

Sexåriga Saras vägar in i skriftspråket

Carina Fast

Sammendrag

Många svenska barn har föräldrar som är födda i länder utanför Sverige. I denna text får vi stifta bekantskap med Sara, ett av dessa barn. Saras föräldrar är födda i Somalia. I hemmet talar Sara såväl somaliska som svenska. Hon praktiserar många olika sidor av skriftspråket tillsammans med föräldrar, syskon och andra närstående. Hon har en rik repertoar av berättelser, sånger, bilder och ord kopplade till familjens kultur, religion och modersmål. Hon läser och skriver också i samband med den populärkultur som hon, och många andra svenska barn, är en del av. I möte med förskola och skola måste emellertid Sara lämna sina kunskaper och erfarenheter utanför skolgrinden. Man kan undra vad detta kan tänkas betyda för Sara, i stunden och för framtiden.

Sara, 6 år, ritar nedanstående teckning i sin förskoleklass. Då Saras föräldrar är muslimer finns inget i hemmet av det som finns med på hennes teckning, varken jultomte, julgran eller julklappar. I förskoleklassen förbereds däremot julen under hela december månad. Barnen gör en adventskalender, med inriktning mot julafton. Den öppnas varje morgon. De sjunger julsånger, läser berättelser om julen och går till kyrkan. Sara lever ett liv hemma och ett i förskoleklassen. Denna text är ett försök att förtydliga hur dessa två världar påverkar de läs- och skrivsituationer som Sara är en del av.



En studie av sju barns *literacy events*: syfte och frågeställningar

Sara är ett av sju barn som har följts (Fast 2007, 2008) i sina hem under tre års tid i ett försök att ta reda på i vilka situationer barnen praktiserade läsande och skrivande, *literacy events*, tillsammans med andra eller på egen hand. Syftet var att ta reda på huruvida barnens sociala, kulturella och religiösa uppväxtmiljöer påverkade de situationer som blev en del av deras läsutveckling. Ett annat syfte var att försöka utröna i vad mån och på vad sätt de erfarenheter och kunskaper som barnen hade med sig till förskola och skola värderades. Fick barnen använda sina tidigare erfarenheter? Fick de bygga vidare på sina kunskaper? Barnen var 4 år vid studiens början. Deras namn är fingerade. Barn och föräldrar bestämde namnen för barnen i studien. Sara och hennes mamma valde namnet Sara för att det är ett vanligt namn i Somalia.

Literacy

I teorier om barns läs- och skrivinlärning kan man urskilja två motsatta föreställningar. Ett sätt att se är att det finns en lämplig tidpunkt då barnet är moget för att lära sig läsa och skriva. Inom anglosaxisk forskning brukar detta benämnas *reading readiness*. Barnet lär sig genom en formell undervisning med hjälp av, för detta ändamål, utarbetade metoder. Undervisningen är ofta bokstavs- och bokbaserad och förlagd till lämpliga inrättningar, i de flesta fall skolor. Av tradition har detta varit det vanliga synsättet i Sverige.

Ett annat sätt att se är att det inte går att peka ut en speciell tidpunkt då lärandet startar. Lärandet sker kontinuerligt, som ett resultat av daglig samvaro med andra människor. Marie Clay (1966) märkte i sina tidiga studier att många barn börjar utforska skriftspråket långt före skolåldern. När de involveras i läs- och skrivaktiviteter tillsammans med andra börjar de förstå läsandets och skrivandets funktion och mening. Clay använde uttrycket *emergent literacy*, eftersom en utveckling kan sägas vara på gång, något nytt som inte funnits hos barnet börjar växa fram.

Barn växer upp i en värld av multimodala texter med inslag av bilder, symboler och skriven text. De är språkligt engagerade i teveprogram, videofilmer, populärmusik och dataspel. Olika texter läses på olika sätt. Symboler, ord och bilder får en mening i förhållande till det sammanhang som de finns i. Allt detta är betydelsefulla inslag i deras språk-, läs- och skrivutveckling (Gee 2003:24).

Sett ur ett emergent literacy-perspektiv socialiseras barn in i skriftspråket först och främst av sina föräldrar, syskon och andra närstående. Det är en process som börjar tidigt. David Barton (1994:130) menar att inskolningen i läsande och skrivande börjar redan vid födseln: "In a literate culture the preparations for literacy begin at birth; literacy is embedded in the oral language and the social interaction of the child's surroundings."

Det traditionella sättet att se på literacy har inneburit att enbart se till förmågan att läsa och skriva, den rent tekniska färdigheten. Literacy förläggs därmed till den enskilda individen i stället för till den sociala verklighet där individen lever sitt liv och praktiserar läsande och skrivande, menar de australiensiska forskarna Laurie Makin och Criss Jones Diaz (2002:7). De anser att ett snävt sätt att betrakta literacy, isolerat från den sociala praktiken, begränsar vår förståelse för hur barn lär sig läsa och skriva. James Paul Gee (2001:31) framhåller att om man vill förstå hur barn lär sig läsa och skriva är det därför värdefullt att studera hur barnet i

hemmet, i skolan och i det omgivande samhället engagerar sig i sociala och kulturella sammanhang, i språk och genrer, vilka involverar vägar till det skrivna språket.

Etnografi

Studien av Sara och de andra sex barnen är etnografisk. Data samlades in via observationer, informella samtal och intervjuer. Dessa dokumenterades med hjälp av ljudupptagning och fotografering. Vidare samlades, så långt det var möjligt, barnens teckningar och texter in. Resultatet bygger på 103 besök i familjerna, 29 besök i förskolan, 19 besök i förskoleklass, 21 besök i skolan (årskurs 1), 53 intervjuer, 506 foton, 76 teckningar och texter samt ljudupptagningar, omfattande ca 200 timmar.

