yttrande visar kan genusrollerna i den nya kontexten och arbetsfördelningen i hemmet bli till kvinnornas nackdel (även om man i vissa familjer lyckas åstadkomma intressanta förändringar). Kvinnorna är i stor utsträckning bundna till hemmet med spädbarn och småbarn och det tar ibland tid innan de lär sig svenska och tar sig ut på arbetsmarknaden. Som Suleka påpekar fyller lyckligtvis förskolan en viktig funktion för vissa familjer.

En viktig fråga som nu måste tas upp är vilken roll den förändrade familjestrukturen – särskilt skiftet från utvidgad familj till kärnfamilj – spelar för barnens språksocialisation. Vi har visserligen inte tagit upp detta i vår studie, men forskning i en rad olika miljöer, t.ex. Zentella, 1997, visar att en av de faktorer som bidrar till att barn utvecklar och underhåller sitt förstaspråk är kontakten med modersmålstalande (för vilka modersmålet är dominant) i mångsidigt sammansatta familjer. Zentella pekar på att barn som växer upp i familjer där flera åldrar och generationer är representerade – föräldrar och syskon, fastrar/mostrar och kusiner, far- och morföräldrar etc. – blir exponerade för en mängd olika mänskliga bakgrunder och former av språk som bygger upp deras språkliga och kulturella repertoar.

Av barnen i studien var det bara Mahad som fick ett somaliskt språkbad i sin utvidgade familj med fastrar och äldre syskon och genom att vara med i läxhjälpgruppen. De andra barnen levde i stora kärnfamiljer med unga föräldrar och syskon som alla var födda i Sverige. Vi har kunnat konstatera att det finns en tendens bland dessa småbarn (och även bland de äldre barnen som Khadija nämnt) till en ökande användning av svenska och mindre och mindre somali. Förändrad familjestruktur kan visserligen inte ensamt bestämma eller användas som exakt förutsägelse om språkskifte, men forskningen har visat att en utveckling som försvagar en grupps deltagande i nätverk där modersmålet är dominant och istället 'dränker' gruppen i andraspråksmiljön (svenska i vårt fall) verksamt bidrar till språkskifte och slutlig språkförlust.

Strävan och förväntningar inför framtiden – möjligheter att återvända till Somalia

Den sista frågan som vi helt kort skall ta upp berör familjernas framtid och möjligheterna att återvända till Somalia. Ett folks framtid är svår att förutse, och det gäller särskilt för människor som går igenom en så djupgående social omvandling som familjerna i den här studien, och de intervjuade föräldrarna uttryckte motstridiga känslor inför möjligheterna att återvända till Somalia. Det råder fortfarande kaos i vissa delar av landet och många somaliska familjer har gått in för att studera och skaffa sig bra yrken och gör allt för att familjen skall få ett gott liv i det nya

landet. Det verkar ha lett till ett nytänkande bland dessa familjer, och även om det inte påverkar deras kulturella identitet så omfattar det t.ex. frågan om medborgarskap och en strävan att bli socialt inkluderade och accepterade i sitt nya land. Khadija skildrar känslorna bland många av de föräldrar hon känner:

Det har inte lugnat sig i vårt land ännu. Och även om det blir lugnt politiskt så är alla institutioner förstörda, inklusive skolsystemet. Om vi tar med oss våra barn dit finns det ingen framtid för dem. Föräldrarna bör undervisa/lära sina barn om det samhälle dom lever i (intervju 4:2002).

Sammanfattning och slutsatser

Vi har här försökt ge en ganska bred skildring av den sociala och språkliga miljö där dessa fyra familjer uppfostrar sina barn. Fallstudierna har visat på varje barns och familjs speciella förhållanden och då särskilt belyst socialisationsmiljön i hemmet och i närsamhället (koranskolan och biblioteket). Vi har försökt visa att medan alla de fyra barnen lär sig sina språk och blir tvåspråkiga så har varje enskild familj sina unika karaktärsdrag när det gäller barnuppfostran och språkmönster. På samma sätt kan vi se att medan samtliga föräldrar har fått 'uppfinna' nya liv i ett nytt land så finns det olikheter i deras berättelser om hur de kommit hit och funnit sig tillrätta. Fastän vi pekar på varje familjs unika situation och att familjerna består av olika individer så har vi också visat att de har gemensamma mål och normer när det gäller barnens utveckling. Många gemensamma teman kommer upp i intervjuerna med föräldrarna och en del rör barnens liv, medan annat handlar om föräldrarna själva. Alla föräldrar lade t.ex. samma vikt vid Islam och barnens religiösa uppfostran och de var likaledes överens om att utbildning var nyckeln till framtiden för barnen i diasporan. En viktig fråga som vi snuddat vid här är också huruvida de förskolor och skolor som barnen går i kommer att kunna ta vara på deras utvecklingsmöjligheter när det gäller litteracitet och språkanvändning utifrån de olika lärandekontexter som beskrivits i det här kapitlet. Den frågan tar vi upp i nästa kapitel, som utspelas i förskolan Afgoye. Vi undersöker saken genom att fokusera på lärandemiljön där och den kontext och miljö där Isra, Aaliya, Mahad och Ahmed socialiserades inför övergången till skolan.

7. Språksocialisation och lärande i förskolan

Afgoye

Inledning

När vi undersökt föräldrarnas inställning till Afgoye och varför de valt just denna förskola fann vi att flera mammor ville ha sina barn i Afgoye därför att de hoppades att deras barn skulle lära sig både somaliska värderingar och språket. Hur uppfyllde då förskolan dessa föräldrars förväntningar? Vi skall nu ta steget in i förskolemiljön och se vad som händer där. Vi riktar främst in oss på personalens språkanvändning och ger några exempel på samspelet mellan personal och barn i olika lärande situationer.

En etnografisk bild av Afgoye – miljön, barnen och personalen

Miljön

Afgoye ligger i närheten av de flerfamiljshus där de flesta barnen och många andra somaliska familjer bor. Vid tiden för vår studie låg det två andra förskolor i samma hus, men Afgoye var den enda förskolan som riktade in sig på ett särskilt språk. Afgoye disponerade fem rum i huset – två som var större och som användes då alla barn var samlade och tre mindre rum som användes för gruppaktiviteter. Möblemanget bestod av barnmöbler och möbler i vuxenstorlek. Barnmöblerna var bord, stolar, en låtsasspis och hyllor, medan vuxenmöblerna var en soffa och ett bord där personalen kunde sitta och läsa samt några vanliga stolar. Den fysiska miljön i förskolan var inte exceptionell utan ganska ordinär. När vår studie inleddes fanns det inte mycket tryckt material eller läsmaterial på väggarna utöver barnens egna teckningar (med namn och födelseid naturligtvis) och en karta över Somalia i det stora rum som användes både som matrum och för arbete i grupp. Som vi redan nämnt ordnade vi tillsammans med personalen ett minibibliotek och en rik litteracitetsmiljö som blev centrum för barnens läsande och litteracitetsaktiviteter (se Obondo och Benckert, 2001).

Barnen, syskonen och deras språkprofiler

Vi har redan träffat fyra barn från de åtta familjer som har sina barn i Afgoye. Alla utom Amrans familj (i tabellen nedan) bodde i husen intill Afgoye. Arton barn var formellt inskrivna i förskolan, men närvaron varierade och det var ganska sällan som samtliga barn var närvarande vid de tillfällen då vi besökte förskolan. I tabellen nedan finns alla arton barnen med och beskrivs helt kort med ålder och antal år i förskolan då studien inleddes (1999).

Tabell 7.1 Barnen och deras syskon under den treåriga studien.

Barnen och deras syskon grupperade familjevis	Kön	Födelseår	Antal år i förskolan år 1999
Isra*	F	1994	4 år
Sahra	F	1995	3 år
Faduma	F	1997	1 år
Bargad	M	1995	3 år
Ali	M	1996	2 år
Abdul	M	1998	nybörjare
Mahad*	M	1994	4 år
Amran	F	1993	4 år
Ahmed*	M	1996	2 år
Robleh	M	1993	4 år
Aden	M	1999	nybörjare
Rooda	F	1995	2 år
Aaliya*	F	1996	1 år
Sareeda	F	1995	3 år
Farhiya	F	1996	1 år
Asad	M	1995	Nyttillkomna i
Abouker	M	1996	förskolan. Ingår
Feisal	M	1998	inte i studien.

* markerar de barn som utgör fallstudierna

I bedömningen av barnens språkutveckling beskrevs nästan samtliga barn av personalen som blivande tvåspråkiga individer, men som i den här åldern hade större språkkompetens på somali än på svenska. Flera av dem var ganska duktiga i sitt förstaspråk, medan andra, t.ex. Aden, Feisal och Abdul som var nybörjare, befann sig mitt i en utveckling av första- och andraspråket samtidigt. Några av de större barnen (4-5 år gamla) hade redan utvecklat betydande vokabulär

och 'kompetens' i sina båda språk. De kunde alltså göra en hel del med och på både somali och svenska, t.ex. *att översätta och agera språklig mellanhand*. Det gällde framför allt Ahmed, Mahad, Isra och några av de andra barnen (se kap. 6), som spontant och utan ansträngning *växlade fram och tillbaka* mellan somali och svenska för att översätta och hjälpa både de andra barnen och personalen att kommunicera med varandra. Bland barnen fanns också några, t.ex. Saha, som *fortsatte att tala somali* som om alla runt omkring kunde förstå det²⁶. Andra barn, och då särskilt nybörjarna, kunde ofta iakttas när de *tittade på och övade* – de ägnade sig åt aktiv observation, repeterade tyst och övade på det som personalen och de äldre syskonen sade och gjorde. Som kontrast till de tysta åskådarna fanns också några *språkliga trollkarlar*, som t.ex. Ahmed och Mahad, som använde varje tillfälle att få prata med personalen på svenska och med syskonen på somali.

Personalen – Lena, Nina och Sara

Den fasta personalen under studieperioden var Nina, en svensktalande barnskötare med vilken vi hade den längsta kontakten, Lena, en svensk förskollärare, och Sara, en somalitalande tvåspråkig assistent som arbetade under studiens andra och tredje år. I kapitel 8 återkommer vi till intervjuerna med personalen och diskuterar deras erfarenheter av att arbeta med somaliska barn och deras relationer med de somaliska familjerna. I det här sammanhanget är det dock viktigt att påpeka att dessa tre kvinnor var erfarna pedagoger med många år i yrket.

Nina hade flyttat till Rinkeby under 1980-talet och arbetat som barnskötare i olika förskolor sedan dess. Hon berättade i intervjun att hon hade lång och fruktbar "multikulturell erfarenhet" av arbete med barn med olika språk i området. Genom sin kontakt med de olika grupperna – hon hade t.ex. tidigare arbetat i en turkisk/persisk och en finsk förskola – hade hon lärt sig det som hon kallade "knepen i jobbet", t.ex. att nå fram till barnen genom att lära sig några ord på deras språk och vissa kulturella sedvänjor. Hennes samspel med barnen var avspänt och lekfullt.

Lena hade, liksom Nina, arbetat i Rinkeby i drygt femton år. Hon hade avancerat i sitt yrke efter att ha börjat som dagmamma och sedan gått vidare och utbildat sig till förskollärare. Också hon hade arbetat i flera andra förskolor innan hon började i Afgoye under andra året av vår studie.

Sara, den somaliska tvåspråkiga assistenten, kom också hon till förskolan under studiens andra år. Liksom de andra somaliska familjerna i området hade hon kommit till Sverige under 1990-talet. Hon berättade att hon kom från Hargeisa i norra Somalia (numera Somaliland), som är den del av landet som var koloniserad av briter. Utöver somali talar Sara arabiska, engelska, italienska och svenska. Hon hade gift sig ett år innan kriget bröt ut i Somalia. Hennes familj bodde i ett av husen i närheten av förskolan, och vi kom att lära känna Sara ganska väl genom att vi besökte henne och familjen vid flera tillfällen. Under ett av samtalen berättade hon att hon själv flytt men att hon fått lämna en del av sin familj i Somalia. "Jag kom hit

²⁶ Saville-Troike (1987) kallar detta för *dilingual discourse*.

ensam med min dotter och lämnade min man kvar”, sade hon, ”och jag var här i sex år innan han kom efter till oss”. Som den enda vuxna somalitalande personen i förskolan var Sara länken mellan den svensktalande personalen och barnens föräldrar.

Rutiner och aktiviteter i förskolan – 'det gamla vanliga'

Verksamheten i Afgoye var enligt Nina organiserad på 'det gamla vanliga sättet', vilket betyder förskolans dagliga schema med ankomsttid, samling, fri lek, städa/plocka undan, måltider och utelek. Det dagliga schemat nedan ger en översikt över alla aktiviteter och rutiner i förskolan. Vi har lagt till information om när svenska (L2) i första hand används och de tillfällen då somali (L1) används som språk för lärande.

Dagsschemat:

- 7.00** Förskolan öppnar
- 8.00-8.30** Barnen kommer och tas emot av personalen
- hälsa (på föräldrarna och barnen) och säga välkommen,
mest svenska (L2)
- 9.00-9.30** Morgonsamling
- 'namnsång'
- andra sånger (L2)
- *prat om dagens planer och tidigare utflykter (L2 och L1)*
- *namn på färger, veckodagarna och årstiderna (L2 och L1)*
- 9.30-10.30** Aktiviteter i grupp och individuellt/små och större barn i olika grupper
- vattenlek och målning för 4-5-åringarna (L2)
- *sagoberättande för barnen <3 år (L1 och L2)*
- bokläsande/titta på bilder och identifiera bilder för 4-5-åringarna (L2)
- 10.30-10.55** Utflykt (i Rinkeby) och tid för fri lek/barn i smågrupper
- Saras grupp (*L1 med L2-översättning*)
- Ninas och Lenas grupper (L2)
- 11.00-12.30** Lunch/barn och personal i tre grupper
- Saras bord (*främst L1 och ibland L2 eller översättning*)
- Ninas bord (L2, ibland ber hon barnen benämna maten/ingredienser på L1)
- Lenas bord (L2 interaktion)
- 12.30-13.30** Sovstund (tystnad)
- 13.30-14.30** Mellanmål/fri lek
- *L1 och L2 översättning* när Sara var med
- 14.30-15.00** Barnen går hem
- hälsa (på föräldrarna) och säga adjö till barnen på L2

Även om det här schemat visar en klar dominans för svenskan i de flesta aktiviteterna så visar det också att förskolan ger utrymme för somali som dominerande språk i aktiviteterna. Men vissa viktiga frågor kommer upp här:

- Hur används språken i detta samspel?
- Vad lärde sig barnen på somali och vad lärde de sig på svenska?
- Vilka värderingar och (tros)uppfattningar överfördes i samspelet mellan personal och barn?
- Hur bidrog dessa samspelssituationer till barnens dubbla kulturella tillhörighet?

Den sista punkten är ett av målen i förskolans läroplan, där det sägs att förskolan kan bidra till att säkerställa att barn från nationella minoriteter och barn med utländsk bakgrund får stöd för att utveckla en dubbel kulturell tillhörighet (Lpfö 98). Vi skall gå vidare och ge några exempel på olika aktiviteter med fokus på personalens strukturerade interaktion med barnen för att försöka belysa frågorna ovan.

Interaktion på svenska – traditioner, normer och rutiner

Det första exemplet är ett utdrag²⁷ från en inspelning som gjordes under en måleristund med Ninas grupp med 4-5-åringar. De barn som deltog i grupparbetet var Isra, Amran, Mahad och Robleh. Utdraget börjar då Nina förklarar vad man skall göra, d.v.s. 'måla grönt'.

Utdrag A: Måla grönt med Nina

1. Nina: Vi ska måla lite. /Aha.../ Är det nån som vet va det är för färg här?
2. Isra: Ja vet.
3. Nina: Mmm. Vad heter den då?
4. Amran: Grön.
5. Nina: Gröön (barnspråk)
6. Mahad: Titta!
7. Nina: Robleh, vad heter den här färgen på somaliska?
8. Robleh: Gröön (barnspråk)
9. Nina: På somaliska? ... Jag kan... Jag fuskar... (Nina tittar på skåpet där färgen och orden finns skrivna både på somaliska och svenska.)
10. Robleh: Grön.
11. Nina: På somaliska?
12. Amran: Dom här e...
13. Nina: *Agaar* står det där uppe.
14. Amran: *Agaar* (grön).

²⁷ Somali anges med kursiv stil i utskriften och kommentarer anges inom parentes.

