

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education 115

Carina Fast

Sju barn lär sig läsa och skriva

Familjeliv och populärkultur i möte med förskola
och skola

With a summary

Seven children learn to read and write

Family life and popular culture in contact with
preschool and primary school



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Lärosal X, Universitetshuset, Uppsala, Friday, March 9, 2007 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish.

Abstract

Fast, C. 2007. Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. (Seven children learn to read and write. Family life and popular culture in contact with preschool and primary school). Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Education* 115. 231 pp. Uppsala. ISBN 978-91-554-6795-1.

This thesis is an ethnographic study in which seven Swedish children from different social and cultural environments were followed over three years. The study began when the children were four years old.

The main aim of this thesis is to investigate through what social and cultural practices seven children meet literacy events in their families. A second aim is to track informal and everyday literacy events which the children take part in or practice on their own. A further aim is to study the transition between home, preschool, preschool class and primary school in order to determine to what extent and in what ways the children are allowed to use their previous experience with and knowledge of literacy.

The results show that the children are socialised in practices rich in literacy events via their culture, traditions, language and religion. The children practise reading and writing in a number of contexts. This occurs long before the pupils have been exposed to formal education.

In the work on this study, it has also become clear that the seven children, regardless of their cultural, language or socioeconomic background, share experiences and knowledge relating to popular culture and the media. The children have a common understanding of texts in the form of words, names, images and icons. The value of this knowledge and experience is often ascribed by the children themselves in their contact with other children.

The seven children, in this study, come to preschool and primary school with a wealth of experience in literacies from their family lives. Some children are allowed to bring their experience to the classroom. For them, there is continuity between literacy practices at home and at school. Others are forced to leave their experience outside the classroom. What is common to all children is that their knowledge about literacy related to popular culture and the media has a low cultural value in instructional settings.

Keywords: literacy, ethnography, text, popular culture, media, habitus, capital

Carina Fast, Department of Education, Box 2109, Uppsala University, SE-75002 Uppsala, Sweden

© Carina Fast 2007

ISSN 0347-1314

ISBN 978-91-554-6795-1

urn:nbn:se:uu:diva-7490 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7490>)

Printed in Sweden by Elanders Gotab, Stockholm 2007

Distributor: Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala

www.uu.se, acta@ub.uu.se

Till Miriam och Johanna

Ett varmt tack ...

Kära barn och föräldrar som deltagit i denna studie. Tack för att ni så generöst öppnat era dörrar och släppt in mig i era hem. I tre år! Att ni stått ut! Jag tänker bland annat på alla frågor som ni svarat på och allt som ni barn har visat och lärt mig. Utan er medverkan hade denna bok aldrig kunnat skrivas.

Så riktar jag ett tack till min huvudhandledare Donald Broady och till Caroline Liberg, min biträdande handledare. Tack Donald för att du envist uppmuntrade mig från början att undersöka något som jag tyckte var roligt. Tack också för att du får mig att känna, att du tror på det jag gör. Du ska också veta att ditt sätt att uttrycka dig i skrift i många år varit en inspirationskälla för mig. Caroline, tack för handledningstillfällen på ditt rum. Du har med säkerhet och nit gått igenom mina texter. Det har medfört att jag alltid gått ifrån handledning med dig och känt att jag lärt mig mycket.

I would also like to extend a heartfelt thanks to Leonie Arthur, University of Western Sydney, Barbara Comber, University of South Australia, Laurie Makin, (at the time) Hong Kong Institute of Education and Jackie Marsh, Sheffield University. Thank you for welcoming me to your departments, arranging seminars, inviting me into your homes and allowing me to browse your bookshelves. I have learnt so much from you all, both from your documented knowledge of literacy and from the warmth and generosity you showed me.

Jag vill tacka Vetenskapsrådet som bland annat gjorde resor till Australien, Hong Kong och England möjliga.¹

Jag har ingått i två literacy-nätverk där diskussionens vågor ofta gått höga. Båda har betytt mycket för det teoretiska innehållet i min avhandling. Tack Monica Axelsson och Elisabeth Björklund i ”det lilla nätverket”. Till ”det stora” har vi kommit från hela landet, till och med från utposten Köpenhamn, representerad av Lars Holm. Vi har slagit våra kloka huvuden ihop kring frågor som: Vad är literacy, egentligen? Och följetongen: Hur ska man översätta literacy till svenska?

Så ni som granskat min text under åren, jag ser er alla som medförfattare till detta arbete. Annick Sjögren, du som läste mitt 50%- manus. Du diskuterade resultaten och de olika barnen på ett mycket inspirerande sätt.

¹ Genom projektet: *Den sociala och pedagogiska miljöns betydelse för barns literacy-utveckling*, Utbildningsvetenskapliga kommittén, Vetenskapsrådet, Dnr 721-2001-5501.

Anna Sparrman, du som läste mitt 90%-manus. En strängare och bättre läsare av ett manus kan jag knappt tänka mig. Jag lärde mig oerhört mycket. Anna, jag har redan rekommenderat dig till flera andra doktorander.

Ann-Carita Evaldsson, Marita Kjellin, Cathrin Martin, Lars Möllerfors och Ulrika Tornberg. Tack för att ni tagit av er tid och läst min text och kommit med kunniga och kloka synpunkter.

Min syster Rose-Marie Johansson, du har med ögon som en hök inte låtit många felplacerade punkter slippa förbi. Din känsla för språket har gjort att texten i många fall fått ett lyft.