Under arbetets gång fördes kontinuerliga fältanteckningar. Att sådan anteckningar görs så snart som möjligt efter en observerad händelse framhålls ofta i etnografisk litteratur (Emerson mfl. 1995, Hammersley & Atkinson 1995, Delamont 2001). Det finns en risk att detaljer annars går förlorade.

Jag satt därför alltid på ett kafé på vägen hem och skrev allt som gick att komma ihåg från respektive besök: vad som hänt, vilka som varit närvarande, var händelsen gick av stapeln, vid vilken tid besöket skedde och under vilka omständigheter (Hammersley & Atkinson 1995). Jag var noga med att göra denna dokumentation innan jag började samtala med någon eller syssla med något annat som kunde komma mellan mig och det jag sett och hört.

Vid hemkomsten skrevs anteckningarna rena, samtal och intervjuer transkriberades. Synliga mönster ringades in. Allt detta fördes in i *fältdagboken* tillsammans med fotografier och kopior på aktuella teckningar och texter, som barnet gjort. Med åren blev det flera omfattande fältdagböcker. Anteckningarna i fältdagböckerna bestod i början mest av intryck av barnen, föräldrarna och deras miljö för att sedan mer beskriva händelseförlopp. Vartefter tiden gick riktades tankar och reflektioner alltmer mot de centrala forskningsfrågorna för studien. Enligt Emerson mfl. (1995:44) är detta en vanlig utveckling i mötet med ett nytt fält. (För kodning av materialet och analys, se Fast 2007.)

Denna text bygger på material, insamlat om flickan Sara. Materialet, i form av observationer, samtal och intervjuer, presenteras i texten genom indragen text.

Sara och hennes familj

Sara bor vid studiens början tillsammans med sin mamma, pappa och äldre bror. Under studiens gång fick hon tre yngre syskon. Familjen har en lägenhet, bestående av tre rum och kök, i en förort till Stockholm¹. Det är en förort där många kulturer möts. Området byggdes inom det så kallade ”Miljonprogrammet”, som ”tillkom mellan 1965 och 1974 för att tillgodose den snabbt ökande bostadsefterfrågan” (Magnusson 2001:14). Det är ett område som ofta tillskrivs negativa egenskaper av människor, som inte bor där, men kan upplevas annorlunda när man är en del av området (Molina 2001:70).

Saras pappa berättar att de helst skulle vilja bo i ett hus på landet men kan inte det av ekonomiska orsaker. De trivs i området. Han säger: ”Vi är uppstartade här. Vi har vänner. Vi känner personalen på förskolan.”

Båda föräldrarna är födda i Somalia.

Pappan växte upp i Mogadishu. Han började i skolan som femåring. Hans föräldrar var analfabeter. Han var 18 år då han och hans bror flydde oroligheterna i landet och kom till Sverige.

Mamman gick fyra år i skola i Somalia. Sen flydde hon med sin familj till Somaliland, för att sedan fly vidare till Etiopien där de stannade i fyra år. Hon kom till Sverige som 14-åring och har gått ett par år i den svenska skolan.

Mötet med det nya landet blev en chock. De talar mycket om det kalla klimatet, att de plötsligt måste bära kläder som vantar, mössor och tjocka stumpor, vars existens de knappt visste om. ”Nu är

¹ Enligt forskningsetiska principer ska material i en studie av detta slag ”dimmas” så mycket som möjligt. Jag har emellertid valt att skriva att barnen i studien bor i och omkring Stockholm. Flera av barnen har ritat teckningar och skrivit texter som handlar om tunnelbanan. Eftersom det endast finns tunnelbana i en stad i Sverige, i Stockholm, så förstår ändå den uppmärksamme läsaren var barnen bor. Jag har därför valt att redovisa detta öppet. Min förhoppning är emellertid att materialet i övrigt är presenterat på ett sådant sätt att medverkande personer inte går att spåra.

vi vana", säger de och pekar skrattande på hyllan i hallen som är belamrad av ytterkläder.

Pappan arbetar på ett hem för äldre och mamman har till och från, då det gått ihop med graviditeter, arbetat med handikappade ungdomar. Pappan säger: "Vi är arbetsnarkomaner. Vi jobbar och vill göra rätt för oss." Han väljer ofta att jobba natt för att ha bättre tid att träffa sina barn.

Föräldrarna är positiva till mycket i Sverige, som barnavårdscentral, daghem och öppen förskola. Men de är också bekymrade över vad de ser i samhället runt omkring. Pappan tycker att det satsas på många projekt i bostadsområdet som drivs av människor som bor och arbetar inne i centrala stan. Samtidigt finns det inte plats för ungdomar att vara på. Han driver ett kaffe, på frivillig basis, tillsammans med andra, i en grannförort, vid sidan om sitt arbete i äldreboendet.

Saras mormor bor i en grannförort. Hon är den enda av far- och morföräldrarna som lever. Sara träffar henne flera gånger i veckan. Mormor hjälper ofta till att se efter sina barnbarn.

Jonas Otterbeck (2000:47) menar att i många invandrarfamiljer förlorar mor- och farföräldrar den prestige som de hade i sitt hemland. Där var ålder och livserfarenhet något som värderades positivt. Ibland kan deras erfarenheter i Sverige till och med utdömas som förlegade och ålderdomliga, framhåller Otterbeck. Till viss del är det så för Saras mormor.