15. Nina: Jooo...
 16. Amran: *Agaar.*

Interaktionsmönstret mellan barnen och Nina i det här utdraget visar en interaktionsstil som var standard i många av de aktiviteter som vi observerade. Mönstret involverar pedagogen som kopplar ihop föremål med kännetecken (bestämningar) och ställer frågor på vilka hon själv vet svaret, som t.ex. i rad 1: '*Är det nån som vet va det är för färg här?*' och rad 7: '*Robleh, vad heter den här färgen på somaliska?*' Den här stilen utmärks av en framträdande användning av vissa slags frågor, t.ex. benämningsfrågor (Vad är det här?) och betydelsefrågor (Vad betyder X?), d.v.s. de språkgenrer som en rad forskare (t.ex. Mehan, 1978, och Cazden, 1988) har funnit vara de som karaktäriserar diskursen i skolan och klassrumssituationen. I allt väsentligt är såväl benämnings- som betydelsefrågorna ett slags test: pedagogen har svaret och hon kontrollerar om barnen kan svara rätt. Ett annat drag i samtalet är förenkling eller barnspråk. Just barnspråk har visat sig vara ett vanligt drag när 'mainstreamföräldrar' pratar med sina småbarn (Heath, 1983, och Obondo, 1999). Det följande utdraget, som är taget ur andra delen av en 30 minuter lång 'samling' med barnen som leddes av Ann, en svensk talpedagog på besök, visar liknande drag. Den första delen av samlingen hölls på somali av Sara. (Se utdrag på somali längre fram.)

Utdrag B: Samling med Ann – från svans till nos

1. Ann: Och ser ni här fram på katten så har den någonting som heter morrhår.
 2. Robleh: Mållhål* (svårt med r-l).
 3. Ann: Morrhår... ja (skratt).
 4. Ann: Och så har katten en... Vad har katten bak?
 5. Ann: Vad har katten här bak?
 6. Nina: Vad är det?
 7. Ann: Är det någon som vet vad det heter det som katten har?
 8. Ahmed: Rumpa.
 9. Nina: Nej... den som viftar.
 10. Ann: Den som viftar.
 11. Bargad: Vans* (uttalar fel).
 12. Ann: En svaaaans (barnspråk).
 13. Nina: Vad heter den på somaliska, svansen?
 14. Sara: *Dabo dheh* (svans).
 15. Ahmed: *Hadana waa laga xaalaa.* (Man kan ju också bajsa där.)
 16. Sara: *May ta laga xaaro ma aha.* (Nej, det inte där man bajsar ifrån.)
 17. Nina: Den som finns bak finns någon annan...
 18. Ann: Så liten men det är svansen (skratt) och hunden har också en liten svans...

titta... titta (barnspråk). Titta Amran, en nos... (skratt) hunden har också en svans.

19. Robleh: Näsa.
20. Ann: En nos.

Ämnet för den här diskussionen var djur och en utflykt till den närbelägna gården Spånga by där man har olika sorters husdjur. För att påminna barnen om utflykten hade Ann samlat ihop olika leksaksdjur som hon använder för att prata om de djur som barnen sett och få dem att benämna djuren och deras olika kroppsdelar. Hela aktiviteten är baserad på en benämningsövning med frågor och svar. På samma sätt som Nina använder Ann en rad olika förenklingar, både fonologiskt förenklade ord, som 'en svaaaans', och upprepningar 'titta... titta'. Hon talar själv ganska mycket och leder diskussionen, väljer ämne och ställer alla frågorna. Samma mönster är utmärkande för exemplet nedan, som är en dialog mellan Lena och Ahmed under en sagostund då man läser sagoboken *Stadsmusikanterna från Bremen*²⁸ i en tvåspråkig somali/svensk utgåva. Boken finns också i en turkisk/svensk utgåva (Ahmeds kommentar på rad 4.)

Utdrag C: Lena och Ahmed om Stadsmusikanterna från Bremen

1. Lena: Kommer du ihåg dom här böckerna nu 'ra?
2. Ahmed: Den här boken?
3. Lena: Den här boken har du hemma hos dig, eller hur? I den här boken står det på somaliska å svenska.
4. Ahmed: Inte på turkiska?
5. Lena: Somaliska är det. Nu tänkte jag höra om du kunde berätta å läsa den för mig, på svenska. Jag vet att du kan på somaliska. Ska vi pröva idag, ska vi försöka på svenska?
6. Ahmed: Nä, ja' kan inte på somaliska. Åsnan ville att...ähm... att sjunga å en kille va' heter å den här killen sen han sa 'tuturum' som åsneljudet å sen, sen så sa den här mannen: gå bort därifrån. Du, du 'hunger'[sjunger] inte som vanligt.
7. Lena: Varför skulle han gå därifrån?
8. Ahmed: Därför att han 'hunger', han 'hunger' inte som vanligt
9. Lena: Han sjöng inte som vanligt, aha, mhm.
10. Ahmed: Och sen ähm gick han därifrån å sen skulle han gå till [???] å 'hunga'
11. Lena: Vart skulle han gå?
12. Ahmed: Till nån stadsmusikant å 'hunga'

²⁸ Boktiteln på somali är *Kooxdii Reer Biriiman*. Bröderna Grimms saga är återberättad av Henrietta Barkow och boken har illustrationer av Nathan Reed. Översättningen till somali och svenska är gjorda av Adam Jama respektive Anja Gramner.

13. Lena: Han skulle gå till Bremen. Det är en stad som heter så.
14. Ahmed: Å till slut ähm han en hund som gråt som ville 'hunga' på stads...Bremen. Och sen han 'hungde' [sjungde=sjöng] så hära: vov, vov, vov. Å sen sa den där Bremen 'hung' inte så vanligt gå härifrån.
15. Lena: Den mannen också?
16. Ahmed: Ahm.
17. Lena: Oj, är det därför hunden är ledsen?
18. Ahmed: Mmm.
19. Lena: Vad skulle han göra nu då da?
20. Ahmed: Å sen sa åsnan: 'Kom vi ska gå till Bremen å SJUNGA' (med eftertryck).

Interaktionen mellan Lena och Ahmed i det här exemplet visar flera drag som vi redan sett i de föregående exemplen. Lenas fokus, liksom tidigare Ninas och Anns, är begränsat till benämningarna och textens ytliga drag, istället för att betona den djupare meningen eller berättelsens sensmoral. Folksagan om stadsmusikanterna vill lära oss uthållighet och att man inte skall avvisa någon. Bröderna Grimm berättar sagan om en åsna som körts iväg av sin ägare, men som bjuder in en mängd olika djur för att tillsammans med honom bilda en musikgrupp som skall uppträda i staden. Det blir succé sedan djuren ett efter ett har anslutit sig till åsnan på väg till Bremen. När Ahmed kommer upp med idén om att den här boken kanske också finns på turkiska, svarar Lena: *'Somaliska är det. Nu tänkte jag höra om du kunde berätta å läsa den för mig, på svenska'*. Hon avstyr därmed barnets möjlighet att koppla ihop erfarenheterna i boken med sin egen livsmiljö där turkiska och de andra språken i området har en viktig roll. Vi har redan tidigare sett att Ahmed är särskilt intresserad av sin egen och andras etnicitet. Lena missar chansen att anknyta till Ahmeds egna erfarenheter och diskutera det faktum att det finns en turkisk/svensk version av sagan och lyckas alltså inte rikta uppmärksamheten på den mångspråkiga litteracitet som finns på nära håll, t.ex. på biblioteket.

Vad lär sig barnen under de svenska aktiviteterna?

Vi återknyter nu till de frågor vi ställde ovan, d.v.s. vad barnen lär sig i interaktionen med personalen när man talar svenska och vilka värderingar som förs över till dem. Om vi grundar oss på de exempel som diskuterats hittills blir svaret att barnen lär sig vad Hymes (1974) har beskrivit som "språkrecept". Det inkluderar bl.a. regler för turtagning, att gissa vad läraren vill veta och att fokusera på språket och på textens ytliga drag. Dessa mönster är viktiga därför att en hel del läsning i skolan under de första åren går ut på att lära barnen hantera reglerna, men de har ingen koppling till de somaliska barnens erfarenheter och liv utanför förskolan (jfr fallstudierna i kap. 6) där multimedia och mångspråkiga mönster spelar en stor roll. Dessa interaktionsmönster skiljer sig också från interaktionen under aktiviteterna på somali, vilket framkommer av några exempel i det följande.

Interaktion på somali – lärande genom erfarenhet

Det första exemplet på somali är från en morgonsamling som ägde rum samtidigt som det svenska exemplet B ovan. Också här handlade det om djuren i Spånga by. Förskolan hade en rutin som innebar att morgonsamlingen hölls på både somali och svenska under en halvtimme. Många av de ämnen som man talade om under samlingen hämtades från upplevelser i samband med barnens besök på olika platser. Det här exemplet är taget vid det tillfälle under samlingen då Sara kommer tillbaka till huvudtemat – *markaan 'Spånga by' tagnay* – besöket i Spånga by och djuren som barnen sett där. Nina och Ann (talpedagogen) deltog också.

Utdrag D: Samling med Sara – markaan 'Spånga by' tagnay

1. Sara: *Fiiri habaryar een anigu waxaan idiin sheegaayay inaan xoolo soo aragnay markaan 'Spånga by' tagnay.*
Lyssna tant²⁹ [kärleksfullt ord för barnen].
Jag sa ju att vi såg boskap när vi var i Spånga by.
2. Barnen: *Haa* (i korus).
Ja.
3. Sara: *Xoolaha waxaa weeye kan geesaha leh.*
Boskap är dom som har horn.
4. Barnen: *Haa* (i korus).
Ja.
5. Sara: *Ee Robleh dhagaysahee si fiican u dhagayso. Maxay ahayd kuwa geesaha dhaadheerle waxaa layiraahdaa riyo kuwa kalena waxa la yidhaahdaa midna waa faras midna sac weeye kan caanaha laga liso... marka annagu dadbaa nala dhahaa, mm? Annagu dadbaan nahay soo ma aha Aaliya?*
Robleh, lyssna noga. Vad kallar vi dom som har horn? Dom heter getter och dom andra är hästar och kor, dom mjölkar man...så vi är människor? Vi är människor eller vad säger du Aaliya?
6. Aaliya: *Haa.*
Ja.
7. Sara: *Annagu dadbaan nahay iyagana waa xoolo, laakiin sideena camalbaw nafta u qabaan. Fiiri haddii la dilo xanuun waaye soo ma aha? Laakiin mahadlaan iyagu masaakiin weeye mahadlaan idaa madhahaan.*
Vi är människor och dom är boskap, men dom är också levande varelser. Hör här, om nån slår dom känner dom smärta eller vad tror ni?
Men dom kan inte prata för eftersom dom är djur kan dom inte säga låt mig vara.

²⁹ Jfr svenskans 'lilla gumman' och 'lilla gubben' som tilltal till barn.

8. Aboukar: *Dadka may cunaan?*
Äter dom människor?
9. Sara: *May, macunaan dadka masaakiin waaye, waxay cunaan bas cawska . . . caanana waa laga lisaa sida saca iyoo laxda iyo rida oo kale caanaa laga lisaa. Ilmo yar yarna way dhalaan, marka dambana hilibkoodaan cunnaa. Ilaahaybaa nasiiyay, hilibkoodana ilaahaybaa cuna nadhahay marka haddii la dilo mafiicno.*
Nej, dom är snälla och dom äter inte människor. Dom äter mest gräs och man kan mjölka dom också. Får, getter och kor kan man mjölka. Dom får också ungar och till sist kan vi äta deras kött. Vi har fått dom som en gåva av Gud och Gud har sagt att vi kan äta deras kött. Så det är inte bra om någon slår dom.

I motsats till den svenska samlingen, då Ann använde föremål – leksaksdjuren – för att tala om utflykten till Spånga by, använder sig Sara av de gemensamma erfarenheter hon delar med dessa barn. Till skillnad från Ann riktar hon inte in sig på djurens fysiska utseende. Istället använder hon utflykten till djuren som språngbräda för en bredare diskussion om att skydda djur och miljö. Saras angreppssätt när hon använder en händelse i kvarteret och kopplar ihop det med större frågor kommer fram i exemplet nedan, som är ett samtal med 3-4-åringar under en gruppaktivitet. Nina är också närvarande. Utdraget börjar då Bargad berättar för gruppen om sin bror som ville ha en katt men att pojkarnas mamma sagt nej. Diskussionen föranleds av en händelse samma morgon när några barn i gruppen hade setts kasta sten på en katt som hade kommit in på förskolans gård. Ninas kommentar på rad 16 '*fast man ska vara snälla mot katter ute i stället. . .*' syftar på den händelsen.

Utdrag E: Katten och Bargads fråga – Cali waxbu rabaa yaanyuur

1. Bargad: *Sara, Sara, Sara anna waxaan kuu sheegaa Sara Cali waxbuu rabaa yaaanyuur Cali wuu rabaa Cali yaanyuur bu rabaa.*
Sara, Sara, Sara ja jag ska säga en sak Sara Cali (somalistavning för Ali) vill ha någonting katten Cali vill [ohörbart] Cali vill [ha en] katt.
2. Sara: *Abowahaa Ali waxuu rabaa yaanyuur in guriga lagu haysto?*
Din bror (Cali) vill ha en katt hemma hos er?
3. Bargad: *Haa haddana hooyo waa dhibaysaa . . .hooyo waa dhibaysaa hooyo Cali hooyo waa dhibaysaa.*
Ja men mamma besvärar [hindrar] honom mamma besvärar honom [Cali] mamma besvärar honom.
4. Sara: *Hooyo mar kastaba wuxuu dhahaayaa yaanyuurbaan rabnaa yaanyuurbaan rabnaa.*
Varje gång säger han: 'Mamma vi vill ha en katt'.

5. Ahmed: *Haa saasaa dhahaysaa 'hooyo aniga yaanyuubaan rabaa hooyo anaa yaanyuur rabo'.*
Ja säger 'Mamma jag vill ha en katt ...en katt vill jag ha'.
6. Sara: *Hooyana maxay dhahaysaa maficnee naga dhaafa?*
Vad säger mamma då att det inte är bra?
7. Ahmed: *Haa.*
Ja.
8. Sara: *Mise hooyo maxay dhahdaa?*
Eller vad säger mamma?
9. Ahmed: *Mmay.*
Nej.
10. Sara: *Mar rabno ayaa la yidhi Cali.*
Vi vill inte det säga det till Cali.
11. Nina: Vill Cali ha en katt hemma?
12. Ahmed: Jaa [svarar på svenska].
13. Nina: Och mamma säger nej?
14. Ahmed: Ja å mamma säger nej.
15. Sara: (Växlar till svenska) ... och han blir aldrig tyst han säger bara...
fortsätter...
16. Nina: Fast man ska vara snälla mot katter ute i stället.
17. Sara: *Laakiin hooyo hadday dhahday saas ...hooyaa guriga masuul ka ah soo ma aha?*
Men om mamma säger så är det mamma som är ansvarig i hemmet eller hur?
18. Nina: Det är mamma som bestämmer.
19. Sara: *Hooyaa guriga xukunta hadday maya dhahdo waa la maqli, laakiin bisadaha banaanka jooga dad kalaa ayaa iska leh looguma rido qori indhaha, dhagax laguma tuuro, nafteenoo kalay ee leeyihiin. Markay oyayaan xitaa illin malaha laakiin waan arkaynaa waxay dhahayaan kuwii xunxumaa baa soo socda, eeg ilmihii yar yaraa oo i dili jiraa ayaa soo socda... ilmihii yar yaraa o idili jiraa ayaa soo socda. (Barnen skrattar.) Ilaahaybaa annagana na sameeyay yaanyuurta iyo xawayaankoo dhan iyo xawayaanka 'Spånga by' jooga kulli Ilaahaybaa nawada sameeyay qofna in la taabtoo, la dilo ma ogola. Xawayaanka ha dilina haye dheh saasaan isku ognahay maalinta dambe aan tagno 'Spånga by'.*
Det är mamma som bestämmer hemma säger hon nej måste man lyssna på henne, men katterna ute på gatan det är någon som äger dom så man ska inte skjuta på dom, man ska inte sticka dom i ögonen, man ska inte kasta sten mot dom. Dom har en själ precis som oss. När dom gråter har dom inte

tårar men vi ser att dom säger: Nu kommer dom där små elaka barnen som brukar slå mig små elaka barnen som slår mig. (Barnen skrattar). Gud har skapat oss och även katten och alla andra djur även dom djuren som var i Spånga by Gud har skapat oss allihop och han vill inte att vi gör någon eller något illa. Slå inte djuren nästa gång vi är i Spånga by, är vi överens om det?

20. Barnen: *Haa.*
Ja.

Sara använder Bargads fråga för att lära barnen något om större sociala frågor, som att ha respekt för föräldrar och familj: '*Det är mamma som bestämmer hemma säger hon nej måste man lyssna på henne...*' respekt för andras egendom: '*...men katterna ute på gatan det är någon som äger dom...*' och att skydda och vara snäll mot djuren: '*...så man ska inte skjuta på dom, man ska inte sticka dom i ögonen, man ska inte kasta sten mot dom*'. Hon använder sig även av den gemensamma religiösa bakgrunden för att lära dem att vara snälla mot djuren: '*Gud har skapat oss och även katten och alla andra djur även dom djuren som var i Spånga by*'. Samspelet slutar med att barnen och Sara blir överens om att inget barn skall skada något djur nästa gång de besöker Spånga by: '*Slå inte djuren nästa gång vi är i Spånga by, är vi överens om det?*'. Barnens jakande svar på rad 20 bekräftar överenskommelsen. Saras samtal med barnen exemplifierar vad några forskare (t.ex. Tharp och Gallimore, 1988) kallar för undervisande samtal, d.v.s. undervisning och lärande genom samtal. De två följande utdragen (F och G) är exempel på den sortens samtal:

Utdrag F: Ahmeds upplevelse - 'En dag var vi ute och gick...'