Jag vill också rikta ett varmt tack till Pedagogiska institutionen där jag under de fem år, då mitt avhandlingsarbete pågått, haft en doktorandtjänst. Utan den hade jag inte kunnat göra detta arbete. Tack kära doktorandgrupp! Det är fantastiskt hur vi trots olika bakgrunder och åldrar hållit ihop, stöttat, hjälpt och glatts med varandra. Det har varit väldigt roligt att följa processen i era arbeten från ostrukturerade tankar till färdig produkt. Under en tid var jag med i forskningsgruppen UTKIK, numera Vardagsseminariet. Tack för spännande diskussioner kring gemensamt lästa texter.

Från min moderinstitution, Institutionen för lärarutbildning, har jag alltid känt ett stöd och uppmuntran. Tack alla ni som ställt nyfikna frågor om mitt arbete och önskat mig lycka till.

Jag vill också passa på att tacka Bente Eriksen Hagtvet. 1989 höll du en föreläsning på en läs- och skrivkonferens i Rønne. Där presenterade du literacy-forskning. Det var ett helt nytt sätt för mig att se på ett barns vägar in i skriftspråket. Det väckte min nyfikenhet och fick mig att börja leta efter litteratur i ämnet. Det är en aktivitet som aldrig upphört. Din föreläsning är ett gott exempel på hur ord kan slå rot och börja växa.

Inom projektet KidStory² väcktes idén till denna avhandling. Det var tre år av kreativ tumult, då vi nästan förflyttade berg. Tack Yngve Sundblad på KTH och Swedish Institute of Computer Science. Thanks to Allison Druin and Ben Bederson, Maryland University och forskargruppen i Nottingham. Tack Marita Kjellin för alla spännande och analytiska samtal.

Så till sist. Tack Lasse! Tack för din stora omsorg och hjälp. Jag vet inte om jag fixat detta utan dig.

Stockholm i januari 2007

Carina Fast

² Utfört med stöd av EU till Esprit Projekt 29310, KidStory.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Ett varmt tack	7
1. INLEDNING	13
Bakgrund	13
Syfte och frågor	16
Disposition av arbetet	17
2. BARNEN OCH DERAS FAMILJER	18
Val av barn och familjer	18
Grindvakter, vid sökandet av barnen	19
Presentation av barnen och deras familjer	20
Linnea	21
Oskar	22
Yael	23
Sara	24
Hamude	25
Kristoffer	26
Mini	27
Första mötena	28
3. LITERACY	31
Formell undervisning	31
Literacy	33
Svensk översättning av ordet literacy	33
Vad står literacy för?	35
Literacy event och literacy practice	37
Literacies	38
Visual literacy	39
Family literacy	40
Literacy och identitet	42
4. METOD	44
Etnografi	44
Arbetsätt i denna studie	44
Insamling av material	44
Fältanteckningar	46
Intervjuer	47

Analys	48
Möjligheter och hinder	54
Gränser.....	54
Representativitet och generaliserbarhet	56
Forskarens påverkan på studien och studiens påverkan på forskaren..	57
Andra forskares påverkan på studien	59
Reflexivitet	60
5. FAMILJELIV	62
Föräldrarna och andra närstående.....	62
Bostadsområden	66
Texter i den yttre miljön	69
Texter i den inre miljön	71
Två språk	77
Religion	79
Högtider och födelsedagar	82
Läs- och skrivpraktiker	84
Muntligt berättande.....	84
Högläsning.....	85
Teve- och videotittande	86
Sång och musik.....	87
Datoranvändning	89
Ett framväxande skrivande.....	92
Sammanfattning	95
6. POPULÄRKULTUR OCH MEDIER	99
Begreppet populärkultur.....	99
Leksakskataloger.....	101
Barn som konsumenter	104
Leksaker	109
Beyblade	110
Bionicle.....	112
Barbie.....	112
Bratz.....	113
Pokémon	114
Yu-Gi-Oh och Duel Master	115
Tidningar	116
Television och filmer	117
Video- och dataspel	118
Blinx - The Time Sweeper, ett exempel	119
Oskar och dataspelet Off Pist	121
”Playstation slösar på tid”	122
Populärmusik.....	123
Sammanfattning	124

Populärkultur – en källa till glädje.....	125
Populärkultur, nya medier och lärande	126
Vuxnas avståndstagande – gemenskapen med kamrater	127
Populärkulturellt kapital	128
Identitet.....	129
7. FÖRSKOLA	130
Fem förskolor – fem världar.....	131
Tradition och ordning	131
En smältdegel av kulturer	132
Bild och text en del av vardagen.....	134
Frirum, som kan utnyttjas	137
Shabaten står för dörren.....	139
Sammanfattning	141
Samverkan förskola och hem.....	141
Skriftspråkliga aktiviteter	143
Populärkultur och nya medier.....	144
8. ÖVERGÅNG FRÅN FÖRSKOLA TILL FÖRSKOLEKLASS OCH SKOLA	146
Att börja i förskoleklassen.....	146
Föräldrarna.....	146
Förskollärarna i förskolan.....	147
Barnens tankar och förväntningar.....	148
Förskollärarna och lärarna i förskoleklassen	150
Den ”riktiga” skolan.....	150
9. FÖRSKOLEKLASS OCH SKOLA.....	151
Bostadsområdets prägel på förskola och skola.....	151
Får barnen bruk av sina tidigare erfarenheter och kunskaper?.....	156
Högläsning och samtal.....	157
Språk och kultur.....	159
Religion	160
Leksaker och populärkultur	163
Datoranvändning	165
Läs- och skrivundervisning.....	168
Sammanfattning	170
I vilken utsträckning finns en kontinuitet mellan förskolans, förskoleklassens och skolans skriftspråkliga praktiker?	173
10. ATT LÄMNA BARN OCH FAMILJER.....	175
11. AVSLUTANDE DISKUSSION	177
I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?.....	178

Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?	179
I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?	181
Pedagogernas inställning till populärkultur och medie-användning, hur kan den förstås?	183
Broar mellan hem och förskola och skola	187
Slutord	188
12. EFTERORD: PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	191
Barns kultur som potential i undervisningen	191
Pedagogy of multiliteracies	191
Critical literacy	192
Några exempel	193
Summary	201
REFERENSER	222
Bilagor	231

1. INLEDNING

Bakgrund

Kristoffer (6 år 2 månader) sitter vid köksbordet. Han skriver B I O N E på ett papper.