Mormor uttrycker då och då förundran över barnbarnens liv i det svenska samhället. Hon säger om sexåriga Sara: "Hon titta på teve och gå till simhallen. Hon inte diska och inte koka te."

Saras mamma och pappa återkommer ofta till att deras föräldrar är/var analfabeter.

Saras mamma säger: "Min mamma kan inte skriva. Hon var gift när hon var liten ... kanske 15. Sen födde hon barn nästan varje år. Min mamma brukar berätta, gamla sagor mest, eller vad hon hade när hon var liten."

Sara är det enda av de sju barnen, i studien, som regelbundet besöker biblioteket. Saras föräldrar har aktivt tagit ett beslut. De ska göra allt de kan för att deras barn ska älska böcker. Mamman säger att hon ofta ber om råd på biblioteket om vilka böcker hon ska låna. Här är det en markant skillnad mellan Sara och de övriga sex barnen i studien (Fast 2007:62 ff.). Samtliga av de andra barnens föräldrar har haft kontakt med böcker redan i förskoleåldern. Saras mamma påpekar ofta, att hon inte hade det.

Uppfostran

Den franske sociologen Pierre Bourdieu menar att det lilla barnet, från första ögonblicket i sitt liv, präglas av sin omgivning. Genom en myriad av situationer tränas barnet i hur de ska uppföra sig och vara. ”Sitt upp. Tala inte när du har mat i munnen.” Men det mest avgörande för konstruktionen av habitus överförs utan att passera språket och medvetandet, skriver Bourdieu. Det sker via betydelselösa situationer och praktiker i vardagslivet t.ex. olika sätt att fästa blicken, att föra sig, att förbli tyst eller att tala. Ogillande blickar, tonfall eller förebrående miner kan vara laddade med uppmaningar. Dessa är svåra att opponera sig emot, just därför att de är tysta och ibland även försåtliga, påstridiga och insinuanta (Bourdieu 1999:51, 2002:15).

Föräldrarna talar ofta om barnuppfostran med varandra. Barnen lägger sig tidigt. Föräldrarna ser inte nyheterna förrän barnen lagt sig. Saras föräldrar påpekar ofta att de vill att deras barn ska bli en del av det svenska samhället. Samtidigt säger mamman att hon vill att deras barn ska ha med sig det ”som mamma och pappa har för grunden”.

Vad mamman tycks mena är att grunden dels är erfarenheter som hon och hennes man har med sig från sin barndom i Somalia, dels värderingar de har.

Pappan sjunger ofta sånger för sina barn. Det är sånger från hans egen barndom t.ex. sånger de sjöng vid samlingen på skolgården i Mogadishu. Han sjunger mest på kvällarna, då barnen ska lägga sig. Han säger att det kanske är då han längtar hem som mest.

Båda föräldrarna uttrycker ofta hur viktigt det är att barnen blir bra människor, som i framtiden studerar, är artiga och inte ljuger eller svär.

Religion

Föräldrarna är muslimer. Vad gäller barnens deltagande i religiösa högtider i förskolan och skolan har föräldrarna bestämt att barnen får vara med vid dessa tillfällen.

Mamman säger: "Om jag sjunger en Jesussång och inte tror på honom, så händer ingenting." Pappan framhåller: "Det är i det här landet som vi bor i nu och man måste acceptera och följa sederna här men om det är någonting som vi inte vill eller kan följa, då säger vi nej. Om barnen inte får ledigt från skolan då vi firar våra högtider, så håller vi barnen hemma."

I det sekulariserade svenska samhället med kristna traditioner möter Saras familj ständigt sådant som de från början inte var vana vid. Barnens vardagsliv i skolan är en påtvingad faktor. Som muslimer delar föräldrarna t. ex. inga av de erfarenheter som deras barn får i samband med firandet av kristna högtider. Men Saras föräldrar är beredda att göra avkall så länge det också finns utrymme för deras egna traditioner.

Föräldrarna förklarar sitt sätt att leva för barnen genom att säga att de är muslimer. Mamman berättar att Sara brukar säga: "Mamma, gran är fin. Ska vi ha nån gran?" "Jag brukar berätta", säger mamman, "att vi muslimer inte har julgran. Vi brukar inte köpa julpresenter. Du vet vi är muslimer. Vi har inte någon jul eller julgran hemma."

Otterbeck (2000:31) menar att religionen ofta ger en symbolisk identitet för gruppen som kan främja gruppsamhörigheten och bevarande av traditioner. Den kan ge moralisk stadga och erbjuda mening och ordning. Samtidigt framhåller Bourdieu (2002:17) att en grupp exkluderar vissa praktiker, som inte är förenliga med gruppens kultur. Gruppen skapar ett slags kollektivt minne genom att skapa regler som gäller för olika sammanhang. Det kan till och med vara så att reglerna glöms bort men ändå följs av gruppen. Barnet kanske därför inte vet varför reglerna finns. "Vi muslimer

har inte julgran” säger Saras mamma till barnen. Föräldrarna understryker ofta inför barnen att de gör det ena eller det andra, eller som i detta fall avstår från något, eftersom de är muslimer. Sara säger ofta likadant t.ex. ”Vi muslimer äter inte gris.”

Literacy events i Saras hemliv

I literacy-forskning framhålls ofta de två begreppen event och practice som centrala och betydelsefulla. Barton och Hamilton (1998:8) menar att: ”... literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written text”.