1. Ahmed: *Sara, Sara maalin hore angoo sosoconayna yaanyuur aan aragnay tartiibaan u imaanay waa salaaxnay, ani waan ka baqayaa iyada.*
Sara, Sara, en dag när vi var ute och gick omkring och vi såg en katt och vi gick nära henne för att klappa henne, men jag var rädd för henne...
2. Sara: *Haa hal mar waaye.*
Ja, bara en gång.
3. Ahmed *Ani waa ka baqayay.. habayar.. habayar yaanyuuryaasha madawyaasha soo ma kabaco?*
Ja, jag är rädd för henne... men tant, tant, dom där svarta katterna ska jag inte vara rädd för dom?
4. Sara *May waxba cidna mayeelaan xitaa ayga ma aragtay?...*
Nej, dom gör oftast inte någon illa, även hundarna.
5. Ahmed *Habayar, ayga yaanyuuryaasha wey is cayrsadaan yaanyuurta aygay kabaceysaa.*
Tant, hundar brukar jaga katter...katter är rädda för hunden.

6. Sara *Haa aygiyo yaanyuurku way kala baqaan.*
Ja, katter och hundar är rädda för varandra.
7. Ahmed *Sara Sara, aygu ... Aygu dadkuu cunaa? cayrsadaa? ... Aygu Sara waxwalba wuu cunaa.*
Sara Sara, en hund... Äter hundar människor?... jagar? Sara, en hund äter allting.

Utdrag G: Aaliyas frågor – 'Om jag slår en hund'

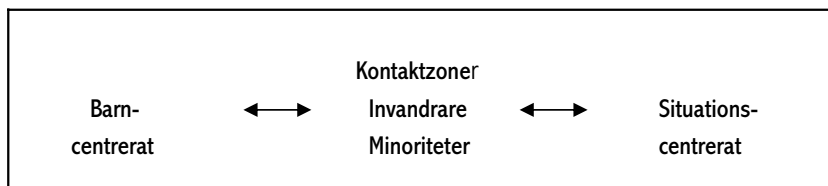
1. Aaliya *Sara, Sara wax aan kuu sheegaa Sara, Sara haddaa qori aniga soo qaado.*
Sara, Sara, Sara jag ska säga dig en sak Sara, Sara om jag tar en pinne.
2. Robleh *Xuux.*
Bu, bu.
3. Aaliya *Sara, Sara, Sara haddaan aniga qoriga soo qaadanno oo ayga ku dhufanno aygana wuu na cunaayaa uh,a,ayga qori aan ku dhufanno.*
Sara, Sara, Sara om jag tar en pinne och slår en hund, kommer han äta upp oss då, hunden pinne slå [= om vi slår hunden med en pinne].
4. Sara *May, ayga qofbaa wata aygaas looma dhawaanayo lama caayayo wahwahwah laguma dhahayo.*
Nej, det är någon som håller i hunden så man får inte irritera dom.
Man får inte säga vov vov heller.
5. Aaliya *Habayar, habayar, haddaa la caayo ayga, ayga ninka wuu ka boodaa ee wuu na cuni karaa soo ma aha?*
Tant, tant, om man säger fula ord, så kan hunden hoppa iväg från mannen [som] håller den och kan bita oss, eller hur?

Till skillnad från tidigare, är det här snarast barnen och inte personalen som styr samtalet. Och de frågor barnen ställer är verkliga frågor där de vill få reda på något som de inte vet, som om Ahmed skulle vara snäll mot alla katter, även svarta – vilka på samma sätt som i Sverige i många afrikanska kulturer betyder otur – och Aaliyas fråga om hur hon skall skydda sig mot farliga hundar. Det barnen undrar om visar på grundläggande kulturella frågor, som hur olika grupper relaterar till husdjur. Det är realistiska och viktiga frågor för barnen (och även för vuxna) som kan komma att få ändra några av sina föreställningar om vissa djur, t.ex. om hundar, som anses orena i vissa kulturer. En annan aspekt som kommer fram i exemplen, och som vi skall återkomma till, är hur dessa samtal tydligt visar på att somalisk och svensk personal har olika mål med barnens socialisation. Barnens samtal med Sara reflekterar det 'normala' sättet för barn att lära sig i den egna familjen världen över, där inte målet är att "leka skola" (t.ex. IRU – Initiativ-Respons-Uppföljning) på det sätt som Heath (1983) observerade i medelklassfamiljer.

Skillnad mellan svensk och somalisk interaktion – vad kan vi lära av exemplen?

Vi har presenterat dessa exempel för att visa på de samtal och interaktionsmönster vi observerat under några av aktiviteterna i förskolan Afgoye. Om man studerar dem isolerat skiljer de sig kanske inte från andra klassrumssamtal som rapporterats i forskning över hela världen (se Mehan, 1978). Men om man studerar dem som en del av det större mönster som utgörs av specifika samhällens språksocialisationsmönster ger exemplen särskilda inblickar i hur olika kulturgrupper ser på lärande och på hur barn lär sig språk. Tvärkulturella jämförelser av språksocialisation placerar världens kulturer i vad Schieffelin och Ochs (1984) betecknar som barncentrerade eller situationscentrerade grupperingar. Grafiskt (**figur 7.1**) kan dessa gruppers förhållningssätt placeras på ett kontinuum med de barncentrerade grupperna i ena änden och de situationscentrerade i den andra. Invandrades och minoriteters arbetssätt (i mångspråkiga skolor) kan t.ex. hamna mittemellan de båda andra grupperna, då deras arbetssätt kan bestå av en kombination av situations- och barncentrerat arbetssätt (Schieffelin och Ochs, 1984, samt Zentella, 1990).

Figur 7.1 Tvärkulturell språksocialisation



De barncentrerade och situationscentrerade grupperna skiljer sig åt beträffande

- de små barnens verbala miljö och den sociala organisationen;
- hur mycket de vuxna tar in barnen i interaktionen;
- hur mycket språket anpassas eller modifieras för barnet.

Den mest påfallande skillnaden mellan de båda grupperna är att inom de situationscentrerade grupperna, t.ex. svart och vit arbetarklass i USA (Heath, 1983) anpassar sig barnen till situationen genom att exempelvis ta större ansvar för sitt eget lärande. De båda exemplen på Saras samspel och sätt med barnen har vissa likheter med ett sådant perspektiv. Rent allmänt kan man säga att de barncentrerade grupperna, t.ex. vit amerikansk medelklass, inklusive mainstreamlärare och -föräldrar, tar in barnen mer i sin interaktion. **Figur 7.2** visar en sammanställning av några drag som bl.a. Ochs och Schieffelin (1984) och Zentella (1997) har identifierat som karaktäristiska för barn- respektive situationscentrerade grupper.

Figur 7.2 Utmärkande drag i barn- respektive situationscentrerade grupper

	Exempel på olika grupper och samhällen		
	Barncentrerad	Kontaktzoner	Situationscentrerad
Variation i kommunikationen med barn – några dominanta mönster och värderingar	Medelklass- föräldrar och -lärare	Invandrare och minoriteter och mångspråkiga förskolor och skolor	Afrikansk- amerikansk eller vit arbetarklass i USA
Barnspråk, korta yttranden fokuserade på här och nu	+	+/-	-
Komplext vuxenspråk och lärande genom interaktion med kamrater och samtal i olika grupper, som i den utvidgade familjen	-	+/-	+
Dialoger med samtal i skolstil enl. modellen initiativ-respons-uppföljning (IRU)	+	+/-	-
Testande och didaktiska benämnings- och betydelsefrågor, t.ex. 'Vad är det här?, Vad gör dom?' där den vuxne (personal, lärare) kan svaret	+	+/-	-
Frågor som ofta innehåller genuint sökande efter information	-	+/-	+
Förenkling av talet på alla nivåer – fonologiskt, grammatiskt och semantiskt	+	+/-	-
Inte förenklat (komplext) tal från de vuxna; ev. förenkling sker med hjälp av repetition och inte med barnspråk	-	+/-	+
Barnen blir kompetenta modersmålstalare	+	+/-	+

Som figuren visar är de drag som kan uppfattas i skildringen av den svenska personalens interaktion med barnen, t.ex. användningen av benämnings- och betydelsefrågor, förenklat tal (barnspråk) och svar som är bekanta för den vuxna personen, exempel på ett barncentrerat förhållningssätt. Zentella nämner att mainstreamföräldrar gör precis som lärare när de uppfostrar sina barn med många benämnings- och betydelsefrågor, eftersom den sortens undervisande sammanfaller med deras egen uppfattning om hur man skall vara en god förälder och om vad som är viktigt för barns utveckling (se även Obondo, 1999). Flera forskare, som t.ex. Rogoff och hennes kolleger, 1993, och Zentella, 1997, har kunnat konstatera att benämnings- och betydelsefrågor inte är det vanligaste sättet att använda språket i många andra samhällen som har en annan syn på att vara förälder och på barns utveckling.

Exemplen på interaktion med barnen på somali ger oss en idé om denna alternativa syn på lärande. Hos Sara finns vissa inslag av 'lärarprat', t.ex. frågor med känt svar och testfrågor som '*Vad kallar vi dom som har horn?*', men de flesta av hennes frågor är av den typen som forskare som Gallimore, 1989, kallar "hjälpfrågor", t.ex. '*...så vi är människor? Vi är människor eller vad säger du Aaliya?*', och '*Hör här, om nån slår dom känner dom smärta eller vad tror ni?*'. Men den viktigaste skillnaden mellan de somaliska och svenska exemplen handlar om vad barnen lärde sig i dessa samspelesituationer. Vi har sett att Saras samtal med barnen omfattar familjen, kulturen och religionen, vilket klart illustrerar vikten av att bygga på barnens egna erfarenheter hemifrån. Som barnens interaktion under dessa sessioner visar, var det under aktiviteterna på somali som barnen talade om saker som var viktiga för dem (Bargads familj och katt eller ej) och börjar förstå lite om världen som omger dem, t.ex. om djur, som Ahmeds upplevelse och Aaliyas frågor i utdragen F och G.

Vi har också sett hur interaktionen på svenska lät barnen stifta bekantskap med IRU-metoden, som är den dominerande språkgenren i skolan. Forskningen från olika länder bekräftar dock att det finns nackdelar med undervisning som bygger på IRU-sekvenser och den vanligt förekommande användningen av didaktiska testfrågor, inklusive benämnings- och betydelsefrågor. Enligt samma forskare, t.ex. Zentella (1997), exemplifierar den dominerande användningen av benämnings- och betydelsefrågor föreställningen att det är både lämpligt och viktigt för vuxna auktoriteter, som lärare eller förskolepersonal, att testa för att kunna undervisa. Som vi har visat i diskussionen ovan är benämningsfrågorna en sorts test där lärare, eller andra pedagoger, redan har svaren och de använder dem för att kontrollera om barnen kan sätta rätt namn på ett föremål eller inte. Enligt Zentella är den dominerande användningen av benämningsfrågor ett effektivt sätt att ge uttryck för och vidmakthålla skillnaden i makt mellan den vuxna auktoriteten och barnet och att understryka att undervisning är en vuxenledd 'korvstoppningsprocess' i Freires mening (1970). Andra forskare, som exempelvis Lemke (1990), menar att IRU-sekvensen tillgodoser lärarnas intressen framför barnens/elevernas. Genom att välja dessa strukturer försäkras sig läraren om att samtalet utvecklas enligt de förutsedda linjerna. Det innebär att läraren inte får oväntade frågor och därför slipper den utmaning som ligger i att förklara komplexa begrepp för sina elever. (Somalialogerna ovan

utgör undantag.) Men viktigare för det som beskrivs i detta kapitel och för barnens föräldrar, så som de har uttryckt sina förväntningar i kap. 6, är att benämnings- och betydelsefrågor begränsar möjligheterna för många barn/elever att undersöka sina egna kulturella erfarenheter och vad dessa betyder. Det blir en begränsning av "elevernas möjligheter att förhandla sig till en verkligt multikulturell identitet" (Chick, 2002:475).

Dynamiken i förskolan som ganmaområde

Det här kapitlet har försökt ge en översikt över hur de somaliska barnen i studien socialiseras i förskolan. Som analysen av personalens interaktion med barnen visar, är Afgoye verkligen ett ganmaområde där olika undervisningsideologier och arbetssätt (barncentrerade respektive situationscentrerade) flyter samman. Inslagen i ganmametaforen i sin ursprungliga form har flera paralleller i den här förskolan. *Sötvattnet*, som är de somaliska värderingarna, kommer in i förskolan genom kontakten med barnens familjer och deras uttalade önskemål, den somaliska pedagogen Sara, andra somaliska mentorer liksom också flera av de lokala institutionerna. *Saltvattnet*, den (svenska) skolrelaterade kunskapen, finns närvarande i förskolans läroplan, lokala policydokument, förskolans rutiner och enspråkiga tradition samt mainstreamsamhället och dess institutioner. Det är också ett faktum att Afgoye, liksom Cazdens fyra projekt som beskrivs av i kap. 3, var ett sårbart projekt där det gemensamma ganmaområdet, eller det somaliska utrymmet, krympte och närmast utplånades. Och under år 2002, när vårt Somalia-projekt avslutades, slutade också Afgoye att fungera som en somalisk förskola.

8. Svenska och somaliska pedagoger i samspel mellan hem och skola

Inledning

Övergången till ett nytt skolsystem och en ny skolmiljö är inte bara en utmaning för barnens föräldrar utan också för de pedagoger som möter barn vars livssituation kan vara helt främmande för pedagogerna i förskola och skola i Sverige (Lahdenperä, 1997, Runfors, 2003, samt Haglund, 2005). I det här kapitlet³⁰ vill vi särskilt lyfta fram de erfarenheter som de intervjuade svenska och somaliska pedagogerna gjort i umgänget med de somaliska barnen och deras familjer.

Svenska pedagoger – Lena, Nina, Anja och Kerstin

Intervjuerna³¹ genomfördes med fyra pedagoger³². Det var Lena och Nina i Afgoye, som redan presenterats i kap. 7, samt Anja och Kerstin på Afka Hooyo, en annan av förskoleenhet som startats för somaliska familjer. Dessa fyra pedagoger utgjorde en kärna av förskollärare med mycket lång erfarenhet och tre av dem hade arbetat i Rinkeby i 10-15 år. Anja hade, precis som Lena och Nina, arbetat i området sedan 1980-talet. Hon berättade att hon hade arbetat med många flerspråkiga barn i området för att nu arbeta med somaliska barn. Kerstin, å andra sidan var relativt ny i området. Vid intervjutillfället hade hon arbetat i två år i Rinkeby men hade över femton års erfarenhet som förskollärare i andra delar av Storstockholm. Dessa erfarna pedagoger hade anlitats av stadsdelsförvaltningen för att bygga upp de olika förskoleprojekt som skulle ge bl.a. de somaliska familjerna det som man inom förvaltningen beskrev som "en smidigare ingång till det svenska samhället" (fältanteckningar, 1999). Trots många års erfarenhet från arbete med flerspråkiga grupper i området upplevde dessa pedagoger bekymmer och dilemman inför barnens språk och kultur. Liknande situationer har beskrivits i forskning på andra håll i världen, då man studerat hur pedagoger och lärare som tillhör

³⁰ Delar av detta kapitel har tidigare publicerats i Rodell Olgaç, 2000, 2001a, och 2001b.

³¹ Nio somaliska och fyra svenska pedagoger intervjuades i en särskild serie. I texten numreras intervjuerna med romerska siffror och årtal, t.ex. I:1999, för att skilja dem från de övriga intervjuerna i boken.

³² Två av dessa pedagoger, Anja och Nina, kom till Sverige för cirka 30 år sedan. För enkelhetens skull kallar vi dock samtliga för svenska pedagoger.

majoritetsbefolkningen fungerar i sin kontakt med barn från språkligt skiftande bakgrunder (se t.ex. Ballenger, 1999).

Svenska och somali i förskolan

En av de konflikter som kom upp i intervjuerna gällde hur man skulle förhålla sig till barnens modersmål och kultur samt hur tidigt det svenska språket skulle introduceras. Åsikterna kan placeras på en skala från accepterande och uppmuntran av barnens språk och kultur till ogillande och avvisande av projekt som de somaliska förskolorna Afgoye och Afka Hooyo.