- Jag vet inte hur det stavas. Jag måste hämta en karta!

Han går och hämtar en broschyr. Han visste tydligen precis var han hade den för han kom tillbaka snabbt.

- Här har jag en grej. Jag har stavat fel!!! Jag vill skriva nytt.

Han hämtar ett nytt papper. Nu skriver han det rätt. Han börjar rita ett dinosauriehuvud.

- Han har femton tänder, visst mamma?

- Det vet du bäst.

- Hur stavar man Theropoder? Jag har en bok.

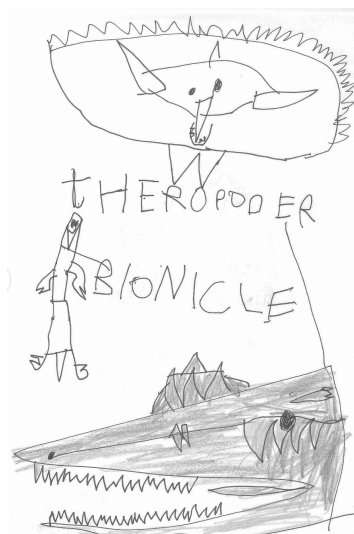
Han hämtar en bok, slår upp rätt sida, sitter och talar högt för sig själv: "T börjar på t", skriver thero, "slutar på poder", skriver poder. "Här står Theropoder." Han räknar bokstäverna och säger att det är tio.

Han hämtar färgpennor, säger att han ska dola vilken färg:

- Ole, dole, doff ... Ärtan, pärtan piff.

Han tar den bruna och börjar färglägga.

(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-09-16)



Kristoffer har nyligen börjat i förskoleklassen. Han har ännu inte utsatts för någon formell undervisning i läsande och skrivande, men hemma skriver han ofta. Det man först lägger märke till när Kristoffer ritar och skriver är hans djupa engagemang. Det han gör är verkligen något som intresserar honom. Han önskar fler Bionicle och dinosaurier. Han vet precis var han ska få tag i de uppgifter han behöver. Han ska "hämta en karta" och som en karta fungerar broschyren han hämtar. Med hjälp av den tar han sig fram. Han upptäcker att han skrivit fel och startar om på nytt. Nu skriver han BIONICLE rätt. Så börjar han rita ett dinosauriehuvud. Även denna gång tar han hjälp av en text som han hämtar i sitt rum. Han skriver av den, får med alla bokstäver och i rätt ordning. Man märker att han har en god skriftspråklig medvetenhet. Han förstår att talat språk kan skrivas ner och att han kan meddela sig med andra via skrift. Han är fonetiskt medveten så till vida att han förstår att symbolen "t" motsvaras av ett speciellt ljud. Han bearbetar sin text, vill göra rätt. Dessutom kan han mycket annat. Han kan räkna till 10 och han får med många detaljer när han ritar.

Det är inte många år sedan föräldrar och förskollärare avråddes från att engagera sig i barns läs- och skrivinläring. De skulle helst inte ens svara på barnens frågor om till exempel bokstäver, eftersom det då fanns en risk att barnen kunde lära sig på fel sätt. Det fanns också en utbredd rädsla för att barn, som kunde läsa, då de började i skolan, kunde få det tråkigt. Ragnhild Söderbergh (1979, s. 110) menar att rädslan varit så stor att man till och med skulle kunna tala om ett socialt och kulturellt tabu. Barnen kunde få dåliga kamratkontakter och inte vilja leka. Uppfattningen var att barnet når den kognitiva mognaden för att lära sig läsa och skriva vid sju års ålder. En utbildad lärare var bäst lämpad för att lära ut konsten att knäcka den så kallade läskoden. Undervisningen gick ut på att lära sig tolka och koda text och hade sin teoretiska grund i en psykologisk skola.

Ett annat sätt att se på barns läs- och skrivutveckling 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. Barnens intressen är, vilket märks hos Kristoffer, en drivkraft för vad de lär sig. Clay använde uttrycket *emergent literacy*, eftersom en utveckling kan sägas vara på gång, något nytt som inte funnits hos barnet börjar växa fram.

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) 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. (s. 130)

Läsandet och skrivandet sker aldrig i ett vakuum. Sociala och kulturella omständigheter, likaså den geografiska platsen och historiska tidpunkten, har stor betydelse för vilka uttryck läsande och skrivande tar (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998). Detta är centrala tankar inom den anglosaxiska *literacy*-forskningen. 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, framhåller James Paul Gee (2001, s. 31). Det är också betydelsefullt att spåra informella och vardagliga aktiviteter där barn praktiserar läsande och skrivande och att analysera dessa aktiviteter utifrån det sociala och kulturella sammanhang som de ingår i (Barton, 1994, s. 37).

Denny Taylor har under många år gjort etnografiska studier (1983, 1988, 1997) av barn i deras hem. Hon har observerat sådana aktiviteter, som Barton pekar på. Hon menar att barn i ett modernt samhälle inte kan undgå att se texter inom hemmets väggar. De växer upp i en värld med skrift av alla slag, allt från bilder på T-tröjor och tuggummipapper till texter i böcker och på dataskärmar. Barn är ofta åskådare till och blir indragna i vuxnas läsande och skrivande. De ser föräldrar som skriver inköpslistor och brev, som läser tidningar och böcker, som skickar e-post och spelar videospel. Gemensamt för de flesta förskolebarn är att deras möten med skriftspråket sker i ett, för dem, meningsfullt sammanhang, bortom formell undervisning. Som ett resultat av detta gör sig barnen föreställningar om vad det är att läsa och skriva. Dessa föreställningar omsätter barnen i praktiken, då de sakteliga själva börjar utforska och praktisera skriftspråket.