Inom olika kulturer förekommer olika typer av läsande och skrivande. James Paul Gee (2001:37) talar om *community of practice*. Varje grupp; en släkt, ett gatugäng, medlemmarna i en kyrka etc. har sina typer av literacy-aktiviteter som skapar sina symboler, som kan tolkas av andra som är insatta i samma symbolsystem. Varje sådan aktivitet är konstituerad med en uppsättning regler, som alltså inte bara består av en teknisk kompetens. Genom att delta i dessa aktiviteter blir man också delaktig i gruppen och kulturen (Fast 2008:108).

Marie Clay (1992) och Margaret Meek (1982, 1998) har i sin forskning visat att barn tidigt ”beter sig” som sina föräldrar. Barnet ser föräldrarna läsa, skriva, tala i telefon, skriva på datorer och barnet gör likadant. Det lägger det ena benet över det andra då det sitter med en bok och ”läser” med en viss speciell röst. Barnet utvecklar en identitet som läsare då det härmar sina föräldrar och betar sig som läsare. Gee (2001:40) menar att barnet indirekt lär sig att ”people like us are readers like this”.

Vilka texter möter Sara i sitt hem? I vilka sammanhang kan man se att hon blir indragen i läs- och skrivsituationer? Vilken roll spelar hennes sociala, kulturella och religiösa miljö för dessa situationer?

Texter i den inre miljön

I Saras familj finns en bokhylla. I den finns prydnadssaker och några fotografier men inga böcker. Men hemmet är rikt på böcker, fram för allt bilderböcker. Som nämnts tidigare går Sara till biblioteket en gång i veckan. Mamman berättar:

Vi läser på svenska men också på vårt språk. Det finns böcker att låna på somaliska men inte så många, mest vuxenböcker. Jag

brukar låna böcker på svenska med korta berättelser och berätta på somaliska.

Sara går också till biblioteket med sin förskola på torsdagar. Hon är mycket mån om att inte missa dessa tillfällen. Hennes mamma säger:

Hon är oerhört orolig för att komma för sent till förskolan på torsdagar. Hon frågar igen och igen: ”Mamma är det torsdag idag? Vi måste springa!” Hon står med dörren öppen medan jag klär på småsyskonen.

I hemmet finns också många andra typer av texter. Väggalmanackan från Svenska Bostäder, som sitter i köket spelar en central roll.

Varje gång något viktigt ska inträffa, föräldramötet, tandläkarbesök etc. hakar mamman ner almanackan från väggen. Sara hänger ofta över almanackan som ligger på bordet. Då tid ska bestämmas för ett nytt besök av mig i familjen skriver mamman mitt namn på den dagen vi bestämmer. Hon bokstaverar mitt namn och de jämför och förundras över att mitt namn stavas med C men uttalas som K medan storebror Ks namn både skrives och låter som K. De talar om att det är lördag, att jag kommer på förmiddagen och sedan går de och simmar på eftermiddagen med pappa. Tillsammans räknar de veckorna tills jag ska komma. De läser månadens namn. De kontrollerar också om någon i familjen fyller år under tiden. Runt födelsedagarna är en svart ram ritad. I Somalia firas inga födelsedagar men familjen har börjat göra det i Sverige för att barnen inte ska känna sig annorlunda.

Sara och hennes mamma använder kalendern som läsebok. Marilyn Cochran-Smith (1984) beskriver två sätt att föra en dialog runt en läst text. Den ena aspekten är *life-to-text interaction*, där barnets egna upplevelser påverkar mötet med och innehållet i texten. Ett exempel på det är att familjens födelsedagar finns noterade i almanackan. Sara bär med sig upplevelser av hur de firar födelsedagar, i mötet med texten. Den andra aspekten är *text-to-life interaction*, där innehållet i texten får betydelse i barnets eget liv. I almanackan skrivs nästa besök av mig in. Mamman skriver mitt namn (Carina) och utifrån den texten jämför Sara och hennes bror andra

namn, bland annat storebrors namn. När Sara och hennes mamma läser almanackan använder mamman Cochran-Smiths båda sätt.

En annan typ av text som Sara ägnar mycket uppmärksamhet åt är förpackningar av olika slag. Hon pratar ofta om hur olika bilder ser ut och vad som står på förpackningen.

Mamman berättar att Sara ofta säger när hon är i affären:
”Mamma, sånt här har vi på dagis. Mamma, köp det. Den är bra.”

Ännu en typ av text som har stor betydelse i familjen är reklam. Hur Saras mamma använder reklam som utgångspunkt för muntliga berättelser beskrivs nedan. För Sara och hennes äldre bror betyder leksakskataloger mycket. Inför julen kommer den första katalogen i mitten av november. Den följs sedan av ytterligare fyra. Katalogerna väcker drömmar, fantasier och önskningar, vilket kommer fram då Sara och hennes äldre bror sitter och tittar tillsammans.

De bläddrar sida för sida och kommenterar allt de ser. ”Å, en sån vill jag ha.” ”Nej, den är för tjejer. Den här vill jag ha.” Mamman säger att hon tycker att det är svårt med alla leksaker som barnen önskar. Dels är de dyra, dels har hon ingen egen erfarenhet av leksaker från sin uppväxt i Somalia.

Redan som fyraåring sa Sara att hon ”läste” i katalogen: ”Jag kan läsa för dig,” säger hon og pekar och talar högt för sig själv: ”Titta Grynet! ... Pokémon ... Babar ... Pokémon ... Tom och Jerry ... Spiderman.”