Figur 8.1 visar vilka olika inriktningar de fyra pedagogerna representerade när det gällde användandet av somali i förskolan och inställningen till en fortsättning av verksamheten i Afgoye och Afka Hooyo.

Figur 8.1. De svenska pedagogernas inställning till somaliska språket och kulturen

<p>+ Användning av L1 i förskolan</p>	<p>Anja – stöder det somaliska språket och en additiv tvåspråkig utveckling.</p>	<p>Nina – stöder barnens bikulturella utveckling i ett mer idealiserat och essentialistiskt perspektiv.</p>
<p>– Användning av L1 i förskolan</p>	<p>Kerstin – stöder den somaliska kulturen men ser det somaliska språket som en del av hemmets sfär och främst som föräldrarnas och modersmåslärares ansvarsområde.</p>	<p>Lena – stöder en snabb övergång från somaliska till en enspråkig svensk förskola och nedläggning av Afgoye.</p>

Anja – stöd till det somaliska språket och en additiv tvåspråkig utveckling

Att lära sig svenska var kärnan i aktiviteterna i både Afgoye och Afka Hooyo. Anja var dock uttalat positiv till barnens fortsatta möjligheter att gå i en somalisk förskola och att lära sig ett nytt språk – svenska – men att detta inte fick betyda att barnens första språk uteslöts. Hon såg det somaliska språket som en potential för barnens känslomässiga utveckling och lärande. Trots att Anja tillstod att hon bara kunde väldigt lite somali ansåg hon att barnens modersmål på intet sätt hindrar dem från att lära sig svenska:

Det är ju deras språk och jag tror ju inte att det tar bort lärandet av svenska. Snarare kan jag tänka mig att det förstärker något som dom säger på somaliska

och som dom sen vill förmedla till mig på svenska och så frågar jag och så försöker någon berätta. Jag tror man lär sig i alla fall. Vi håller ju aldrig på och säger: 'Här pratar vi svenska!' (intervju VI:1999).

I intervjun ger Anja sedan ett exempel på hur barnen använde sig av både somali och svenska i samspelet med henne. Mycket av kommunikationen under gruppaktiviteterna, som t.ex. i snickarrummet, möjliggjordes av att barnen hade ett gemensamt språk.

Vi hade så förfärligt mycket barn idag och då hade jag en väldigt stor grupp inne i snickarrummet. Vi jobbade med lera och mycket av det dom gjorde, gjorde ju dom på somaliska med varandra och sen vände dom sig till mig och pratade svenska ibland. Men halva tiden skedde kommunikationen på somaliska mellan barnen och det där tycker inte jag gör nåt (intervju VI:1999).

En annan viktig aspekt som Anja lyfter fram här, och som många gånger glöms bort när man diskuterar fördelarna med barnens förstaspråk, är att pedagogen inte är barnens enda källa till kunskap. Precis som Anja konstaterar så lär sig barnen lika mycket av henne som av varandra. Enligt Anja skulle viktiga delar av själva lärandet gå förlorat om inte barnens förstaspråk fanns med i verksamheten. (Jfr samlingen med Sara i kap. 7.) En annan intressant aspekt i Anjas argumentering är att hon ser barnens språk som starkt knutet till deras sociala och känslomässiga utveckling. Hon ser det somaliska språket som en tillgång för barnens känslomässiga stabilitet och förklarar detta på följande sätt:

Man tänker sig att nya barn som inte känner varandra har närmare till varandra i och med att dom har samma hemspråk och dom är mer medkännande med varandra eller empatiska tycker jag. Dom här barnen har en känsla för varandra mer än man träffar på i blandade grupper /.../ Det blir väldigt lite, oerhört lite att dom ger sig på varandra så här, utan dom hjälper snarare till om någon är ledsen, tycker jag nog (intervju VI:1999).

Förhållandet mellan barnens förstaspråksutveckling och deras sociala och känslomässiga stabilitet är en fråga som ofta inte finns med i studier som fokuserar på antingen första- eller andraspråkets grammatiska kompetens. Som Anjas kommentar visar, har barnen förmåga att stödja varandra mer när de kan kommunicera sina känslor för varandra (se även Boman och Rodell Olgaç, 1999).

Nina - stöd till barnens biculturella utveckling

Nina ser utvecklingen av barnens biculturella och tvåspråkiga identitet som central för sitt arbete på Afgoye. Hon beskriver sin roll på följande sätt:

Här kommer dom in i det svenska samhället /.../ den första länken. Annars hör dom inte svenska, talar inte svenska, hör sångerna, ritar och skriver. Vi gör allt det här så att dom inte ska vara [känna sig] annorlunda, när dom kommer till skolan. Jag åker skridskor med dom, äter ute och åker tunnelbana (intervju II:1999).

Genom verksamheten i förskolan försöker Nina komplettera hemmet och även utmana fördomsfulla föreställningar som ibland finns om de somaliska barnen i det omgivande samhället. Vid första anblicken verkar hon vara ett bra exempel på en pedagog som gör allt för att introducera barnen i förskolan och göra dem bekanta med svenska värderingar och företeelser, som t.ex. att åka skridskor, äta ute och åka tunnelbana. På så vis förser hon barnen med det som hon anser vara "den kulturella biten". Att barnen deltar i dessa aktiviteter (eller i den synliga kulturen) innebär för Nina ett nödvändigt steg in i det svenska majoritetssamhället. Det är självklart att barnen behöver uppleva dessa synliga kulturer, men det är inte tillräckligt för att överbrygga klyftan mellan Rinkeby och majoritetssamhället. Ninas engagemang för barnen och deras föräldrar kan kanske tolkas som att hon har ett bristperspektiv när det gäller hemmets kultur, t.ex. när hon säger:

Allt det här som man kanske annars missar hemma. För dom är det inte viktigt att ha penna och papper hemma. Dom gör något annat kanske. /.../ Dom får den kulturella biten och allting annat (intervju II:1999).

Hennes tendens att betona den synliga kulturen eller kulturella bruksföremål som penna och papper kan vara ett exempel på en essentialistisk syn på kulturer som vi tidigare nämnt (se kap. 3). Pedagoger som arbetar i mångspråkiga miljöer upplever ofta det dilemma som innebär att vara lyhörda för kulturella variationer och att samtidigt undvika att stereotypisera kulturerna (Runfors, 2003). Tendensen att diskutera synlig kultur, eller "pizza- och spaghetti-synen" på kultur som Luke och Kale (1997) kallar det, missar ofta att fånga upp barnens egna erfarenheter och hamnar istället i stereotypa föreställningar om dessa erfarenheter (se kap. 3). Om man tittar närmare på vad Nina säger, så menar hon också att det kanske är så att barnen gör något *annat* i hemmet än i förskolan. Hennes ambition när det gäller aktiviteterna tillsammans med barnen blir alltså komplementär i förhållande till barnens hemmiljö. Nina beskriver också sina andra försök att bygga broar mellan hemmet och förskolan när hon berättar hur hon hälsar på barnen och föräldrarna och hur hon använder de få ord som hon kan på somali:

Sen är det på vilket sätt man tar emot dom också. För dom är det väldigt viktigt [när man hälsar] med '*Assalaamu calaykum*' [Frid vare med dig!]. Jag säger alltid det i telefonen, när jag börjar prata och när man kommer första gången och det säger jag till barnen också, bara för att visa att dom är välkomna, att vi förstår er på något sätt (intervju II:1999).

Genom de muslimska hälsningsorden bygger hon en bro mellan hemmet och förskolan och bekräftar också på så sätt också barnens identitet och ursprung.

Kerstin - stöd till den somaliska kulturen men somaliska språket är föräldrarnas ansvar

Trots att Kerstin var relativt ny i Rinkeby och Afka Hooyo hennes första erfarenhet av arbete med somaliska barn var hennes inställning till den somaliska kulturen, och särskilt islam, mycket positiv. Kerstin berättade för oss att målen på Afka Hooyo bestod i att utveckla en särskild profil som ett samarbetsprojekt mellan mammor och barn och med bikulturell identitet som ett centralt mål. Hon beskrev det på följande sätt:

Vi tror väldigt mycket på det här att man ska bejaka [familjernas ursprung] och, liksom, vi har ju försökt lära oss en del glosor [på somali] och mammorna, dom blir så glada, liksom, när man har ett intresse för *dom*. Jag menar det blir ett sätt att synliggöra dom också och gör vi det /.../ jag menar då är det ju lätt att jobba med barnen (intervju V:1999).

Som Kerstin beskriver det har det varit viktigt att få mer kunskap om, och förståelse för, den somaliska kulturen, och särskilt då Islam. Det har varit oundgängligt i deras arbete med att bygga upp kontakten med mödrarna. Hon berättar om ett tillfälle:

Jag känner att man, man vill liksom, man vill kunna mera på något vis så där. Nu har vi köpt Koranen också [skrattar] och den satt vi här utanför [huset] och bläddrade i en dag. Ja, då kom det fram en man och [sa] 'Oj, oj tycker ni, vill ni lära er?' sa han så där. /.../ Ja det är en nyöversättning då och den är inte så lätt ändå. Det är ju bra att den finns här, för man kan använda, kvinnorna kan ju använda den, för det står ju på arabiska också. Dom kan ju visa på också. Är det något vi undrar varför eller varför inte, så kan man faktiskt ta reda på det då (intervju V:1999).

Kerstin och hennes kolleger försöker på olika sätt överbrygga den kulturella klyftan genom att bl.a. läsa Koranen och lära sig några somaliska ord. När det gäller hennes inställning till barnens tvåspråkiga utveckling anser hon dock att det snarare är föräldrarna än förskolan som har ansvaret för denna liksom för deras utveckling av det somaliska språket. Hon förklarar:

Men det finns ju många områden, så där, som man måste be föräldrarna om hjälp, så att dom vill att deras barn ska bli tvåspråkiga och få med sig annan kultur, att dom måste jobba mycket för det för att dom ska behålla det också (intervju V:1999).

Och hon säger vidare:

Man kan inte bara bli tvåspråkig utan det krävs mycket av dom som föräldrar, så det tror jag. Och det tror jag är nåt som vi måste jobba mycket med, det tror jag i hela Rinkeby. Man behöver ge föräldrarna den kunskapen (intervju V:1999).

I denna kommentar har Kerstin formulerat ett viktigt faktum som gäller tvåspråkig utveckling, nämligen *att det tar tid att bli tvåspråkig*. Men att helt överlämna detta ansvar till föräldrarna är att underskatta den viktiga roll som förskolan spelar för att barnen ska bli tvåspråkiga.

Lena - stöder snabb övergång från somalisk förskola till enspråkig svensk förskola

I motsats till de tre tidigare beskrivna pedagogerna anser Lena att den somaliska förskolan, och följaktligen barnens första språk, försenar barnens andraspråksutveckling och deras förberedelse för skolan. Hon förklarar hur hon ser på Afgoye och på risken med att behålla barnen alltför länge i en förskola med bara exempelvis somaliska eller turkiska barn och utvecklar också sin syn på barnens språkutveckling och tvåspråkighet:

[Skrattar lite] Ja, nu är det, det att mina tankar är att jag tror inte att det är bra att en grupp från ett år till, ja det är sjätte året dom går då, på bara somaliska därför att som det ser ut i Rinkeby idag, när dom inte har, alltså dom har inga kamrater, dom leker inte på svenska. Dom har inga sådana lekkamrater på svenska då utan det är bara på somaliska / . . . / Som förskoleklassen ser ut idag så är den väldigt skolinriktad och det är som att börja skolan riktigt och den här tiden för lek och det finns inte, som jag ju tror är viktig, att leka in språk, i det här fallet svenska språket då.

Hon resonerar om en modell som hon tycker vore lämplig för de somaliska barnen i förskolan:

Efter tre år kan jag tycka att det skulle från det dom börjar med invänjning och allt det här då, då ska absolut modersmålet finnas där och sedan kan man ju säkert finna undantagsfall, där en del barn kanske behöver längre tid, men alltså i princip så tror jag, för att då har man ändå lagt, tror jag, grunden, den allra, allra första grunden i modersmålet och sen skulle man kunna integreras, och då menar jag

integreras i en annan avdelning i samma hus, så att man ska inte bli ett ensamt somaliskt barn eller ett ensamt turkiskt barn utan att man ska naturligtvis ha kamrater, men man ska också kunna ha svenska med andra barn (intervju VIII:2001).

Det Lena säger visar på det spänningsförhållande som finns mellan å ena sidan förskolans uttalade policy att integrera barnens språk och kultur i verksamheten, och kraven på att barnen ska lära sig det svenska språket och den svenska kulturen å den andra. Lenas försvar för ett tidigt svenskt språkbud, efter tre års ålder och efter invänjning, som hon föreslår, är en mycket vanlig åsikt när det gäller språkideologi och -policy kring barns tvåspråkiga utveckling. (Se t.ex. Cummins, 2000, Runfors, 2003, samt Haglund, 2005, för en mer utförlig diskussion.) Argumentet att barnen behöver vara tillsammans med svensktalande barn och 'leka in' språket bortser från Rinkebys språkliga verklighet där det finns mycket få 'infödda' talare av svenska.

Sammanfattning av pedagogernas syn och deras teoretiska ståndpunkter

De åsikter som kommer fram i intervjuerna med dessa pedagoger belyser några av de argument och teoretiska ståndpunkter som ligger bakom de dominerande tankegångarna inom forskningen om barns andraspråksinlärning och tvåspråkiga utveckling. (Se Cummins, 1996, och Wong Fillmore, 1991, för en detaljerad genomgång.) Dessa kan sammanfattas i följande punkter:

Språk som problem (t.ex. Lenas ståndpunkt):

- Maximal exponering är den viktigaste variabeln för språkinlärning och följaktligen är språkbud i andraspråket det mest effektiva sättet att lära sig ett andraspråk.
- Minoritetsbarn kommer snabbt (inom 1-2 år) att snappa upp och lära sig andraspråket och lyckas i skolan utan något särskilt stöd om de utsätts för språkbud (här i svenska).
- Andraspråksbud bör starta så tidigt som möjligt i barnets skolgång (s.k. *transitional bilingualism*).

Dessa argument står i direkt kontrast till dem som förs fram av de forskare som försvarar tvåspråkig undervisning och samtidigt barns rätt till sitt förstaspråk. (Se exempelvis Thomas och Collier, 1999a-c, och Haglund, 2005). Nedan följer några av de argument som brukar ställas mot språkbudsteorin.

Språk som tillgång (t.ex. Anjas och Ninas ståndpunkter):

- Förstaspråket är en förutsättning för barnets känslomässiga välbefinnande och skolf framgång. Förstaspråkets utveckling måste ges hög prioritet under barnets första skolar.

- Utveckling av skolframgång på andraspråket (svenska) beror inte bara på exponeringen för andraspråket utan lika mycket på den kunskap och de begrepp som barnet besitter och som hjälper det att förstå andraspråket (jfr diskussionen i snickarrummet).
- Undervisning som bygger upp barnets förstaspråk skapar den begreppsgrund på vilken skolrelaterade kunskaper och färdigheter kan byggas.
- Tvåspråkighet är en tillgång när det gäller allt ifrån exempelvis politisk och ekonomisk kapacitet till kulturell, språklig och kognitiv kapacitet.

Det är viktigt att uppmärksamma att det i de fyra pedagogernas sätt att resonera ligger en yttre språkpolicy som styr det som de gör som pedagoger, men att denna policy också utmanas i deras arbete med att genomföra den i sina förskolor och klassrum då de ställs inför olika svårigheter och dilemman. (Se Ricento och Hornberger, 1996, Runfors, 2003, samt Haglund, 2005, för ytterligare diskussion.) Medan språkfrågan utgjorde kärnan i intervjuerna med de svenska pedagogerna, innebar själva skapandet av kontakten mellan hemmet och förskolan/skolan ytterligare ett dilemma inte bara för de svenska pedagogerna utan också för de somaliska pedagoger som intervjuades.

De somaliska pedagogernas roll som brobyggare

Intervjuerna med de nio somaliska pedagogerna behandlar främst mötet mellan olika mönster för socialisation och lärande men också hur de ser på sin egen roll i kontakten med somaliska barn och familjer och med majoritetssamhällets pedagoger. Av informanterna är fem män (Bashiir, Axmed, Geedi, Muusa och Xassan) och fyra kvinnor (Sara, Fawsiya, Amaal och Aamina).³³ Tre av dem var modersmåls lärare, två barnskötare, en lärare i koranskolan, en rektor för en islamisk friskola, en tidigare modersmåls lärare, som arbetade som hemlärare hos somaliska familjer, och en tidigare ämneslärare i Somalia, som arbetade med att organisera läxhjälp för somaliska elever. Två av dem arbetade i förskolorna Afgoye och Afka Hooyo, medan de övriga arbetade inom olika pedagogiska verksamheter riktade till somaliska barn i Stockholmsområdet. Samtliga intervjuade, med ett undantag, var också föräldrar och hade egna erfarenheter av att ha barn i förskola/skola i Sverige. Informanterna hade kommit till Sverige under andra halvan av 1980-talet samt under början av 1990-talet.