När barn börjar i förskola och skola kommer de med sin komplexa historia som familje- och samhällsmedborgare, som bland annat innebär erfarenheter av läsande och skrivande, framhåller Pat Thomson (2002). Hon refererar till den franske sociologen Pierre Bourdieu och hävdar att så snart barnet träder in i skolan blir det automatiskt indraget i kampen om vem som får tala och vem som tvingas lyssna. Hon använder metaforen skolväska/ryggsäck (s. 9) för att förklara det sociala och språkliga kapital och de vanor som barnet är bärare av då det kommer till skolan. Det är endast några av barnen som inbjuds att öppna sina "ryggsäckar" och ta ut sitt innehåll, menar Thomson. Många av barnen har ett innehåll i "ryggsäckarna" som, enligt läraren, inte har något värde. Dessa får därför förbli oöppnade. Det finns också barn, vilkas bakgrund betraktas så problematisk, att läraren helst ser att barnet lämnar sin "ryggsäck" utanför skolgrinden.

"Bakgrund" är en kollektiv term för det som är mest centralt i ett barns liv, till exempel familj, hem och kultur, understryker Barbara Comber (1998,

s. 4). Det är inte något barnet kan lägga av utanför skolgrinden. Comber anser att forskare, politiker, lärare och medier ofta förklarat dåliga läs- och skrivkunskaper med torftig hemmiljö. Barns misslyckanden förläggs till familjen (s. 6). Uttrycket ”dessa barn är” används mer än ”denna skola är”, då man refererar till barn som på något sätt anses problematiska. Samtidigt har man oftast ringa vetskap om vad barnen egentligen har för erfarenheter och kunskaper med sig hemifrån, framhåller Comber.

Svenska studier av hur barn lär sig läsa och skriva inriktas ofta mot skolpraktiken, är bok-, bokstavs- och metodfokuserade. Roger Säljö (2005) anser att det finns en utbredd uppfattning att lärande sker i skolan och att lärande förutsätter undervisning. Det är ett synsätt som ger en begränsad bild av lärande, påpekar Säljö. ”Det är som om vi skulle kunna bestämma när, var och hur människor tar intryck av sina erfarenheter” (s. 13).

Själv har jag många gånger stått i klassrumsdörren och tagit emot en grupp 7-åringar som ska börja skolan. Vad har jag vetat om dem egentligen? Vilka erfarenheter och kunskaper har de, likt Kristoffer, burit med sig i mötet med skolans undervisning i läsande och skrivande? Vilken roll har den sociala och kulturella miljön i barnens familjer betytt för barnens textorienterade aktiviteter? Detta är viktiga frågor, som sällan berörs i svensk forskning om läs- och skrivinläring. Jag beslöt därför att dessa frågorna skulle stå i fokus för mitt avhandlingsarbete. Jag beslöt också att den anglosaxiska literacy-forskningen skulle vara en teoretisk bas för arbetet.

Syfte och frågor

I detta avhandlingsarbete har sju barn följts i sina familjer och hem, men också i förskola, förskoleklass och skola. Studien sträcker sig över tre års tid. Barnen är födda 1998 och var fyra år vid studiens början.

Ett av syftena för detta arbete är att ta reda på i vilka sociala och kulturella sammanhang barnen möter textorienterade aktiviteter. Ett annat syfte är att spåra vilka textorienterade aktiviteter barnen medverkar i och utövar på egen hand. Ett tredje syfte är att studera övergången mellan hem, förskola, förskoleklass och skola, för att försöka utröna i vad mån och på vilka sätt barnen tillåts använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter.

Familj är i denna studie definierad som en sammanboende grupp av människor, vilken inkluderar minst en vuxen och ett barn. Med hem menas främst det som sker inom hemmets väggar. Barnen och deras göranden står i fokus för studien. Föräldrar, förskollärare och lärare får agera informanter för att öka förståelsen för barnen och för de textorienterade aktiviteter som barnen medverkar i och själva utövar.

Centrala frågor för arbetet är:

- I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?
- Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?
- I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?

Disposition av arbetet

Dispositionen av denna avhandling ser ut på följande sätt. Avhandlingen består av 12 kapitel. I kapitel 1 redogörs för bakgrunden till arbetet och avhandlingens syften och frågor. I kapitel 2 presenteras de sju barnen, som ingår i denna studie, och deras familjer. Där beskrivs hur valet av familjer gick till, likaså hur första mötet avlöpte. Så följer i kapitel 3 ett resonemang kring det engelska begreppet *literacy*, dess utveckling och betydelser. Andra begrepp, viktiga för arbetet, till exempel pluralformen *literacies*, *visual literacy* och *family literacy* introduceras och definieras. I kapitel 4 följer en beskrivning av den etnografiska metod som varit betydelsefull för den empiriska delen av arbetet. En redovisning görs av hur insamling och analys av data gått till. Vidare diskuteras vilka begränsningar och möjligheter som finns vid en studie av detta slag. Kapitel 5 och 6 är två av avhandlingens empiriska kapitel. Där söks svar på avhandlingens två första frågor angående i vilka sociala och kulturella sammanhang barnen möter textorienterade aktiviteter i sin familj och vilka textorienterade aktiviteter barnen medverkar i och utövar på egen hand. I kapitel 5 redogörs främst för aktiviteter som sker på de vuxnas villkor medan kapitel 6 redovisar aktiviteter där barnens kultur styr. Det är främst i möte med populärkultur och medier. Kapitlen 7, 8 och 9 innehåller beskrivningar av barnens möten med förskola och skola. Där står avhandlingens tredje fråga i centrum: I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter? I kapitel 10 resoneras om vad det innebär för de inblandade då ett fältarbete, likt detta, upphör. I kapitel 11 diskuteras avhandlingens resultat. Slutligen finns i kapitel 12 ett efterord med pedagogiska implikationer, utifrån avhandlingens resultat.