Vid ett annat tillfälle när hon sitter och tittar i en leksakskatalog pekar hon på ett ”M” på en leksakskassaapparat och säger att ”där står det McDonalds.” Den amerikanske journalisten Eric Schlosser (citerad i Persson 2004:148) menar att många företag har reklamstrategier som bygger på ”från vaggan till graven”. Redan två-åringar kan bli medvetna om vissa varumärken. Många barn känner helt enkelt igen ett speciellt varumärke innan de lärt sig känna igen sitt eget namn. McDonalds är ett exempel på ett sådant varumärke. Samtliga de sju barnen i studien kände igen McDonalds redan då jag träffade dem som 4-åringar.

Sara möter också text, då hon tittar på teve. Teve och video är bland de första kulturella upplevelser som många barn tar del av. Många barn har

en stor samling älsklingsvideos. Rörliga bilder har ett mycket speciellt språk. Även mycket små barn kan lära sig att ”läsa film”. De lär sig att urskilja bilder på skärmen. De lär sig också att skilja mellan bakgrund och personer. De lär sig koderna och konventionerna för hur rörliga bilder berättar en historia. I internationell literacy-forskning har det under en rad år uppmärksammats att den strategi med vilken det lilla barnet tolkar rörliga bilder ligger nära det sätt på vilket barnet närmar sig tryckt text (Fast 2008:94).

Ett annat område där Sara kommer i kontakt med texter i hemmet är i samband med datorn. Mamman och pappan använder den mycket.

Sara och hennes äldre bror brukar säga till sin pappa: ”Du är en riktig datorgubbe. Du bara sitter och sitter där.”

Sara sätter på datorn själv. Hon känner igen en rad logotyper. Hon går ut på olika sajter t.ex. Barbies.

Saras mamma berättar att Sara gått in på ”www.svt.se” för att kolla ett teveprogram som de försökte undanhålla henne. Mamman hade inte låtsats höra Saras fråga om när detta program skulle komma. Detta föranledde Sara att ta reda på det själv. Hon sa: ”Mamma, mamma, kolla! Här är programmet som jag vill se. På onsdag ...”

I en rad studier (Taylor 1983, Taylor & Dorsey-Gaines 1988, Auerbach 1989, 1995, Barton & Hamilton 1998) konstateras att de flesta hem, likt Saras, är rika på texter av olika slag. Elsa Auerbach (1989:168), som studerat barns literacy events i deras hem, menar att familjer som kan betraktas som påvra vad gäller lön, utbildning, mat, bostad inte självklart behöver vara det vad gäller praktiserandet av skriftspråket. Texterna är emellertid inte alltid böcker.

Högläsning och berättande

Berättelsers betydelse för barns läs- och skrivutveckling har ofta framhållits av literacy-forskare. Meek (1998:29) menar att barn ”move into literacy” då de lyssnar till en berättelse, berättad eller läst. De lär sig mycket omedvetet. De lär sig hur språket låter och är uppbyggt. De lär sig nya ord. De lär sig också retoriska grepp. Carol Fox har i sin omfattande studie (1993) visat på hur barn som får ta del av en rik flora av berättelser, via

bl.a. traditionella sagor, erhåller en kunskap om språket som kommer till stor användning när de själva berättar eller ska lära sig att läsa och skriva.

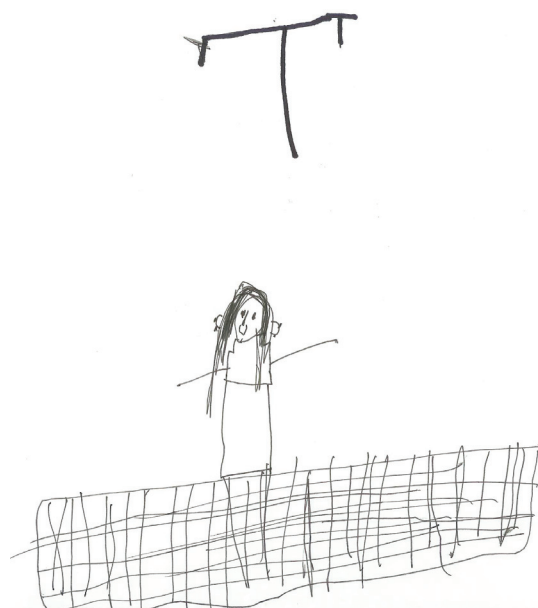
Men även berättelser om familjens medlemmar och gemensamma upplevelser kan ha stor betydelse. De kan få samma funktion som en familjs fotoalbum (Grugeon & Gardner 2000). Vartefter tiden går skapar varje familjemedlem sin unika version av berättelsen. Ett sätt att karaktärisera en kultur är därför att studera berättelser som berättas av personer inom denna speciella kultur (Fast 2001). Båda Saras föräldrar berättar mycket för barnen.

Mamman: "Förra månan fick vi i brevlådan, reklam tror jag, om en pojke som bor i Malawi. 'Vem är det där?', frågade Sara. Här var det jättekallt och snö. Han hade inga kläder. Det stod att han inte hade några föräldrar. Nu har jag berättat för barnen om honom varje dag. Sara frågade: 'Hur mamma kan han leva? Berätta, mamma!' Jag märker att jag berättar om mig själv och mina kamrater när vi var små."

Pappan berättar att han brukar skoja med barnen och säga att de ska vara försiktiga när de går i mörkret och akta sig för lejonen. Han säger att de får två kulturer med sig. Barnen vill ofta att han ska berätta om när han vaktade getter, då han var liten, om hur det kom en räv och han måste klättra upp i ett träd. Skrattande säger han att barnen sitter med stora ögon och frågar: "Pappa, klara du dig?"