Olika syn på skolan

Den minnesbild som dessa pedagoger har av sin egen skolgång och skolan i allmänhet i Somalia handlar om respekt för lärare och andra vuxna, samt att skolan av föräldrarna ansågs mycket betydelsefull för barnen och som en möjlighet till en bättre framtid:

³³ Namnen på de intervjuade har ändrats och information som kan röja de intervjuades identitet tagits bort ur materialet.

I skolan i Somalia är eleven elev och en vuxen är en vuxen. Det finns ett tydligt vuxenföreträde. Det finns alltid en viss inbyggd auktoritet hos och respekt för vuxna. I skolan är jag elev och läraren lärare. Elevinflytande existerar inte. Läraren har sista ordet i klassen. Men det finns också stora förväntningar på läraren från eleverna (intervju XI:2000).

Det framkom i intervjuerna att läraren hade det främsta ansvaret för vad som skedde i skolan, men allt utanför skolan var föräldrarnas ansvarsområde. Kontakten mellan lärare och föräldrar verkar också mindre formaliserad, men läraren höll ändå föräldrarna informerade om barnens skolsituation t.ex. om man "stötte ihop på marknaden" (intervju XI:2000). Ingen tvivlade på att läraren kände omsorg om barnen. Den svenska skolan upplevs av de intervjuade som mycket annorlunda jämfört med den somaliska. De mer 'informella' mönstren för interaktion mellan barn och vuxna som man kan iaktta i Sverige skiljer sig en hel del från de somaliska mönstren. Flera av de intervjuade anser att det i stor utsträckning saknas respekt för lärare och vuxna. För barn som redan gått i skolan i Somalia kan det särskilt vara svårt när de börjar skolan i Sverige och får uppleva många märkligheter:

För den som [först] börjar skolan här är det lättare. Den som har gått i skolan i Somalia är det svårare för. Det blir missförstånd. Den som har gått i skolan i Somalia är van vid att respektera läraren, inte säga emot läraren, lydnad, att man inte har annan kontakt med läraren än på lektionen, t.ex. pratar om någon film man har sett eller liknande. Här säger läraren: 'Snälla.' Vad är det för lärare? 'Du, sätt dig här' [säger läraren i Somalia]. 'Snälla, kan du sitta här?' [säger läraren i Sverige]. Det här är ingen skola [tänker eleven] och gör saker som han inte skulle göra i Somalia (intervju IX:1999).

Otydligheten när det gäller vilka regler som gäller kan skapa osäkerhet och förvirring hos barnen. Etnologen Annick Sjögren (1997) menar att respekten för äldre i sig är ett erkännande av ett hierarkiskt samhälle där olika personer har olika roller och bör behandlas därefter. Rollen är viktigare än den enskilda personens personlighet i sig. Världen betraktas utifrån gruppen där individen intar en underordnad position. Sjögren lyfter även fram de problem som uppstår i olika tolkningar av relationen lärare och elev. I Sverige är lärarens främsta uppgift att hjälpa eleven att erövra kunskap, men läraren som person är sekundär. Eleverna har rätten, och kanske också skyldigheten, att ställa frågor och kan kritisera och kommentera. Dessa mönster tar de sedan med sig hem, där de kan tolkas på annat sätt i familjen, d.v.s. som opposition och brist på respekt.

Liknande iakttagelser har också gjorts av Merih Berktaş (1999) i intervjuer med turkiska föräldrar i Sverige. Hon menar att de föräldrar som inte var nöjda med skolan ansåg att

disciplinen var viktigast och tyckte att skolan snarare liknade en lekplats eller en fritidsgård. Berktan anser "att det är svårare för invandrarföräldrar att förstå hur det svenska skolsystemet fungerar. Det förväntas att skolan ska vara delaktig i att uppföstra barnen. Däremot uppmuntrar den svenska skolan barnen att vara självständiga och självbestämmande. T.o.m. ett dagisbarn kan säga till sina föräldrar att det är hon/han som bestämmer" (1999:40).

Även de somaliska pedagogerna lyfte i intervjuerna fram hur den svenska förskolans och skolans pedagogik ger upphov till olika tolkningar. Betydelsen av elevinflytande betonas i läroplanen (Lpfö98, Lpo 94) och dess innebörd kan förstås på olika sätt av lärare och föräldrar:

Om en lärare i Sverige kommer in i klassrummet och frågar: "Vad ska vi göra idag?" och det då finns några somaliska föräldrar närvarande, sjunker lärarens professionalitet i föräldrarnas ögon (intervju XI:2000).

Det som läraren menar med sin enkla fråga, kan vara ett exempel på demokratiska arbetsformer och elevinflytande och de förhandlingar som ständigt pågår i ett klassrum "så att det kan vara svårt att upptäcka att det överhuvudtaget pågår ett arbete eller någon form av undervisning" (Carlgren och Marton, 2001:71). En förälder med erfarenhet från en skola med ett tydligt vuxenföreträdare kan dock göra en helt annan tolkning av klassrumssituationen. Förmodligen skulle en somalisk förälder tolka situationen som att läraren saknar den pedagogiska förmågan att bibehålla sin respekt som lärare och vuxen och därmed inte är professionell i sin roll.

Osäkerhet i kontakten mellan (för)skolan och hemmet

Känslan av att man som förälder kan förlora sitt barn återkommer i flera intervjuer med pedagogerna, som ju även själva är föräldrar.³⁴ Flera av dem pekar också på brister i kontakten mellan (för)skolan och hemmet:

Personalen har inte mycket kontakt med föräldrarna. En annan sak är språket. Barnen lär sig språket före föräldrarna och föräldrarna vet inte vad som händer i samhället. Barnen lär sig 'Barnens rätt' och att ingen får slå dig. Du kan ringa det här telefonnumret. Dom ser ner på föräldrarna. Föräldrarna kommer inte till skolan på grund av språket. Det kanske finns fel bild hos föräldrarna om skolan, att man inte ska lägga sig i för mycket. Då kanske barnen flyttar hemifrån (intervju IX:1999).

Det här är reflektioner som bör tas på allvar. Att den svenska personalen inte har mycket kontakt med föräldrarna strider mot läroplanens intentioner, där det framhålls att detta samarbete är grunden för det enskilda barnets utveckling. Den här pedagogen, liksom flera av de andra

³⁴ Denna rädsla uttrycks även av t. ex. romska föräldrar, en nationell minoritet som funnits i Sverige i 500 år, se Rodell Olgaç (1998).

intervjuade, menar också att en del äldre barn och ungdomar kan sätta press på sina föräldrar för att få igenom sina önskemål. Om samarbetet med hemmet inte fungerar utan en 'allians' istället utvecklas mellan eleven och läraren, kan skolan indirekt bidra till ökade motsättningar inom familjerna. Föräldrarna kan ofta känna sig osäkra på majoritetssamhällets normer och ge vika för barnens påtryckningar av rädsla för att förlora barnen, vilket kan ge barnen en särställning i familjen. En av de intervjuade nämner t.ex. att barnen börjar fungera som tolkar och därmed får en makt i familjen som inte är naturlig i den normala somaliska familjesituationen (intervju XI:2000).

Även Chris Coulter Calais (1997) har observerat att barn kan få stor makt i familjen och påpekar att somaliska mödrar kan vara oroliga för att barnen säger saker till sina lärare som inte stämmer p.g.a. att de kanske inte kan uttrycka sig riktigt på svenska. Coulter Calais ser detta som ett uttryck för att mödrarna underordnar sig barnen och även blir beroende av dem för översättning och tolkning, och att barn ibland inte informerar sina föräldrar om t.ex. olika möten och sammankomster i skolan. Egna intervjuer med föräldrar som har barn i skolan visar att föräldrarna och pedagogerna delvis skiljer sig åt på den här punkten. Föräldrarna anser sig ha fått den information de behöver, medan pedagogerna anser att föräldrarna inte är tillräckligt informerade och att personalen har för lite kontakt med dem. Föräldrarnas inställning kan naturligtvis bero på att föräldrarna upplever att de får en mängd skriven information – betydligt mer än vad som förekommer i Somalia – och därför känner sig informerade. Men pedagogerna har en tydlig uppfattning om både skolans och hemmets ansvar och upplever därför att kontakten från skolans sida är alltför begränsad och snarare är en skriftlig envägskommunikation än en dialog. Det verkar inte heller finnas förståelse från förskolans och skolans sida att många föräldrar (inte bara från Somalia) också kan behöva/föredra muntlig information tillsammans med den skrivna lapp som vanligtvis skickas hem med barnet.

De svenska lärarna har oftast samma krav på ett barn som kommer från Somalia trots att barnets föräldrar kan vara analfabeter. Det gäller t.ex. den kontaktbok där information från skolan skrivs in och som barnet sedan tar med sig hem:

Föräldrarna tror att man behandlar barnen lika som svenska barn. Föräldrarna räknar med att lärarna agar barnen på samma sätt som föräldrarna [själva som barn] blev behandlade. Via kontaktfamiljer kan man lära sig hur man har kontakt med skolan. Föräldrarna vet t.ex. inte att man kan vara ledig från arbetet för att gå på utvecklingssamtal och liknande. En del barn vill inte att föräldrarna ska komma till skolan på grund av klädsel eller språket (intervju XII:2000).

Som tidigare nämnts (se kap. 2) har de somaliska föräldrarna vuxit upp i ett samhälle där en stor del av kunskapsöverföringen mellan generationerna huvudsakligen skedde muntligt genom poesi, berättelser och ordspråk, medan de nu fostrar sina barn i ett samhälle där det skrivna ordet är överordnat. Jama Ismail framhåller att "somalier vanligen i sitt hemland kommunicerar

med varandra genom muntlig information och här i Sverige krävs att man tar del av information skriftligt, vilket medför att det blir svårare för de somaliska föräldrarna att vara aktiva i skolan” (Jama Ismail, 1998:6). Stor del av informationen från skolan sker, som vi vet, genom skriftliga meddelanden, t.ex. om utflykter, läkarundersökningar, prov och friluftsdagar.

Integrationsverket (1999) beskriver hur somaliska familjer förklarar att man inte i någon större utsträckning deltar i exempelvis föräldramöten. Somliga familjer är stora och det kanske inte finns någon anhörig att lämna barnen till om man till exempel är ensamstående mamma. Några nämner språket som hinder och att det ibland talas alltför snabbt på mötena och att man därför känner sig utanför. Men det finns även föräldrar som anser att de, trots språksvårigheterna, bör vara med. I en av våra intervjuer ges exempel på en skola där rektorn, med hjälp av tolk, haft diskussioner tillsammans med somaliska föräldrar om olika frågor rörande barnuppföstran i Sverige och där föräldrarna var mycket nöjda. Att också skolan i högre grad tog del av föräldrarnas synpunkter ledde i det fallet till att samarbetet mellan hem och skola efter dessa diskussioner fungerade mycket bättre.

Vilken roll spelar de somaliska pedagogerna?

De somaliska föräldrarna framför ofta önskemål om att andelen somaliska pedagoger i förskola och skola borde öka. En av de intervjuade pedagogerna nämnde att hon mött föräldrar som sagt att de aldrig skulle lämna sina barn till förskolan om hon inte funnes där som en garant för barnens trygghet (intervju IV:1999). De somalitalande pedagogerna ser som sin främsta uppgift att få barnen att känna sig trygga och stolta och att informera både föräldrar och personal samt att reda ut missförstånd. En av pedagogerna förklarar vad hon mest gör i sitt arbete inom förskolan:

[Jag] ger barnen trygghet, går runt till olika förskolor och får barnen att känna sig trygga och stolta över sitt språk. Det finns många fördomar om somalier.

Hon förklarar vad hon uppfattar som majoritetssamhällets syn på somalierna i Sverige:

Att dom inte kan läsa eller skriva, att dom har för många barn, inga jobb, har socialbidrag/.../ [Fortsätter att svara på den första frågan:] Sen är det språket och att leka med dom, ta upp deras självkänsla, visa att dom redan är någonting. Vara brobyggare och ha kontakt med personal och föräldrar. Berätta om somaliska traditioner. Försöka hindra missförstånd. Allt det jag gör måste ge något till och hjälpa barnet (intervju IX:1999).

Kontakten med föräldrarna utgör enligt flera av de intervjuade en mycket viktig del av deras arbete:

Ibland bestämmer jag en tid med föräldrar och berättar om barnen. Då visar barnen respekt. Barnen ger mig mer respekt. Då ser barnen mig när jag pratar

med föräldrar eller om jag berättar, då visar barnen mig respekt nästa morgon (intervju VII:1999).

När pedagogen, som i det här fallet, ibland gör hembesök påverkar detta sedan relationen mellan läraren och barnen i förskolan/skolan på ett positivt sätt. Läraren blir då en viktig bro mellan hemmet och (för)skolan:

Ibland besöker jag barnen hemma hos dom och jag berättar, jag berättar för föräldrarna samtidigt så att barnen ska höra eller ska lyssna och säger: 'Köp böcker till barnen som barnen ska ha hand om, att barnen ska skriva. Det går bättre när man börjar skolan.' Hur man håller pennan. Det är bättre att barnen skriver rätt och bokstäver, att måla bara bokstäver, att göra sånt. Det är viktigt att man har kontakt med föräldrarna. Det är viktigast (intervju VII:1999).

Utöver att den här pedagogen berättar om hur han samtalar med föräldrarna om hur de kan förbereda sina barns skolgång ser vi också hur han under sitt besök också överbrygger olika förhållningssätt till litteracitet. Den svenska (för)skolans mönster bygger på att barnen på olika sätt är bekanta med böcker, genom exempelvis godnattsagor, och kan överföra förståelsen från böckerna till andra sammanhang och erfarenheter. Men, som vi sett, är detta socialt och kulturellt förankrade mönster där variationerna kan vara mycket stora. (Se även Obondo och Benckert, 2001.)

Intervjuerna och våra observationer tyder på att det finns flera hinder för en meningsfull verksamhet för de somaliska modersmållärarna. De kan t.ex. få arbeta med heterogena barn- eller elevgrupper och tiden tillsammans med barnen kan vara alltför begränsad. Dessutom påverkas de i sitt arbete av den svenska personalens inställning till barnens modersmål och organisatoriska frågor som har att göra med modersmålslektionernas plats på schemat och även lokalfrågan kan vara komplicerad. Allt detta signalerar på olika sätt till barnen vilken betydelse och status deras modersmål har. Det påpekas också i intervjuerna att det finns alltför få modersmållärare i förhållande till antalet elever och särskilt de äldre barnens behov:

Barnen behöver mer tid när dom lär sig språket. Jag till exempel, jag är hemspråkslärare, hemspråkstränare, jag hjälper till på sex olika ställen. Barnen, dom har olika ålder. Dom har olika tankar... Det finns ett, två, tre, barn som behöver mest hjälp. Jag har ingen tid att hjälpa dom. Dom andra behöver lite hjälp med språket. Dom får inte tid. Och när barnen... jag samlar barnen, en grupp eller ibland tar jag två eller tre eller fyra. Dom lyssnar inte på föräldrarna. Ska jag lära barnen språket eller ska jag lära dom samhället, hur ska dom lära sig? Och det tar tid och barnen får inte mer tid. En timme eller två timmar per dag kanske. Ja, det är jättelike. Jag springer runt, runt, runt så där... (intervju VII:1999).

Många av modersmåslärarna upplever ytterligare ett hinder genom att modersmålet ofta betraktas som en mindre viktig del av de ordinarie aktiviteterna i skolan, något som även påtalats av Johansson Lilja (1999) och Moinian (2001) i deras undersökningar av modersmåslärares arbetssituation i Sverige. När modersmåsläraren anländer har barnen ibland redan i förväg delats upp i olika grupper och deltar i andra planerade aktiviteter och personalen/läraren säger:

Vi har egna speciella aktiviteter och du kan inte *låna* (vår markering) dom somaliska barnen idag (intervju VII:1999).

Här betraktas modersmålsundervisningen som underordnad de andra aktiviteterna. Om den somaliske modersmåsläraren i den situationen väljer att inte undervisa de somaliska barnen i en egen grupp för att istället delta i de redan organiserade aktiviteterna tyder intervjuer och observationer på att det oftast blir på den svenska personalens villkor. Modersmåsläraren sitter t.ex. i ringen vid samlingen i förskolan, och då kanske på golvet medan den svenska personalen sitter på stolar. Han/hon deltar på barnens villkor i gruppen eller uppmanas att gå sist i ledet när barnen går till och från olika aktiviteter.