2. BARNEN OCH DERAS FAMILJER

I detta kapitel redogörs för hur valet av barn och familjer gick till. Vidare ges en kort presentation av varje barn.

Val av barn och familjer

Valet av sju barn och deras familjer utgick från önskan att få både bredd och djup i studien. Färre familjer skulle begränsa de variationer av aktiviteter där barn kommer i kontakt med läsande och skrivande. Att besöka fler familjer än sju, och i förlängningen förskolor, förskoleklasser och skolor, kändes ohanterligt.

Vilka kategorier, som skulle styra urvalet, var föremål för mycket tankeverksamhet. En viktig utgångspunkt var att kategorierna på något sätt förväntades ha betydelse för barns möten med skriftspråket och olika typer av texter. Resultatet blev: ålder, kön och modersmål, familjernas religion, familjernas bostadsområden och föräldrarnas yrken. Många andra kategorier måste av förklarliga skäl lämnas utanför. *Ålder*: Att välja barn som var fyra år vid studiens början möjliggjorde att, under de tre år som fanns till studiens förfogande, vara med barnen i såväl förskola och förskoleklass som skola. *Kön*: En rad studier (Solsken, 1993; Dyson, 1997, 2003; Millard, 2003a) visar att pojkar och flickor inte bara möter olika typer av läs- och skrivaktiviteter, kopplade till deras kön, utan också själva väljer könsspecifika texter. *Modersmål*: Sverige är i dag på många sätt ett mångkulturellt samhälle. Monica Axelsson (2007, s. 53) understryker hur barnet får erfarenheter av språket och läsande och skrivande genom erfarenheter gjorda i den egna sociolingvistiska miljö. Jag tyckte därför att det var värdefullt att ett par barn med annat modersmål än svenska skulle ingå i studien. Barnen och föräldrarna måste emellertid förstå så mycket svenska att det var möjligt att föra ett samtal. *Religion*: Flera studier (Heath, 1983/1999; Zinsser, 1986) visar att utövande av religion innebär rika tillfällen då läsande och skrivande praktiseras. *Familjernas bostadsområde*: Många bostadsområden i Sverige är segregerade. Ibland stigmatiseras vissa områden, hem och skolor som varande språkligt torftiga. Studier (Taylor, 1983, 1997; Auerbach, 1989, 1995, 1997) visar emellertid att hem som kan betraktas som påvra vad gäller till exempel ekonomi inte behöver innebära avsaknad av situationer där läsande och skrivande praktiseras. *Föräldrarnas yrken*: Föräldrars erfarenheter av skola och

utbildning kan vara betydelsefulla för den typ av vanor barnen får av läsande och skrivande i familjen (Bourdieu, 1982/1999). Föräldrarnas yrken var emellertid aldrig en utgångspunkt vid sökande av familjer. Det förväntades automatiskt bli en spridning som en följd av andra kriterier, till exempel bostadsområden.

Negativa synpunkter kan riktas mot att de föräldrar, som valt att ställa upp i studien, är intresserade och beredda att släppa in en främmande människa i sitt hem. Men, finns det något alternativ? Det går inte att tvinga sig hem till någon som inte vill.

Grindvakter, vid sökandet av barnen

I samhällsvetenskaplig forskning talas ofta om *gatekeepers*, de som vaktar grinden och avgör om en forskare får tillträde till ett forskningsområde eller inte (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 34). Möjligheten att få komma hem till sju familjer var ur flera avseenden inte självklar, dessutom under så lång tid som tre år. Jag kände länge en rädsla att ingen skulle släppa in mig. Så blev emellertid inte fallet.

Med det första barnet, en flicka, skedde kontakten via en vän. Grinden stod öppen.

Religion var ett av kriterierna. Några släktingar hjälpte till att få kontakt med en pojke, vars föräldrar tillhör en frikyrka.

Då jag ofta är engagerad som muntlig berättare, bland annat av judiska berättelser, fick jag kontakt med rektorn på en judisk skola. Hon förmedlade kontakt med en familj med en flicka i lämplig ålder. Samtliga dessa tre barn har svenska som modersmål.

Ett av kriterierna var modersmål. Det var nu viktigt att få med några barn med annat modersmål än svenska. Kontakter togs med barnomsorgschefer i några bostadsområden med stor procent invånare med annat modersmål än svenska. Förfrågan gick ut till flera barnstugor och en var villig att hjälpa till. På barnstugan satt en affisch på anslagstavlan med information om en föreläsning jag skulle hålla på ABF-huset.³ Huruvida detta påverkat personalens beslut är svårt att avgöra. Personalen informerade om studien på ett föräldramöte och två familjer anmälde sitt intresse. I den ena familjen fanns en flicka med somaliska som modersmål. I den andra fanns en pojke, som talade arabiska hemma.