Eget skrivande

Sara var den av de sju barnen i studien som först lärde sig läsa flytande. Redan då jag träffade henne, som fyraåring, ritade och skrev hon också mycket. Bokstaven "T" upptog mycket av hennes intresse. T-et fanns utanför tunnelbanestationen, väl synligt från familjens köksfönster. Hon refererade ofta till detta "T", som när hon sa att namnet på hennes förskola börjar med "tunnelbane-t". T-et fanns ofta med på hennes teckningar. På bilden nedan har hon ritat sig själv utanför tunnelbanestationen.



Den längtan som framkommer då Sara tittar i en leksakskatalog uttrycker hon också då hon skriver. Under en period lämnade hon över lappar till sina föräldrar var och varannan dag där hon uttryckte sin önskan om en Barbiedocka. Det gav resultat. Vid Id al-Fitr, festen vid Ramadans slut, fick hon en Barbiedocka och var överlycklig.



Gunther Kress (1997:19) använder begreppet *motivated sign* och menar att intresset styr då barnen tar itu med texter på egen hand. Det blir speciellt tydligt i samband med barnens leksaker och önskelistor. De experimenterar själva med skrivandet och gör upp hypoteser om skrivandets natur. Barnen verkar vara relativt obekymrade om huruvida de stavar rätt eller inte. Föräldrarna är ofta otåligare och vill att barnen ska stava rätt direkt. Kress (2003:155) menar att vuxna har lärt sig vad som betraktas som korrekt och konventionellt. De vill föra över detta på barnen. Ofta strider det mot barnens intressen.

Det svenska språket

I hemmet talar Sara både somaliska och svenska. Mamman säger att hon själv emellertid måste uttrycka alla känslor på somaliska.

Båda Saras föräldrar framhåller att det är viktigt att deras barn lär sig svenska ordentligt. De menar att barnen då kan bli bättre i skolan och kanske fortsätta på universitetet. Samtidigt vill de också att barnen ska behålla somaliskan. Mamman säger: ”Vi pratar mycket somaliska hemma. För om man har jättemycket modersmål man kan andra språk också, bättre.”

Vi lär oss aldrig ett språk utan att samtidigt lära oss villkoren för hur detta språk accepteras, dvs. lär oss huruvida detta språk kommer tjäna som ett kapital, i den ena eller den andra situationen (Bourdieu 1991:138). Saras föräldrar vill att deras barn ska lära sig svenska som en investering för framtida studier. Men Bourdieu pekar samtidigt på att språket måste vara socialt accepterat, vilket kan försvåra för Sara i framtiden. Vissa människor har en auktoritet att tala, menar Bourdieu. Han tar ett exempel som ligger nära hans egen verklighet. Han skriver: ”Den som är född i arrondissement 7 i Paris – det är för närvarande fallet med de flesta av de människor som regerar Frankrike – får en språklig vinst så fort de öppnar munnen.” Men, menar Bourdieu, denna vinst och rätten att tala förekommer i all interaktion (1991:136). Orden i sig är inte maktladdade, enligt Bourdieu. De kan dock under vissa omständigheter, utifrån vissa personer ges makt. Han jämför med ”kairos-begreppet”, som var centralt hos sofisterna. Kairos är ursprungligen skottavlans mål. För att träffa prick när man talar räcker det inte med att orden är grammatiskt korrekta.

Mötet med förskola och skola²

Sara kommer till förskoleklassen med sitt unika språkliga bagage. Hon läser flytande. Hon talar både somaliska och svenska. Hon kan en rad berättelser och sånger och hon använder datorn. I förskoleklassen sker emellertid en isolerad färdighetsträning, där barnen arbetar med en bokstav i taget. Det finns ingen dator som barnen kan använda. Saras förskollärare säger:

Vi har ingen dator i klassrummet. Jag vet att väldigt många av dom har så mycket av sånt hemma och då har jag känt att det är bra att vi inte har det. Det får höra till deras fritid. Vi behöver inte ge dom den biten.

Den australiensiska forskaren Pat Thomson (2002:9) refererar till Bourdieu och skriver att när barnet börjar skolan kommer det med sin komplexa historia som familje- och samhällsmedborgare. Hon använder metaforen *skolväska/ryggsäck* för att förklara det sociala och språkliga kapital och de vanor som barnet är bärare av då det kommer till skolan. Hon menar att endast några av barnen inbjudes att öppna sina väskor och ta ut dess innehåll. Många av barnen har ett innehåll i sina ryggsäckar som inte räknas, så dessa får förbli oöppnade. Det finns också barn, vars bakgrund, betraktas av läraren som så problematisk, att läraren helst ser att barnet lämnar sin ryggsäck utanför skolgrinden.

Vid ett besök i Saras förskoleklass, i början av december, förekom följande samtal. Till saken hör att de flesta av barnen är muslimer och inte firar jul.

Förskolläraren: Nu är det snart jul, då tar alla fram julsakerna.

Barn nr 1: Jag har sett på Carton vad man har för saker.

Förskolläraren: Var bor tomten?

Barn nr 2: På taket.

Barn nr 3: På Island.

Barn nr 1: Han hämtar saker till snälla barn.

Förskolläraren: Ja, det gäller att ni är snälla så att ni får klappar.

² Sara började i förskolan vid ett års ålder. Den hösten, då hon fyllde sex år, flyttade hon över till förskoleklassen. Förskoleklassen är inrymd i skolan, som ligger ca 1km från hennes tidigare förskola.