Slutsatser

För de svenska pedagogerna innebär mötet med de somaliska barnen och deras familjer att det egna synsättet utmanas och sätts på prov. Pedagogerna har många gånger fått söka sig fram till lösningar i arbetet helt på egen hand. Som intervjuerna visar varierar deras förhållningssätt. Ibland finns ett uppenbart bristtänkande i förhållande till barnen och en kompensatorisk syn på relationen till hemmet, eller också ses verksamheten som ett komplement till hemmet och man försöker tillvarata barnens språk och kunskaper. De fyra svenska pedagogerna har i olika hög grad börjat en reflektionsprocess i en mer interkulturell riktning (se Lahdenperä 1997). Det innebär att de har tagit ett steg bakåt och börjat iaktta sig själva och vad de tidigare på ett självklart sätt tagit för givet i sin tolkning av vad svensk kultur och svenska traditioner står för och hur de nu på olika sätt kan möta de somaliska barnens språk och ursprung. Det är särskilt intressant att notera Anjas och Ninas positiva inställning till barnens modersmål. Vår tolkning är att detta kan ha samband med deras egna erfarenheter av att ha vuxit upp i ett annat land och först som unga vuxna kommit till Sverige. De har alltså själva genomgått den sociala och kulturella omställningsprocess som migrationen innebär.

När det gäller de somaliska pedagogerna visar intervjuerna att deras roll är viktig och avgörande på olika sätt och att de utgör en trygghet både för barn och föräldrar i förskola och skola samt i kontakten med den svenska personalen. De utgör själva bron mellan hemmet och (för)skolan. Från majoritetssamhällets sida ses de dock inte alltid som den resurs och den tillgång som de borde vara. Med undantag för pedagogerna på Afgoye och Afka Hooyo beskriver

de övriga intervjuade hur deras arbete ofta begränsas. Genom det utrymme och den behandling som den svenska personalen ger den somaliska pedagogen kan barnen avläsa vilket statusförhållande som råder mellan den övriga personalen och pedagogen. Vilken bild får barnen av sitt eget ursprung genom de tysta budskap som överförs till dem om de asymmetriska makt- och auktoritetsrelationerna (Martin-Jones och Saxena, 1996)? Vilken självbild skapar detta hos barnen? Hur påverkas det enskilda barnets utveckling? Den svenska personalen kan med sina attityder bidra till att ge de somaliska barnen en negativ uppfattning om sitt eget modersmål och ursprung. Detta kan i sin tur leda till att de tar avstånd från sin familj och sin bakgrund och det kan också resultera i ett avståndstagande från majoritetssamhället (Igoa, 1995, Kamali, 1999). För att motverka en sådan utveckling är ett gott samarbete kring barnen i förskola och skola av avgörande betydelse. Det måste ske på lika villkor mellan majoritetssamhällets pedagoger och de somaliska pedagogerna och på allvar involvera hemmen och barnens familjer.

Ett sådant samarbete med hemmet förutsätter enligt Lahdenperä (1997) ett interkulturellt förhållningssätt från majoritetssamhällets pedagoger och "en komplementär hållning gentemot föräldrarna" där dessa kan delta som jämlika samarbetspartners. Ett interkulturellt förhållningssätt skulle då innebära att pedagogerna i den svenska skolan också blir mer observanta på sin egen kulturella bakgrund och de 'självklara' kulturella tolkningar som de bär med sig i mötet med de somaliska barnen och deras familjer. Det innebär också ett ömsesidigt lärande i relationen mellan pedagogen och barnet/eleven i den meningen att pedagogen också måste vara beredd att lära av barnen i förskolan och skolan.

9. Broar mellan kulturer – forskningsresultat och alternativa perspektiv

En bro ger tillträde till en annan strand men det är ändå möjligt att återvända. En bro är byggd på stadig grund men svingar sig mot himlen. En bro förbinder två platser som annars inte skulle ha lyckats mötas. Det bästa med broar är att man inte behöver bränna dem när man använt dem. Tvärtom, de stiger i värde ju mer de används för de hjälper besökare från båda sidor att anpassa sig till olika kontexter/sammanhang.

Sonia Nieto

Inledning

Som vi underströk redan i bokens första kapitel låg tonvikten i Somaliaprojektet på de somaliska barnens olika miljöer för lärande – bostadsområdet, hemmet och förskolan. Vårt speciella fokus i dessa lärandemiljöer har varit socialisationsmönster, och då särskilt det som handlade om språk och litteracitet och de värderingar som fördes över till barnen i socialisationen. 'Broar mellan kulturer' var projektets huvudinriktning och vi använder nu bron som en metafor för att sammanfatta och utveckla några frågor som förhoppningsvis tydligt har framträtt under läsningen av boken. Brometaforen, i Sonia Nietos formulering, fångar på ett intressant sätt det som vi ser som grund för ett alternativt synsätt för arbete med barn och familjer med olika språklig och kulturell bakgrund (se Nieto, 2005).

Viktiga iakttagelser i sammanfattning

Bostadsområdets mångfasetterade miljö – det lokala, globala och diasporan

I våra observationer av barnen och deras familjer i hemmet och i bostadsområdet kunde vi iaktta hur både somaliska barn och vuxna varje dag rör sig i många olika sfärer i bostadsområdet. Det rör sig framför allt om svenska institutioner och grannskapsbaserade organisationer (kap. 5). De svenska institutionerna innefattar skolan, förskolan, biblioteket och andra offentliga institutioner, medan grannskapsorganisationerna är de etniskt organiserade självhjälps-

grupperna som t.ex. ordnar religionsundervisning i koranskolorna och läxhjälp. Vi har tidigare kunnat konstatera (kap. 4 och 6) att dessa lokala institutioner spelar en viktig roll i barnens och familjernas sociala och kulturella liv. Data insamlade i de olika studerade miljöerna bekräftar att barnen i studien gör en rad olika lärande erfarenheter – både i närsamhällets etniska, kulturella och religiösa sammanhang och i svenska mainstreaminstitutioner som skola och förskola. Familjerna är också sammankopplade med sina släktingar på mycket intrikata sätt i den globala diasporan. På samma sätt som alla andra grupper som bor i Rinkeby - liksom överallt i världen - håller somalierna samman genom de globaliserade kommunikationssystemen i form av kabel-tv/parabolantenner, e-mail och resande mellan kontinenterna. För att förstå barnens språksocialisation är det nödvändigt att förstå dessa sammanhang – det lokala, det globala och diasporan.

Barnens sociala och språkliga miljö i hemmet och i närsamhället

När somalierna kom till Rinkeby fick de bygga sina liv i en kontext som redan sedan länge var mångkulturell och flerspråkig. Området har under lång tid varit ett första hem i Sverige för både arbetsinvandrare och flyktingar från hela världen. Barnen i området hör alltså inte bara sitt eget språk talas runt omkring dem utan även alla andra språk som talas i närsamhället, och det inkluderar även icke-standardvarianter av svenska, som t.ex. den s.k. rinkebysvenskan (se Kotsinas, 2000, Bijvoet, 2003, samt Fraurud och Bijvoet, 2004). Vår studie har inte undersökt hur alla dessa språk i omgivningen påverkar barnens språksocialisation, men våra observationer i familjerna och i de olika lokala miljöerna visar ändå att den *mångspråkiga* kontexten påverkar barnens sätt att använda språket. De kan gå in och ut ur stilar, dialekter och språk (se kap. 6) och de kan vara med i kamratgrupper med skiftande etnisk och språklig sammansättning (jfr Pascalidou, 2001, Alitolpa-Niitamo, 2002). Påverkan från de olika språk och varianter av svenska som talas i området på hur barnen lär sig sitt modersmål är dock ett område som kräver fortsatt forskning.

Barnens litteracitet, multimedia och förändring

Exemplen från olika miljöer, som t.ex. biblioteket och koranskolan, visar på att olika slags litteracitet ingår i barnens språkvärld. Vi har kunnat konstatera att denna innehåller texter av olika slag och från olika medier, som t.ex. tv, radio, kassetband, Nintendo och dataspel samt de sagoböcker som barnen lånade på biblioteket. Den vanligaste texten för dessa barn var film- eller programtitlar och texter till tv-program. Även om denna typ av erfarenheter varken är nya eller utmärkande för dessa barn har de långtgående konsekvenser för hur vi definierar barns litteracitet utanför skolan och karaktäriserar dessa familjers litteracitetssocialisation. En vanlig synpunkt när man allmänt talar om socialisationsmönster är att skolan (eller förskolan i vårt fall) är föränderlig, medan familjen (och den etniska gruppen) är statisk och traditionell. Våra resultat visar emellertid på motsatsen: Medan språk- och litteracitetmönster i familjerna i den här gruppen är under konstant förändring är istället förskolans arbetssätt djupt förankrat i den egna

traditionen, eller "det gamla vanliga", som förskolläraren Nina på Afgoye uttryckte det (jfr Nauc  r et al., 1988, och Nauc  r & Boyd, 1996).

I f  rskoletraditionen står litteracitet snarare för förenklade berättelser än de multimediatexter som är en del av barnens språkvärld. Litteracitet i förskolan, eller snarare bokläsande, är kopplade till vissa speciella inslag, som benämnings- och betydelsefrågor och att gissa vad pedagogerna vill veta om berättelsen, d.v.s. svar på frågor där läraren redan vet svaret. Våra data från de fyra familjerna och från n  rsamh  let pekar på att den bokbaserade litteracitet som utmärker förskolan skiljer sig från den litteracitet som barnen möter utanför förskolan. Barnens hemlitteracitet var inte centrerad kring sagoböcker och interaktionen med föräldrar och syskon utmärktes inte av det stödjande beteende som beskrivs i litteraturen om mor-och-barninteraktion i medelklasshem (Ochs, 1988, och Obondo, 1999, samt 2001). Dessa barns litteracitetsmiljö inkluderade såväl texter hämtade ur den egna gruppens traditioner, t.ex. koranverser, som popul  rskulturens olika texttyper i form av dataspel och mobiltelefoner, d.v.s. den sortens litteracitet som sannolikt inte uppmuntras i skolan.

Vi vill understryka att det givetvis är oundvikligt att olika områden (hem/skola /arbetsplats) utmärks av olika slags litteracitet, men som en rad forskare har p  t  lat, är problemet att den skolbaserade litteraciteten har använts som utgångspunkt för att definiera all annan litteracitet (Street och Street, 1991, samt Street, 2001). Under åren har Street om och om igen lyft fram den här frågan: "När det finns så många olika slags litteracitetsm  nster, hur kommer det sig då att skolans litteracitet har kommit att bli normgivande, inte bara vad gäller att bilda standard för andra varianter utan för att marginalisera dem, för att lyfta ut dem ur debatten om litteracitet?" (Street och Street, 1991:143). Med metaforen om bron i minnet vill vi i den här studien plädera för att man, istället för att endast fokusera på diskontinuiteten mellan den litteracitet som barnen möter i förskolan och litteraciteten utanför skolmiljön, b  r försöka förstå hur dessa olika former av litteracitet överlappar eller kompletterar varandra, för att på så vis lära oss hur barns litteracitetsm  nster utanför skolan kan hjälpa oss att tänka om när det gäller undervisning och lärande i (för)skolan. (Se Hull och Schultz, 2002, f  r liknande tankegångar.) Att anlägga ett sådant perspektiv innebär också att lyssna till John Dewey (1859-1952) när han redan tidigt varnade för skolans utveckling:

Från barnets synvinkel är det mest meningslösa med skolan att det inte kan använda de erfarenheter det g  r utanför skolan på något fullt och fritt sätt inom själva skolan; och, å andra sidan, att barnet inte i sitt dagliga liv heller kan tillämpa det som det lär sig i skolan (1899:76).

Föräldrarnas omflyttning, variationer och skapande av en ny identitet

Föräldrarna i den här studien, liksom resten av den somaliska gruppen, berättar mycket varierande historier om sitt uppbrott och sin omflyttning samt om hur det är att uppfostra barnen i landsflykt. Även om alla föräldrar uttryckte samma värderingar och etos beträffande Islam och

skapade de nödvändiga förutsättningarna för sina barns religiösa fostran, så visade våra observationer att enskilda föräldrar förhöll sig på olika sätt till erfarenheterna av livet i exil. Vissa av deras föreställningar och beteenden grundade sig på somaliska traditioner, som t.ex. respekt för äldre människor, medan andra hade vuxit fram efter kontakt med svenska institutioner, som t.ex. barnavårdscentralen. Ytterligare andra förhållningssätt var kollektiva eller individuella reaktioner på situationen i landsflykt, som t.ex. de nya rutiner och möten i familjen som utvecklats i Aaliyas och Mahads hem. När det gäller dessa familjer tål det alltså att understrykas att det inte gick att finna något som kunde betraktas som 'en enhetlig somalisk barnuppfostran'. Vi vill därför betona hur viktigt det är att erkänna varje familjs unika situation och individualitet, även i de fall – som här – då familjerna har en gemensam religiös tro. Ett annat tema som återkom i intervjuerna med föräldrarna var ambivalensen inför möjligheten att återvända till Somalia. I intervjuerna kom det fram att dessa familjer hade tagit ställning när det gällde barnens skolgång, det egna yrkeslivet och omsorgen om andra familjemedlemmar i det nya landet. Detta sammantaget hade lett till tankar om en ny identitet i diasporan, om medborgarskap och om hur de skulle kunna bli insläppta i det nya samhället.

Alternativa synsätt för förskolan och dess arbetssätt

Brobyggande mellan kulturer och kontaktzoner

Hur kan man åstadkomma språkliga och kulturella broar i en mångspråkig skola? Som vi redan konstaterat ger begreppet 'kontaktzon' en möjlighet att undersöka dynamiken i maktförhållandena i de mångspråkiga skolorna. Begreppet 'kontaktzon', som Pratt (1991) formulerat det, beskriver sammanhang "där kulturer möts, krockar och brottas med varandra, och då ofta i kontexter [som utmärks av] starkt asymmetriska maktförhållanden" (1991:34). Som vi redan påpekat i Afgoyefallet och i beskrivningen av de fyra projekten i Cazdens forskning (kap.3 och Cazden, 2000a och 2000b) är kontaktzonerna i mångspråkiga skolor (eller ganmaområdena som Cazden kallar dem) sårbara och de kan utplånas av olika åtgärder från den dominanta gruppens sida, som t.ex. förändrad lagstiftning eller lokala policybeslut. Vi vet också att Afgoye mycket riktigt upphörde att fungera som en somalisk förskola i och med beslutet om att den skulle omvandlas till en 'vanlig' svensk förskola. De viktiga frågor som vi tidigare lyft fram (kap.7) och de som blir aktuella just här är:

- Hur kan vi skapa starka och beständiga verksamheter i den mångspråkiga skolans ganmaområde?
- Hur kan de rika kulturella 'näringsämnen' som bildas då olika kulturer blandas – somalisk kultur, andra 'grannkulturer' i området samt svensk kultur – i ganma-metaforens mening stimulera de olika livsformer som existerar i förskolor som Afgoye?

Språkliga broar inom ganmaområdet i mångspråkiga skolor

De fyra projekt som Cazden undersökt (kap. 3) visade att arbetet inom ett gemensamt område – ganmaområdet – gav en produktiv kulturblandning. Ett gemensamt drag i alla de fyra projekten är att de involverade lärarna hade ett positivt och konstruktivt sätt att se på kulturell olikhet. När de skapade den produktiva kulturblandningen använde sig pedagogerna såväl av elevernas tidigare som aktuella erfarenheter och de respekterade elevernas känslomässiga behov och sociala och kulturella identitet. De senaste rönen inom sociolingvistik, språk-undervisning och utvecklingspsykologi uppmuntrar införlivandet av elevernas språk och kultur och andra "kunskapsresurser", d.v.s. "de väsentliga kulturella bruk och samlingar av kunskap och information som familjer använder sig av för att överleva, klara sig eller lyckas" (Moll, 1991:5-6). Ett sätt för pedagoger att utnyttja barnens språkliga kunskapsresurser är att "utvidga elevernas repertoar och även sin egen" (Zentella, 1997:279). Skolor som gynnar en utvidgad språklig repertoar visar på så sätt respekt för det sätt som eleverna lärt sig att tala i hemmet istället för att angripa det, med Zentellas ord. Sådana lärare släpper också fram olika dialekter och sätt att uttrycka sig på olika språk och i olika genrer, t.ex. berättelser, ordspråk, poesi, rap o.s.v.

Tyvärr är detta långt ifrån hur olika språk och kulturer brukar behandlas i skolan. Den inte ovanliga inställningen, som också uttrycks av några av personalen i den här studien (kap. 8), är att om barnens eget språk och kultur överhuvudtaget används i förskolan bör det endast vara tills barnen lärt sig det 'viktiga' språket och den 'viktiga' kulturen som i vårt fall är svenska språket och svensk kultur. Men brometaforen antyder en annan attityd: Man kan ha två hem och bron kan hjälpa en att passera de svåra och konfliktladdade områden som ligger mellan dem. Zentella varnar dock för att föreställningen om att skolan måste avvisa allt utom standard-engelska (läs svenska, *vår anm.*), för att underlätta för eleverna att lära sig det 'viktiga' språket, gör att skolan missar möjligheterna att utnyttja elevernas kunskaper och färdigheter i andra språk när de skall lära sig ett nytt språk. Färdighet att kunna använda olika former och stilar i en dialekt eller i ett språk kan flyttas över till en annan stil eller annat språk. (Se Cummins, 1996, om principen om ömsesidigt beroende.) Barn behöver inte tillägna sig ett språk på bekostnad av ett annat, särskilt inte om det språk som skolan försöker eliminera är viktigt för barnens identitet och kulturella överlevnad. (Se föräldrarnas synpunkter på modersmålet i kap. 6.) "Om [eleverna] tvingas välja mellan språket i sitt närsamhälle och språket i skolan är valet självklart, men det är ett onödigt val" (Zentella, 1997:281).