Nu återstod två barn. Önskan var ett par familjer med svenska som modersmål i samma bostadsområde som de två föregående barnen. Där blev det stopp. Barnomsorgschefen informerade om att bland de 150 barn, som var inskrivna på förskolorna i området, endast fanns fyra med svenska som mo-

³ ”Vad händer när man verkligen lyssnar? Om berättandet som pedagogisk metod” ABF, X-stad, 2002-12-04.

dersmål och inget av dessa barn var fött 1998. Här blev svensk bostadssegregation en grindvakt. Sökandet fortsatte i en äldre förort, från 60-talet, där jag tidigare deltagit i ett projekt, KidStory⁴. Jag kom i kontakt med en förskola, där förskollärarna, på samma sätt, presenterade studien på ett föräldramöte. Två familjer, en med en pojke och en med en flicka, ställde sig positiva till att delta.

Överlag har barnomsorgscheferna blivit mycket intresserade av studien och varit oerhört hjälpsamma. Flera av dem har sagt: "Det tror jag också" eller "Så där har jag tänkt i många år." Enligt tidigare tradition har föräldrars och förskollärares erfarenheter och kunskaper negligerats i allt som tangerar barns läs- och skrivinlärning. Det kan vara en förklaring.

Barnen var fyra år vid studiens början och samtliga gick i förskola. Respektive förskola kontaktades och jag frågade om jag fick följa med barnen då och då. Personalen på några av förskolorna var öppet positiva medan andra verkade mer tveksamma, men så ändå ja.

Ett ny svårighet var när barnen skulle börja i förskoleklassen och första året i den obligatoriska skolan. Personalen kände från början inte till att de skulle få in en forskare i klassrummet. När Catherine Snow (1991/2000) och hennes team följde en grupp barn i låginkomstfamiljer i USA, för att senare se hur barnen klarade sig i skolan, hade de möjlighet att redan vid starten av projektet fråga barnens blivande lärare om de ville ställa upp i studien. Det bygger på att barnen går vidare från nursery- till primaryschool på ett och samma ställe och att man har en relativ fast personal. Så är sällan fallet i Sverige. Men det gick bra i de flesta fall. Svensk skola är en öppen skola där det inte krävs en rad byråkratiska åtgärder för att få komma in. En av förskoleklasserna var emellertid svår att komma i kontakt med och det krävdes många telefonsamtal och brev innan grinden öppnades.

Presentation av barnen och deras familjer

Här följer en kort presentation av barnen och deras familjer. De presenteras i den ordning som de kom med i studien. Barn och föräldrar har hittat på namn till barnen.

⁴ KidStory utfördes med stöd av EU till Esprit Project 29310, KidStory

Linnea

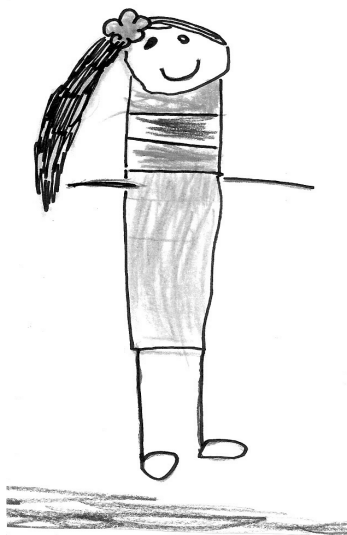


Bild 2. (5 år 1 månad)

Linnea har själv hittat på sitt namn. Det är inspirerat av en sångerska som deltagit i Lilla Melodifestivalen med sången "När jag åker moped".

Linnea är äldst av de sju barnen. Hon är den enda som är född på våren. Linnea fick två yngre tvillingbröder då hon var 4½ år. De var ett par veckor gamla vid studiens början. Linneas föräldrar arbetar inom ett medieföretag, som journalist och producent. Familjen talar svenska.

Under den första tiden av studien bodde familjen i en lägenhet centralt i en större stad men flyttade till ett radhus i en grannkommun efter några månader. Området de bor i är lugnt och välbärgat. Det präglas av små vägar som slingrar sig mellan stora villor på lummiga trädgårdstomter.

Radhuset ligger strax bakom en liten kyrka och är K-märkt. Linnea ritar sitt och sina grannars hus. Hon pratar för sig själv medan hon ritar. Hon berättar om alla som bor i de olika husen medan hon ritar.

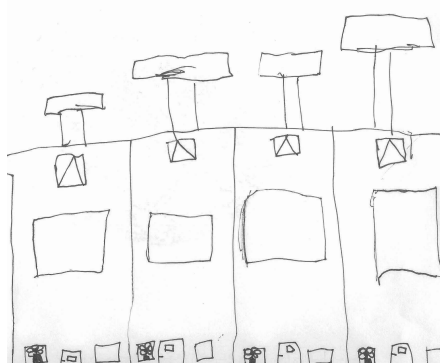


Bild 3. (6 år 5 månader)

Linnea har gått i en förskola som drivs av svenska kyrkan. Mamman säger (2004-01-28) att hon tror att det ger Linnea en trygghet att få ta del av kristna sånger och värderingar.

Under en kort tid sjöng Linnea i en barnkör i kyrkan. Hon fortsatte i Kyrkans förskola även det år som motsvarade förskoleklassen. Inför första året i skolan började Linnea i en närbelägen kommunal skola.

Oskar

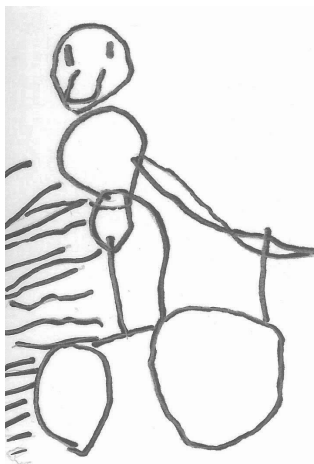


Bild 4. (4 år 7 månader)

Oskar har valt namn tillsammans med sina föräldrar. Han har valt samma namn som en av sina bästa kompisar på sitt "gamla dagis".