Förskolläraren försöker på intet sätt ta hänsyn till att de flesta av barnen inte firar jul. Otterbeck (2000:125) menar att lärare ofta ställs inför situationer som de inte förberetts för i sin yrkesutbildning. De bär också ofta på ett oflekterat religionsbegrepp, inlärt i det svenska sekulariserade samhället.

"Deras bakgrund gör ..."

Barbara Comber (1998) framhåller att det inte är ovanligt att lärare talar om barns hemmiljö i termer av brist, torftighet och understimulans. En av Saras förskollärare säger:

Jag tror att vi ställer för låga krav på gruppen. Jag vet inte vad det är, men man ser dom liksom inte som andra sexåringar. Man har någon tanke någonstans att det här klarar dom inte. Man säger det inte, men man tänker det. Deras bakgrund gör att man inte ens låter dom försöka.

Vid tiden för detta uttalande läser Sara flytande och besöker biblioteket regelbundet. Comber (1998:4) ifrågasätter vad vi menar då vi talar om elevers bakgrund? "Bakgrund, är en kollektiv term för det som är mest centralt och dynamiskt i en människas liv." Hon framhåller att en persons historia är inskriven i kroppen, rakt in i hjärtat, i habitus. Det finns en risk att vi konstruerar barnens familjer, liv och upplevelser genom att benämna detta "bakgrund" eller att i generaliserande ordalag tala om "deras kultur". Detta blir tydligt i en intervju med en av Saras förskollärare:

McDonalds brukar vara ett väldigt vanligt utflyktsmål. Då kan jag säga ibland: "Men försök fråga mamma och pappa om ni inte kan göra nånting annat också. Det finns så mycket att se. Det finns museer man kan gå och titta på och så vidare." Men det verkar inte vara så vanligt i deras kulturer.

Enligt Comber jämför media och politiker men även forskare och lärare "poor literacy performance" med torftig hemmiljö och förlägger därmed barnens misslyckande till "the family door" (s. 6). Hon framhåller att "dessa barn är" är ett uttryck som används mycket mer än "denna skola är" då man refererar till en grupp barn som på något sätt anses problematiska. Samtidigt är det vanligt att förskollärare och lärare vet väldigt lite om bar-

nens hemförhållanden. Det var mycket tydligt i Saras fall. Saras lärare i förskoleklassen säger:

Vi talar sällan om barnens hemkulturer, religion och språk.

Lärarna tycks göra en dygd av att inte veta något om hemmen. I grunden ligger, som ett par av lärarna säger, en demokratisk tanke. Alla barn ska vara jämlika och ha samma chans, då de kommer till skolan. ”Deras bakgrund ska inte vara en belastning”, säger en av förskollärarna. Det intressanta med detta sätt att resonera är att en viss bakgrund betraktas som negativ. Comber skriver (1998:17) att något så centralt i ett barns liv som ”background” borde istället benämnas ”foreground”.

Rätten att tala

”... flerspråkighet betraktas inte alltid som en gåva och förknippas inte heller självklart med kognitiva fördelar och skolframgångar”, skriver Inger Lindberg (2006:58). Hon refererar till Bourdieu och framhåller att människors språk värderas olika högt på en ”lingvistisk marknad”. Det Lindberg påpekar stämmer väl överens med Saras situation. Hennes föräldrar, släktingar och vänner tycker att hon är duktig i somaliska men i skolan tillerkänns detta språk inget värde. Inte vid något tillfälle hörde jag hennes modersmål lyftas fram som något positivt. Att kunna två språk skulle kunna ses som en tillgång, eller som Lindberg skriver, en gåva.

Bourdieu (1999:97) framhåller att det finns en önskan, i många skolor, att forma eleverna så att de blir homogena och att påtvinga vissa elever ett språk som inte är deras eget. Så fungerar det antagligen för Saras lärare som beskriver sin reaktion då något barn ville låna hem böcker på sitt modersmål vid besök på biblioteket. Hon säger:

Och det händer ibland att nån säger: ”Får jag ta den här?” och då är det nån bok på deras hemspråk. Då vill dom läsa med mamma och pappa. Jag brukar vara tveksam men jag säger: ”Okej då, ta den.”

Shirley Brice Heath visar i sin studie (1999) att varje grupp av barn inkluderar ett distinkt mönster av språkliga, religiösa och kulturella erfarenheter i sin familj. Heath menar att lärarna emellertid anpassar sig till de mönster som de själva är förtrogna med. Den officiella skolkulturen speglar ofta en vit medelklasskultur.

Saras två världar

I denna text har den sexåriga Saras liv uppmärksammas. En komplett bild är naturligtvis omöjlig att ge. Det visar sig att Sara uppenbart lever i två världar. I hemmet möter hon texter av allehanda slag, via den kulturella och religiösa miljö, som hon är en del av. Hon läser och skriver i en rad sammanhang. Hon talar två språk. Hennes föräldrar uppmuntrar henne. Deras inställning är att skolan är viktig och att den är en biljett till hennes framtid.

Pappan sjunger ofta en sång med sina barn som han lärde sig när han gick i skolan i Mogadishu: "Jag springer varje dag, varje dag för att hinna till skolan." Sara sjunger i bakgrunden: "Hinna till skolan. Hinna till skolan." "Skolan är viktig i Somalia", säger pappan. "Man uppmuntrar nya generationen att gå i skolan." Han vill att hans egna barn ska vara duktiga och läsa. Han förväntar sig mycket av skolan. Kunskaper och aktiviteter är viktiga för barnen.