Lärare och förskolepersonal som brobyggare och etnografer

Brometaforen passar bra för att beskriva hur lärare kan arbeta dynamiskt med barn med olika bakgrund. I de projekt vi tidigare beskrivit – Brookline, Puente-programmet, Traeger Park School samt Tempe High School – visar det sig att de lärare som arbetar på ett ansvarsfullt sätt med barn från olika bakgrunder blir till brobyggare, eller vad Esteban Diaz och hans kolleger kallar för *sociokulturella medlare* (i Nieto, 1999:115), som visar en djup respekt för sina elevers särskilda kulturkunskap.

Ett sätt för lärare att visa respekt för elevernas kunskap är att låta dem tala mer. Zentella (1997) påpekar att språkinläringen stärks genom att man talar om språk på olika sätt som relaterar till vardagshändelser. Eleverna kan t.ex. reflektera över och tala om sitt liv och koppla samman upplevelser i det dagliga livet med sitt lärande i skolan. (Se samtalet om katten mellan Sara, Bargad och Ahmed i kap. 7.) Sådana lärare använder kunskaperna i närsamhället och elevernas kultur och liv som en 'bro' för att hjälpa barnen att tillägna sig en kritisk attityd till sitt eget lärande. När lärarna börjar förstå det dialogiska förhållandet mellan det som barnen lär sig i hemmet och av sina kamrater (t.ex. scenen i snickarrummet i kap. 8) och vad de förväntas lära sig i (för)skolan så blir skolan en plats där eleverna kan dra nytta av de upplevelser och erfarenheter som bidragit till deras lärande i andra miljöer. Historiskt har detta synsätt vuxit fram ur Deweys attityd till undervisning som den uttryckts i citatet ovan. Deweys argument är att lärande i skolan kan antas bli effektivare och mer meningsfullt om det på ett eller annat sätt kan kopplas samman med elevernas erfarenheter utanför klassrummet.

Med utgångspunkt från våra data om barnens och föräldrarnas livserfarenheter visar det sig att t.o.m. föräldrar som bor i samma område och som tillhör samma etniska och språkliga grupp utvecklar ganska olika socialisationssätt och -mönster. Ett sätt för lärarna att lära sig något om sina elevers liv utanför skolan är att förhålla sig som 'etnografer' till sina elever och deras familjer och samhälle (Heath, 1983). För att åstadkomma något sådant borde ett forskarteam av lärare ingå som en nödvändig och viktig del i arbetet med att bygga broar och medla mellan kulturer.

Forskande lärare som bygger broar

För lärare i kommunala skolor ingår inte 'forskning' i arbetsuppgifterna. Traditionellt bedrivs klassrumsforskning av forskare som kommer utifrån, som saknar den dagliga kontakten med dem som arbetar i klassrummet och som vill ha svar på frågor som formulerats utanför klassrummet. Lärarnas egna försök att forska i det egna arbetet hindras av uppfattningen att kunskapsproduktion skall bedrivas av forskare vid en universitetsinstitution. Men flera undervisningsforskare har särskilt understrukt att det inte endast tillkommer universitetsanknutna forskare att formulera undervisningsprogram som inkluderar kunskap om minoritetsbarns bakgrund och behov (Moll, 1992, Pease-Alvarez och Vazquez, 1994, samt Lahdenperä, 1999). Det är snarare en uppgift för de lärare som har direkt kontakt med minoritetsbarn och som också är de som har störst behov av denna kunskap. Ett sätt för lärare att forska om det egna lokalsamhället har varit att samarbeta med universitetsbaserade forskare.

Ett av de bäst dokumenterade exemplen är det projekt som Luis Moll (1988) och hans kolleger vid University of Arizona genomförde i samarbete med lärare för att dessa bättre skulle förstå och använda sig av sina elevers kulturella resurser, eller kunskapsresurser. De kunskapsresurser som familjerna hade tillgängliga, och som frilades av forskarteamet, bestod av information om odling, sådd, att bygga inhägnader, vattendistribution och kontroll av vattenresurser, folkmedicin, förlösningskonst, arkeologi, biologi och matematik. De lärare och

forskare som deltog i arbetet organiserade sedan sin undervisning på grundval av dessa uppenbarade kunskapsresurser.

Även om det är vanligast med initiativ där akademiska forskare leder forskningen, som det ovan beskrivna, finns det många alternativa strategier för samarbete mellan lärare och forskare och det är inte nödvändigt att de akademiska forskarna lägger upp forskningen för lärarna. Cynthia Ballenger (1992) är medlem i Brookline Teacher-Researcher Seminar (BTRS) och hon ger ett exempel på ett projekt där lärarna själva definierade sin forskningsuppgift. Grundaren av BTRS, Steve Griffin, var logoped och arbetade i ett ideellt program som riktade sig till barn i Bostons innerstad och han tog emot många barn som remitterats till honom för tal- och språksvårigheter. När en poet började arbeta vid den skola där han arbetade blev Griffin förbryllad när det visade sig att barn som ansågs ha tal- och språksvårigheter var de bästa poeterna. Han frågade sig hur det kunde komma sig att dessa barn, som hade en sådan språklig medvetenhet att de kunde skriva poesi, ändå inte uppnådde bra resultat i andra språkrelaterade aktiviteter. Hade dessa elever några andra färdigheter som skolan inte värdesatte? Var det så att lärarna såg svagheter på områden där det i själva verket handlade om styrka? För att få svar på dessa frågor bildade Steve Griffin BTRS tillsammans med tre lingvister och flera lågstadielärare och förskollärare som var intresserade av att forska om liknande teman. Gruppen har vuxit till att omfatta drygt tio lärare som sedan starten 1989 har fortsatt att samarbeta. Enligt Ballenger har BTRS genom diskussioner kring utskrifter från klassrumsobservationer, rapporter och andra texter, "utvecklat ett eget sätt att tala och skriva, en egen definition av forskning och hur man kan tala om forskning" (Ballenger, 1992:82).

Ett exempel på närmare håll är det samarbete som Margaret Obondo och Eija Kuyumcu från Språkforskningsinstitutet i Rinkeby bedriver med en grupp på tio forskande förskollärare från olika delar av Stockholm (*Språkplusgruppen*). Gruppen finansieras av Stockholms kommun genom den s.k. Kompetensfonden och ett sådant ekonomiskt stöd är avgörande för dem som ingår i gruppen under deras första kontakt med forskarvärlden. Det gör det möjligt för förskolorna att betala för vikarier när deltagarna deltar i en introduktionskurs i forskningsmetodik som ges av Språkforskningsinstitutet. Gruppen får en introduktion i etnografisk forskningsmetodik, som t.ex. att föra fältanteckningar, och läser kurslitteratur som sedan diskuteras vid seminarier (Obondo et al., 2004, samt Obondo och Kuyumcu et al., under utgivning). Kursen handlar också om hur man lär sig förstå de speciella sammanhang där invandrarrelaterade frågor debatteras, t.ex. mångspråkiga skolor och asymmetriska maktförhållanden. De frågor som diskuteras är språk, kultur och pedagogik i mångspråkiga förskolor. Man behandlar även det sätt på vilket man i texter framställer de miljöer och grupper man forskar om och den målgrupp man vill nå i sin forskning. Målet är att göra lärares forskning lyhörd för de frågor de själva vill undersöka. På samma sätt som inom BTRS har medlemmarna i Språkplusgruppen själva organiserat och formulerat sin forskningsagenda. Varje lärare ombeds ta med några data från sin förskola (samtal i förskoleklassen) som de vill diskutera med sina kolleger. Gruppens slutgiltiga material skall läggas samman till en gemensam forskningsrapport som kommer att distribueras av Språkforskningsinstitutet i Rinkeby för användning i lärarutbildningen.

Brobyggande och förändring

Vi har i det här slutkapitlet lyft fram några olika initiativ där deltagarna ägnar sig åt att utveckla det pedagogiska arbetet genom att använda barnens/elevernas/samhällets egna kunskapsresurser inom olika ganmaområden. Det som är gemensamt för dessa exempel, och som gör dem till en källa till makt över undervisningen, är försöken att åstadkomma förändring som starkt påverkar deltagarna. Liksom Cazdens fyra exempel är även dessa initiativ exempel på arbete inom olika ganmaområden som innebär att ta risker, men också att känna förtroende – man måste alltså våga försöka för att åstadkomma förändring. Lärare och forskare samarbetar för att lära sig förstå de olika kulturella bakgrunder och mönster som eleverna för med sig till skolan. Sådana initiativ är ett viktigt första steg för att tillgodose minoriteternas behov, men det räcker inte. Anledningen är att exempelvis skolans litteracitet inte enbart är ett klassrumsfenomen, en fråga om att utveckla en riktig pedagogik eller en bra läroplan, utan institutionernas arbetssätt är alltid förankrade i samhällets kulturella identitet, ekonomiska förhållanden och sociala maktförhållanden (Luke och Kale, 1997).

Om man utgår från de data som samlats in från föräldrarna som deltagit i den här studien visar det sig att många somalier – och då särskilt kvinnorna – trots ansträngningar att lära sig svenska och försök att komma in på arbetsmarknaden fortfarande är arbetslösa. Många somalier är väl medvetna om de strukturella hindren och de olika grindvaksstrategier (rasism, könsdiskriminering, islamofobi m.m.) som arbetsgivarna använder för att kontrollera tillträdet till arbetsmarknaden. Denna och andra studier visar på att det inte räcker med god vilja och hårt arbete från lärarnas sida. Alla ansträngningar att bygga språkliga och kulturella broar måste också ta itu med den existerande ojämlikheten när det gäller tillgång till kulturell makt och ekonomiska resurser. Så kan vi skapa möjligheter för barnen i den här studien att till fullo använda sina kulturella och språkliga tillgångar och att utveckla sitt språk och sin litteracitet för att omdana sina världar och sina liv.

Litteraturreferenser

- Abdulaziz Mkilifi** (1972). Triglossia and Swahili-English bilingualism in Tanzania. *Language and Society*, 34 (5), 49-120.
- Abadan-Unat, Nermin** (1982). The effect of international labor migration on women's roles: the Turkish case. In C. Kagitcibasi (ed.) *Sex Roles, Family and Community in Turkey*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Ahmed, Ali, Jimale** (1996). *Daybreak is near ... Literature, clans, and the nations-state in Somalia*. Asmara, Eritrea: The Red Sea Press, Inc.
- Alitolppa-Niitamo, A.** (2002). The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki *Intercultural Education*, 13 (3), 275-290.
- Artun, A.** (1999). På jakt efter Somaliska barn i Billbo: Reflektioner kring svårigheter att få barninformer. *Antropologiska Studier: Tema Barn*, 64 (65), 43-51.
- Au, K. H.** (1980). Participation structures in reading lesson with Hawaiian children: Analysis of culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91-115.
- Au, K. H. and Jordan, C.** (1981). Teaching reading to Hawaiian children: finding a culturally appropriate solution. In H.T Trueba, G.P. Guthrie and K. H-P. Au (eds.) *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, Mass: Newbury House, 137-152.
- Axelsson, M., Lennartsson-Hokkanen, I., Sellgren, M.** (2002). *Den röda tråden: Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde, språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Ballenger, C.** (1992). Because you like us: The language of control. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 199-208.
- Ballenger, C.** (1999). *Teaching other people's children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. Teachers College, Columbia University. Columbia University Press.
- Barnhardt, C.** (1982). "Turning-in": Athabaskan teachers and Athabaskan students. In R. Barnhardt (ed.) *Cross cultural issues in Alaskan education*. Fairbanks: University of Alaska. Centre for Cross-Cultural Studies.
- Berkman, M.** (1999). *Kärlek och disciplin*. C-uppsats i pedagogik. Forskningsgrupp Etnicitet och Pedagogik, nr 2. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Berns McGown, R. B.** (1999). *Muslims in the diaspora: the Somali communities of London and Toronto*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bijvoet, E.** (2002). "Om nån börjar kaxa, jag börjar snacka fittjasvenska". Multietniskt ungdomsspråk – uppfattningar och attityder. I: *KRUT (Kritisk utbildningsskrift)*, nr 106, 56-71.

- Bijvoet, E.** (2003). Attitudes towards "Rinkeby Swedish", a group variety among adolescents in multilingual suburbs. In: K. Fraurud & Hyltenstam (eds.), *Multilingualism in Global and Local Perspectives*. Papers from the 8th Nordic Conference on Bilingualism. November 1-3, 2001, Stockholm-Rinkeby: Rinkeby Institute of Multilingual Research, 307-316.
- Bloch, D.** (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boman, M. & Rodell Olgaç, C.** (1999). *Liv och lärande i förberedelseklass*. C-uppsats. Forskningsgrupp Etnicitet och pedagogik, nr 1. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Bourdieu, P.** (1977). "L'économie des échanges linguistiques" [The economy of linguistic exchanges] *Langue française*, 34, 17-34.
- _____ (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, S. and Arvidsson, G.** (1998). The acquisition of literacy by immigrant children in Sweden. In A.Y. Durgunoglu and L. Verhoeven (eds.) *Literacy development in a multicultural context: Cross-cultural perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bunar, N.** (2001). *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Burton, D. and Hamilton, M.** (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Cameron et. al.** (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of methods in researching language. *Language & Communication*, 13 (2), 81-94.
- Carlgen, I. & Marton, F.** (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Cassanelli, L. V.** (2001). Rethinking history and identity in the Somali diaspora. *Variations on the theme of Somaliness*. Proceedings of the EASS/SSIA International Congress of Somali Studies. Turku, Finland (August 6-9, 1998). Åbo Akademi University. Centre for Continuing Education
- Cazden, C. B.** (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C. B.** (2000a). Taking cultural differences into account. In B. Cope and M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 249-266.
- _____ (2000b). Four innovative programs: a postscript from Alice Springs. In B. Cope and M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 321-332.
- Coelho, E.** (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Collier, V & Wayne, T.** (1999). Making schools effective for English for English language learners, Part 1, *TESOL Matter*. Vol. 9, No. 4

- Coulter Calais** (1997). *Life in the margin – Somali refugee women in a Swedish suburb*. C-thesis. Uppsala: University of Uppsala. Department of Cultural Anthropology & Ethnology.
- Chick, J. K.** (2002). Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (6), 462-478.
- Crago et. al.** (1993). Changing patterns of language socialization in Inuit homes. *Anthropology & Education Quarterly*, 24 (3), 205-223.
- Cummins, J.** (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- _____ (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Delpit, L.** (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58 (3), 280-298.
- Delgado Gaitan.** (1993). Researching change and changing the researcher. *Harvard Educational Review*, 63 (4), 389-411.
- Dewey, J.** (1998). *School and society*. In Dewey on education. New York: Teachers College Press.
- Diaz, E. et. al.** (1992). *Teacher as social cultural mediator*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (April 1992).
- Ehlers, P. & Witzke, A.** (1992). *Somalia bakgrund och framtid*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Ehn, B.** (1983). *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Malmö: Liber.
- Erickson, F.** (1985). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research in Teaching*. (3rd edition) New York: Mac Millan.
- _____ (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 335-356.
- Erickson, F.** (1993). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. In E. Jacob & C. Jordon (eds.) *Minority education: Anthropological perspectives*. 27-51. Norwood, NJ: Ablex.
- Farah, N.** (2000). *Yesterday, tomorrow. Voices from the Somali diaspora: literature, culture and identity*. London: Cassell.
- Fine, M.** (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Albany: State University of New York Press.
- Finnegan, R.** (1977). *Oral poetry: Its nature, significance and social context*. London: Cambridge University Press.