Oskar har en yngre syster som fanns med vid studiens början och en liten bror som fötts under studiens gång. Oskars pappa har ett administrativt arbete på ett universitet. Mamman är grundskollärare och har vidareutbildat sig till specialpedagog. Oskars familj talar svenska.

Familjen är aktiv i en frikyrka. Oskar går i söndagsskola. Under en tid sjöng han också i församlingens barnkör men slutade i och med att familjen flyttade och bytte församling.

Första året bodde familjen i en lägenhet i en grannkommun till en större stad men flyttade senare till ett nybyggt radhusområde i en kommun, cirka 3 mil längre bort. Barnen kan ta sig till lekpark, förskola och skola på bilfria gångvägar.

Oskar ritat sitt nya hus. "Jag ritat garaget först" (till höger), säger han. Hela familjen tittar ut genom fönstret på lillebror som ligger och sover i vagnen utanför.

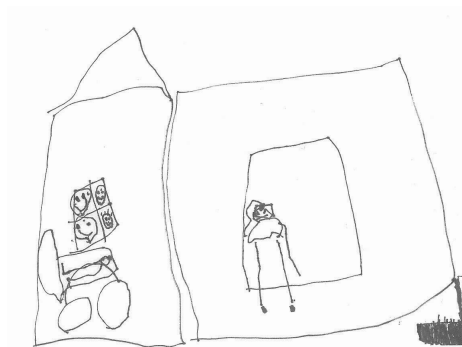


Bild 5. (5 år 11 månader)

På den gamla bostadsorten gick Oskar på en föräldradriven förskola i flera år. Föräldrarna deltog aktivt i förskolans drift. I och med att familjen flyttade, började han i förskoleklassen i en närbelägen kommunal skola. Han fortsatte senare i första klass i samma skola.

Yael

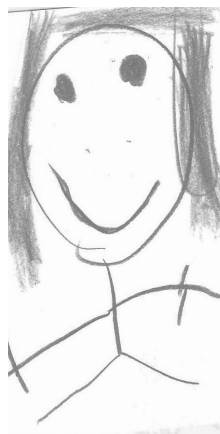


Bild 6. (4 år 5 månader)

Yael är ett judiskt namn. Pappan föreslog namnet då han tycker att det är vackert.

Yael är yngst av de sju barnen. Hon är född i december. Hon har två äldre systrar. Pappan är ekonomisk konsult. Mamman arbetar med affärsverksamhet. Yaels mamma är judinna men pappan, uppvuxen inom den kristna traditionen, säger (2003-05-19) att han inte är religiös. Familjen talar svenska hemma, men i förskola och skola lär sig Yael hebreiska. Yael sjunger i en kör i skolan, som en gång i månaden framträder i synagogan. Hon spelar också piano och dansar balett.

Familjen bor i en bostadsrätt i centrum av en större stad. Huset ligger vid en stor gata i en fashionabel stadsdel. Det betyder stadstrafik och affärer utanför huset och på vägen till förskola och skola. När Yael ritar sitt hus påpekar hon att hon ritar portkodsapparaten och att hon kan den. Hon säger koden flera gånger.

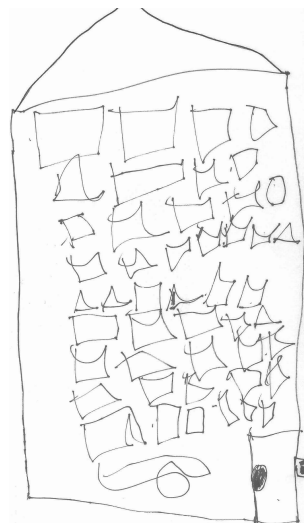


Bild 7. (5 år 9 månader)

Under hela studien har Yael gått i en judisk skola, såväl i förskola som i skola. Undervisningen är på svenska men i samband med judiska högtider och vid samlingar inför till exempel sabbaten sker allt på hebreiska.

Sara

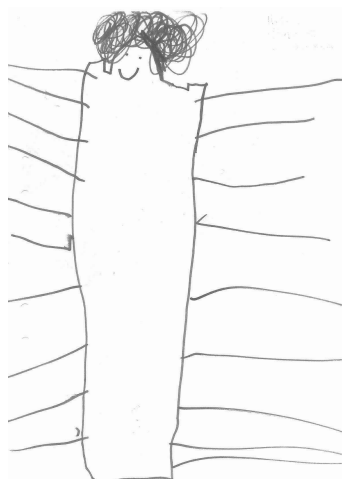


Bild 8. (4 år 10 månader)

Sara och hennes mamma har tillsammans diskuterat sig fram till namnet Sara. Valet föll på Sara, då det är ett vanligt namn i Somalia.

Sara är född i Sverige men båda hennes föräldrar är födda i Somalia. Sara har fyra syskon, en äldre bror och tre yngre syskon. De yngre syskonen, två bröder och en syster, är födda under studiens gång. Familjen talar dels somaliska, dels svenska. Mest somaliska. Pappan arbetar på ett äldreboende och mamman arbetar till och från på ett sjukhem, beroende på hur mycket hon behöver vara hemma med barnen.

Familjen är muslimer. Sara har under det senaste året gått i koranskola, två timmar varje lördag.

Familjen bor i en hyreslägenhet i en förort till en större stad. Förorten har en stor andel invånare med annat modersmål än svenska. Områdena mellan husen är skilda från trafik. Sara säger att det är så många fönster på huset så hon inte orkar rita fler.