Pappan säger: "Vi ska kämpa. Det beror på Sara om hon blir en duktig flicka och bildar sig. Hon måste kämpa för sin framtid. Vi ska hjälpa henne. Vi ska kämpa."

Samtidigt får Sara erfara, redan i förskoleåldern, att hennes erfarenheter och kunskaper ifrågasätts och att hon blir tvungen att lämna mycket av det hon kan utanför skolgrinden.

I studien av de sju barnen (Fast 2007) var det mycket tydligt hur en del av barnen möttes av lärare som sa att barnen med stor sannolikhet skulle fortsätta till högre studier för att "de har det i blodet" (s. 152). Sara däremot har en lärare som säger om barnen i förskoleklassen:

Barnens bakgrund kommer göra det svårt för dem att studera vidare.

Vid ett annat tillfälle säger förskolläraren att hon utgår från att barnen inte klarar lika mycket som andra sexåringar. Förskolläraren drar alla barn över en kam. Hon tar bakgrund som intäkt för att inte kräva så mycket av barnen. Vad är det som säger att Sara och hennes kamrater, enligt förskolläraren, skulle ha svårt att lära sig "bofink" och "talgoxe"? Man kan notera att

barnen inte tycks ha några svårigheter att vare sig lära eller minnas namn på t.ex. Pokémonkaraktärer, som ”Metagross”, ”Jirachi” och ”Metang”.

I Saras hem ägnas mycket tid åt språkliga aktiviteter och Sara var den av de sju barnen som först lärde sig läsa flytande. Under de nästan tre år som studien pågick, har Sara sagt att hon ska bli läkare. Låt säga att hon fortsätter att ha den ambitionen. Vad betyder det? Kommer hon då att behöva stängas med en annan värld, där hon så uppenbart tillskrivs att vara annorlunda. Erving Goffman (2001) menar att barn till invandrare kan känna sig ifrågasatta och tappa sin identitet, då de upplever att andra betraktar dem som avvikande. Många undersökningar visar att studeranden från familjer, som saknar symboliskt kapital, har en klar underrepresentation inom de högre akademiska utbildningarna.

I den svenska läroplanen för skolan står att läsa (Lpo 94:6): ”Undervisningen ... skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.”

Om representanter för den svenska förskolan och skolan har negativa förväntningar på redan små barn och inte tillerkänner deras erfarenheter och kunskaper något värde, på grund av barnens kultur och bakgrund, finns en risk att barnen tappar såväl identitet som självkänsla. Detta kan ske trots att motivation till högre studier, som i Saras fall, finns i hemmen.

Det är viktigt att vara medveten om att vägarna in i skriftspråket ser olika ut och att barns literacy praktiker utanför skolan ständigt ändras, vilken bakgrund barn än har. Förskola och skolas uppgift är därför att försöka möta barnen där de står och bygga vidare på barnens kunskaper och att helt enkelt försöka följa intentionerna i den svenska läroplanen för grundskolan.

Referenser

- Auerbach, E. 1989. Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review* 59(2): 165–181.
- Auerbach, E. 1995. Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behaviour* 27(4): 643–661.
- Barton, D. 1998 [1994]. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1991 [1984]. *Kultur och Kritik*. Uddevalla: Daidalos.
- Bourdieu, P. 1999 [1982]. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. 2002 [1972]. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Clay, M. 1966. *Emergent Reading Behaviour*. Auckland University.
- Clay, M. 1992. *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. USA: Heinemann Educational.
- Cochran-Smith, M. 1984. *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Comber, B. 1998. Problematising "background": (Re)constructing categories in educational research. *The Australian Educational Researcher* 25(3): 1–21.
- Delamont, S. 2001. *Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fast, C. 2001. *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta universitatis upsaliensis, nr 115. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Fast, C. 2008. *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fox, C. 1993. *At the Very Edge of the Forest: The Influence of Literature on Storytelling by Children*. London: Cassell.
- Gee, J. P. 2001. A sociocultural perspective on early literacy development. I: Neuman, S. & Dickinson, D., red. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Gee, J. P. 2003. *What Videogames Have to Teach us about Literacy and Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. 2001. [1963]. *Stigma – den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Grugeon, E. & Gardner, P. 2000. *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils*. London: David Fulton Publishers.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995 [1983]. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Heath, S. B. 1999 [1983]. *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. 1997. *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. 2003. Perspectives on making meaning: The differential principles and means of adults and children. I: Hall, N., Larson, J. & Marsh, J., red. *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Lindberg, I. 2006. Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L., red. *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. 1994. Stockholm: Fritzes.
- Magnusson, L. 2001. *Den delade staden*. Umeå: Boréa.
- Makin, L. & Jones Diaz, C., red. 2002. *Literacies in Early Childhood. Changing Views. Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Meek, M. 1982. *Learning to Read*. London: The Bodley Head.
- Meek, M. 1998 [1971]. *On Being Literate*. London: The Bodley Head.
- Molina, I. 2001. Den rasifierade staden. I: Magnusson, L., red. *Den delade staden*. Umeå: Boréa.

- Otterbeck, J. 2000. *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. 2004. *Marknadsetetiken*. I: Aulin-Gråham, L. & Persson, M. & Thavenius, J. *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, D. 1983. *Family Literacy. Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. 1988. *Growing up Literate. Learning from Inner-City Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Thomson, P. 2002. *Schooling the Rustbelt Kids. Making the difference in changing times*. Sidney: Allen and Unwin.

Carina Fast
Institutionen för didaktik och
Institutionen för utbildning, kultur och medier
Uppsala universitet
Box 2136
SE-750 02 Uppsala, Sverige
e-post: carina.fast@did.uu.se

R