- Fraurud, K. & Bijvoet, E.** (2004). Multietniska ungdomsspråk och andra nya varieteter av svenska. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (eds.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 389-417.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gallimore, R.** (1989). Unpacking cultural effects. In H.T Trueba, G.Spindler and L. Spindler (eds.): *What do anthropologists have to say about dropouts*. New York: The Falmer Press.
- Geertz, C.** (1983). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gregory, E.** (1996). *Making sense of a new world: learning to read in a second language*. London: Paul Chapman.
- _____ (1997) (ed.). *One child, many worlds. Early learning in multicultural communities*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Giroux, H. A.** (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Haglund, C.** (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Stockholm: Stockholm University. Centre for Research on Bilingualism.
- Hall, S.** (1988). New ethnicities *ICA Documents*, 7: 27-31.
- Hammersley, M.** (1994). Introducing ethnography. In D. Graddol, J. Maybin and B. Stierer (eds.) *Researching Language and Literacy in Social Context*. The Open University. Multilingual Matters Ltd. 1-17.
- Hassan, M. R.** (2002). *Islam, the clan and the state in Somalia 1960-1991*. PhD Thesis. London: University of London.
- Heath, S. B.** (1983). *Ways with words: language and life in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- _____ (1986). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In B. B Schieffelin and E. Ochs, *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. & McLaughlin, M.** (1993). *Identity and inner-city youth: Beyond ethnicity and gender*. New York: Teachers College Press.
- Helander B.** (1999). Somalia. In D. Westerlund & I. Svanberg (eds.): *Islam outside the Arab World*. Richmond: Curzon Press .
- Heller, M.** (1999). *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. and Martin-Jones, M.** (eds.). (2001). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.

- Håkansson, G.** (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hornberger, N.** (1995). Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. *Language and Education*, 9 (4), 233-248.
- Hull, G. and Schultz, K.** (2002). *School's out!: Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. Teachers College, Columbia University. Teachers College Press.
- Hyltenstam, K. (red.)**. (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. och Tuomela, V.** (1996). Hemspråksundervisningen. I: K. Hyltenstam (red.) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hymes, D.** (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Igoa, C.** (1995). *The inner world of the immigrant child*. New York: St Martin's Press.
- Integrationsverket.** (1999). *Delaktighet för integration – att stimulera integrationsprocessen för somalisk-talande i Sverige* (Integrationsverkets rapportserie 4). Norrköping: Integrationsverket.
- Jama, I. A.** (1998). *En kartläggning av relationen mellan somaliska föräldrar skolan och barnomsorg i Umeå*. Umeå: Studieförbundet i Umeå.
- Jensen, A. R.** (1969). How much we can boost IQ and scholastic achievements. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Johansson, L.** (1999). Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet. Modersmåsläraarnas arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv. *IPD-rapporter* nr 1999:12. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johnson, J. W.** (2001). Musico-moro-syllabic relationship in the scansion of Somali oral poetry. In M. S. Lilius (ed.) *Variations on the theme of Somaliness*. Proceedings of the EASS/SSIA International Congress of Somali Studies. Turku, Finland (August 6-9, 1998). Åbo Akademi University. Centre for Continuing Education.
- Kahin, M. H.** (1997). *Educating Somali children in Britain*. Stoke-on-Trent, Staffs: Trentham Books.
- Kalantzis, M., Cope, B. and Slade, D.** (1989). *Minority languages and dominant culture: issues of education, assessment and social equity*. London: Falmer Press.
- Kamali, M.** (1999). *Varken familjen eller samhället. En studie av invandrarungdomars attityder till det svenska samhället*. Stockholm: Carlsons bokförlag.
- Kostoulas-Makrakis.** (1995). *Language maintenance or shift? A study of Greek background students in Sweden*. PhD Thesis. Stockholm: Stockholm University. Institute of International Education.
- Kotsinas, U. B.** (2000). *Kontakt, variation och förändring – studie i Stockholmsspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Kohl, H.** (1994). *"I won't learn from you" and other thoughts on creative maladjustment*. New York: New Press.
- Kuusela, K.** (1993). *Integration i invandrarstäta bostadsområden?* Forskningsrapport nr 111. Göteborg: Göteborgs universitet. Sociologiska Institutionen.
- _____ (1996). *Nya vägar för ökad integration i Ale kommun och Lärjedalen i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs universitet. Sociologiska Institutionen.
- Kuyumcu, E.** (2004). Genre i skolans språkutvecklande arbete. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Labov, W.** (1972a). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell
- _____ (1972b). *Language in the Inner City*. Oxford: Blackwell.
- Lahdenperä, P.** (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS förlag.
- _____ (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning & Demokrati*, 8 (3), 43-63.
- Lemke, J.** (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, N. J: Ablex.
- Lewis, I. M.** (1993). Literacy and cultural identity in the Horn of Africa: the Somali case. In B. Street (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 143-155.
- _____ (1998). *Saints and Somalis: popular Islam in a clan-based society*. Asmara: The Red Sea Press.
- Linde, E.** (1996). *Invandrade somaliers förhållningssätt till staten. Ett exempel på hur människor med bakgrund i ett relationsstyrt system uppfattar, värderar och handlar i relation till staten*. C-uppsats. Stockholm: Stockholms universitet. Statsvetenskapliga institutionen.
- Lpo** (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Lpfö** (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Luke, A. and Kale, J.** (1997). Learning through difference: cultural practices in early childhood language socialisation. In E. Gregory (ed.) *One child, many worlds: early learning in multicultural communities*. London: Fulton, 12-29.
- McDermott, R.** (1987). Explaining minority school failure, again. *Anthropology & Education Quarterly*, 18: 361-364.
- McDermott, R. & Varenne, H.** (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (3), 324-348.

- Martin-Jones, M. and Heller, M.** (eds.), (1996). Language and social reproduction in multilingual settings (Introduction to two special issues on 'Education in multilingual settings: Discourse, identities and power') *Linguistics and Education*, 8, 1, 3-16 and 8, 2, 127-137.
- Martin-Jones, M. & Saxena, M.** (1996). Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 8, 105-123.
- Martin-Jones, M. & Saxena, M.** (2003). Bilingual resources and 'Funds of Knowledge' for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education*, 6 (3 & 4), 267-295.
- Minow, M.** (1985). Learning to live with the dilemma of difference: Bilingual and special education. *Law and Contemporary Problems*, 48 (2), 157-211.
- McGown, R. B.** (1999). *Muslims in the diaspora: the Somali communities of London and Toronto*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mehan, H.** (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-65.
- _____ (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Michaels, S.** (1986). Narrative presentations: an oral preparation for literacy. In J. Cook-Gumperz (ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 94-116.
- Miramontes, O. B.** (1997). Quality instructional planning for language minority students: a total school commitment. In A. Sjögren (ed.) *Language and environment: a cultural approach to education for minority and migrant students*. Botkyrka: Mångkulturellt Centrum.
- Moinian, F.** (2001). "Är du en riktig lärare?": om modersmållärare, normalitet och makt. D-uppsats. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Moll, L. et al.** (1988). *Project implementation plan. Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy and instruction*. Tuscon University of Arizona, College of Education of Bureau of Applied Research in Anthropology.
- Moll, L.** (1991). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-cultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1992). Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(3), 20-24.
- Naidoo, J.** (1997). *Somali children in our schools: A guide and information booklet for teachers and professionals working with Somali parents and children*. London: Tower Hamlets Language Support Centre.
- Naució, K. & Boyd, S.** (1996). Turkish and Swedish pre-school children's language socialization. Implications for literacy development. I: Huss, L. (red) *Många vägar till tvåspråkighet*. Uppsala Multiethnic Papers 38.

- Nauc er, K. et. al.** (1988). *Kultur och spr km ten. Om tv spr kigt arbetssätt i förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen. Utbildningsf rlaget.
- Nes, K. et. al.** (eds.), (2005). *Somalier i Norge: Perspektiver p  spr k, religion og integrering*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- New London Group.** (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66: 60-92.
- Nieto, S.** (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Stoke-on-Trent, Staffs: Trentham Books.
- _____ (2005). Public education in the twentieth century and beyond: High hopes. Broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, 75 (1), 43-64.
- Niklasson, L.** (1997). *Somaliska familjer i Stockholm. En unders kning av somaliska familjers nätverk och integration. Forsknings och utvecklingsenheten*. Stockholm: FOU-rapport (1997:20)
- Nordström, O.** (1993). *Somaliska invandrare. Somalia: en grundinformation*. Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Nozaki, Y.** (2000). Essentializing dilemma and multiculturalist pedagogy: An ethnographic study of Japanese children in a U.S. school. *Anthropology & Education Quarterly*, 31 (3), 355-380.
- Obondo, M. A.** (1996). *From trilinguals to bilinguals? A study of the social and linguistic consequences of language shift on a group of urban Luo children in Kenya*. Stockholm: Stockholm University. Centre for Research on Bilingualism.
- _____ (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I: M. Axelsson (ed.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Spr kforskningsinstitut.
- _____ (2001). Lyssna och l r eller prata själv. *Invandrare & Minoriteter*, 3 (28), 27-29.
- _____ (2005). What happens to the language socialization of Somali children in Diaspora? Insights from a case study of pre-school children in a Swedish multilingual suburb. In K. Nes et. al. (eds.) *Somalier i Norge: Perspektiver på språk, religion og integrering*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Obondo, M. A. and Benckert, S.** (2001). Flerspråkiga barns l s- och skriftspr kutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv. I: K. Nauc ers (ed.) *Symposium 2000 ett andraspr ksperspektiv p  lärande*. Nationellt centrum f r sfi och svenska som andraspråk. HLS förlag.
- Obondo, M.A. et. al.** (2004). Opening windows of opportunity for collaborative learning and research. In N. Mtana, E. Mhando & G. H jlund (eds.) *Teaching and learning in primary education in Tanzania*. Dar es Salaam: Ministry of Education and Culture. Teacher Education Department in cooperation with the Stockholm Institute of Education.
- Obondo and Kuyumcu et. al** (under utgivning). *Språkplusgruppen - l rarforskning i den multikulturella förskolan och skolan i Stockholm*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby i samarbete med Kompetensfonden i Stockholm.

- Ochs, E.** (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- _____ (1988). *Culture and language development*. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. and Schieffelin, B.** (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Shweder and R. Levine (eds.) *Essays in mind, self and emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD Report** (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- Ogbu, J.** (1987). "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation" *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 312-334.
- Pascalidou, A.** (2001). *Bortom mammas gata*. Stockholm: Atlas.
- Parszyk, I. M.** (1999). *En skola för andra*. Stockholm: HLS Förlag.
- _____ (2002). *Yalla – det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.
- Pease-Alvarez & Vasquez,** (1994). Language socialization in ethnic minority communities. In F. Genesee (ed.). *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, S. U.** (1972). Participation structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. B. Cazden, D. H. Hymes and V. John (eds.), *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 370-94.
- _____ (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian reservation*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Pienemann, M.** (1998). *Language processing and second language development*. Amsterdam: Benjamins.
- Piper, T.** (1998). *Language and learning: The home and school years*. 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Pratt, M.** (1991). *Arts of the contact zone. Profession*. New York: Modern Language Association, (91), 33-40.
- _____ (1994). Transculturation and autoethnography: Peru 1615/1980. In F. Barker et. al. (eds.) *Colonial discourse Post Colonial Theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Puglieli, A.** (2001). *Language and identity. Variations on the theme of Somaliness*. Proceeding of the EASS/SSIA International congress of Somali Studies. Turku, Finland (August 6-9, 1988). Åbo Akademi University. Centre for Continuing Education.
- Rampton, B.** (1995). *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

- Reismann, F.** (1962). *The culturally deprived child*. New York: Harper & Row.
- Robleh, S. M.** (2001). *Islamic revival: Education in Somalia and Qur'anic education among Somalis in Sweden*. MA thesis. Stockholm: Stockholm University. Institute of International Education.
- Rodell Olgaç, C.** (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Göteborg: Almqvist & Wiksell.
- _____ (1998). "Vi är rädda att förlora våra barn". *Romska barn i Norden och Barnkonventionen*. Stockholm: Rädda Barnen.
- _____ (2000). Socialisation och lärande i diasporan – några somaliska pedagogers röster. D-uppsats. Forskningsgrupp Etnicitet och Pedagogik, Nr. 5. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- _____ (2001a). Några somaliska pedagogers röster om socialisation och lärande i diasporan. I: Bredänge, Gunlög, Hedin, Christer m. fl (red.) *Utbildning i det mångkulturella samhället. Vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld*. IPD-rapporter nr 2001:11. Göteborg: Göteborgs universitet, 125-148.
- _____ (2001b). *En utvärdering av Nacka språkprojekt*. Stockholm: Nacka Kommun.
- Ricento, T. K. & Homberger, N.** (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3), 401-428.
- Rogoff, B.** (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. et. al.** (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and their caregivers. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 236 (58), No 8.
- Ronström, et. al.** (1995). "Det här är ett svenskt dagis" *En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Rosaldo, R.** (1995). Foreword. In L. Canclini (ed.) *Hybrid cultures: Strategies for entering and learning modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Runfors, A.** (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Rymes, B.** (2002). Language in development in the United States: Supervising adult ESOL preservice teachers in an immigrant community. *TESOL Quarterly*, 36 (3), 431-452.
- Samatar, A. I.** (2001). The Somali catastrophe: Explanations and implications. In S. Lilius (ed.) *Variations on the theme of Somaliness*. Turku: Åbo Academi University. Centre for Continuing Education.
- Samatar, S. S.** (1982). *Oral poetry and Somali nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M.** (1987). Bilingual discourse. The negotiations of meaning without a common code. *Linguistics*, 25, 81-106.

- Schieffelin, B. & Cochran-Smith, M.** (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (eds.) *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schieffelin, B. and Ochs, E.** (1998). A cultural perspective on the transition from prelinguistic communication. In M. Woodhead et. al. (eds.) *Cultural Worlds of Early Childhood*. London: Open University, 48-63.
- Schieffelin, B. and Ochs, E.** (eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press, 167.
- Schieffelin, B.** (1990). *The give and take of every day life: Language socialization of Kaluli children*. New York: Cambridge University Press.
- Scribner, S. and Cole, M.** (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shor, I. and Freire, P.** (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey.
- Simon, D.** (1981). *Rinkeby Barn, en beskrivning av daghemssituationen*. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska Institutionen.
- Siraj-Blatchford, I. and Clarke, P.** (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Sjögren, A.** (ed.) (1997). *Language and environment: a cultural approach to education for minority and migrant students*. Botkyrka: Mångkulturellt Centrum.
- Skilton-Sylvester, E.** (2003). Legal discourse and decisions, teacher policymaking and multilingual classroom: Constraining and supporting Khmer/English biliteracy in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6: No 3 & 4: 168-184.
- Skolverket**, (1996). *Grundskolan – kursplaner, betygskriterier 1996. Svenska som andraspråk*. Stockholm.
- Smitherman, G.** (1994). The blacker the berry, the sweeter the juice: African American student writers. In A H Dyson & C. Geishi (eds.) *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL: National Council of Teachers.
- SOU** 1972:26/27. *Barnstugeutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU** 1974:69. *Statens offentliga utredningar. Invandrarutredningens 3. Invandrarna och minoriteterna*. Stockholm.
- SOU** 1995:75. *Svensk flyktingpolitik i globalt perspektiv*. Stockholm: Fritzes.
- USK** (utrednings- och statistik kontoret) (1998). *Områdesfakta för Stockholm – Stadsdelsområde 2. Rinkeby*.
- Stockholmshem** (1998). *Rinkeby*. Elanders Berlings, Arlöv.
- Stock, B.** (1989). Historical worlds, literacy history. In R. Cohen (ed.). *The future of literacy theory*. New York: Routledge.

- Street J.C. and Street, B. V.** (1991). The schooling of literacy. In D Burton & R. Ivanic (eds.) *Writing in the Community*. Newbury Park, CA: SAGE
- Street, B. V.** (2001). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In K. Jones & M. Martin Jones (eds.) *Multilingual Literacies: Comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamin.
- Säljö, R.** (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Talbani, A.** (1996). Pedagogy, power and discourse: transformation of Islamic education *Comparative Education Review* 40 (1), 66-82.
- Tharp R. G. & Gallimore, R.** (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, W. P. & Collier, V.** (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNICEF** (1987). *Women and children in Somalia: A situation Analysis*. <http://finiel.sched.pitt.edu/finie-crisis-links/peer/text/WOMCHILD.txt> (2001-09-19).
- Vasquez, O., Pease-Alvarez, L. and Shannon, S.** (1994). *Pushing boundaries: language and culture in a Mexicano community*. New York: Cambridge University Press.
- Volk, D.** (1997). Questions in lessons: Activity settings in the homes and school of two Puerto Rican Kindergartenes. *Anthropology & Education Quarterly*, 28 (1), 22-49.
- Watson-Gegeo, K. A. and Gegeo, D. W.** (1986). "Calling-out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization". In B. B. Schieffelin and E. Ochs (eds.) *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press, 17-50.
- Wong Fillmore, L.** (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* 6, 323-346.
- Wright Mills, C.** (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanger, V. V.** (1994). 'Not joined in: Intergroup relations and access to English literacy for Hispanic youth. In B.M. Ferdman, R.-M. Weber and A. Ramirez (eds.) *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany: SUNY Press, 171-198.
- Zentella, C. A.** (1990c). Returned migration, language and identity: Puerto Rican bilinguals in Dos world/two minds. In F. Coulmas (ed.) *Spanish in the USA: new quandries and prospects*. (Special issue) *International Journal of the Sociology of Language*, (84), 81-1000.
- _____ (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell Publishers.