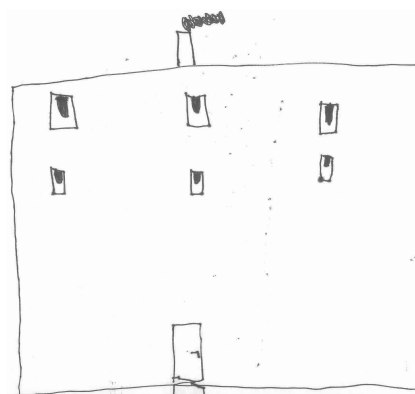


Bild 9. (6 år 1 månad)

Sara gick först i en förskola, under fyra år, i närheten av familjens bostad. I och med att hon började i förskoleklassen flyttade hon över till en närbelägen kommunal skola, i vilken hon fortsatte då hon började i första klass.

Hamude

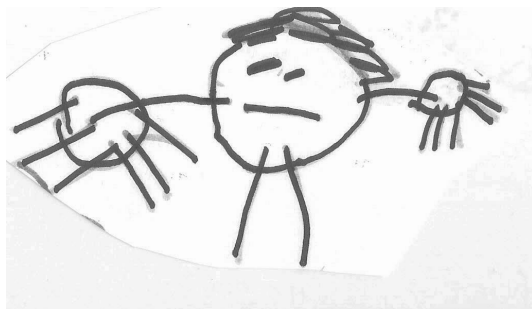


Bild 10. (4 år 7 månader)

Hamude själv är född i Sverige. Han har en lillebror. Familjen talar arabiska och svenska hemma, mest arabiska. Mamman och pappan talar olika accenter av arabiska. Pappan arbetar som kock och mamman har utbildat sig till läkare under studiens gång. Pappan är muslim. Mamman är uppvuxen i en kristen familj i Irak men säger att hon ”inte är någonting nu”.

Under studiens första två år bodde familjen i en hyresrätt i en förort med hög procent invandrare. Det är samma område som Saras familj bor i. Hamude ritar sitt hus. Han berättar att han bor i nummer 40.

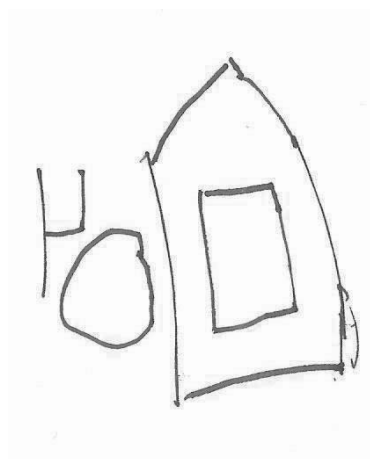
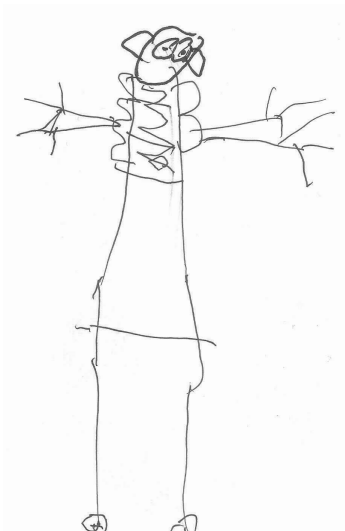


Bild 11. (6 år 4 månader)

Hamude gick i förskolan på sin första bostadsort. I och med att han skulle börja i förskoleklassen valde föräldrarna en skola i ett område från 60-talet. Det innebar flera byten av transportmedel.

Under våren 2005 flyttade familjen till en hyresrätt i ett område som gränsar till det där Hamude gått i förskoleklassen. I området finns främst hyreslägenheter och är ganska slitet. Hamude fortsatte i första klass i samma skola.

Kristoffer



Mamman föreslog Kristoffers namn. Hon skulle själv ha hetat Kristoffer om hon blivit en pojke.

Kristoffer bor tillsammans med sin mamma. Han har inga syskon. De talar svenska. Pappan bor i Finland och Kristoffer är där ibland. Hans farmor och farfar talar bara finska. Han förstår en del finska men använder det aldrig i Sverige. Det har aldrig varit tal om att han ska ha finska som modersmålsundervisning i förskolan eller skolan. Kristoffers morfar är född i Tyskland. Mamman har dock inte talat tyska med Kristoffer. Mamman arbetar på ett bemanningsföretag.

Bild 12. (5 år 4 månader)

Vad gäller religion säger mamman att det är via skolan som Kristoffer kommer i kontakt med religion. Hemma gör han det aldrig.

Kristoffer och hans mamma bor i ett trevåningshus i en förort från 60-talet. Där finns främst flerfamiljshus. Under de senaste åren har många invandrare sökt sig till området för att komma närmare det svenska samhället.

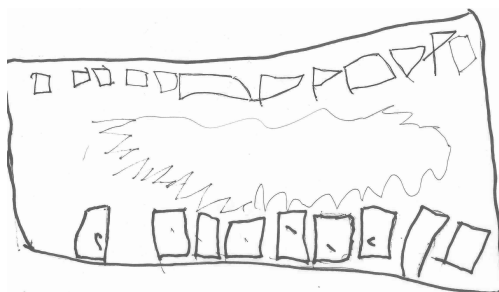
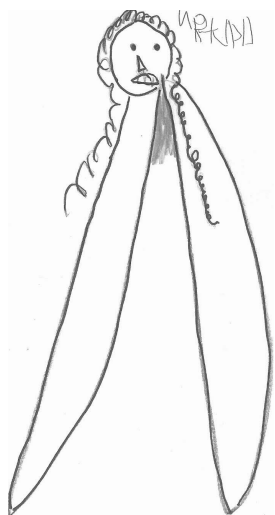


Bild 13. (6 år 6 månader)

Utanför Kristoffers hus går en bilväg, men området präglas av grönområden mellan husen och runt förskola och skola.

Kristoffer gick på en förskola nära hemmet. I och med att han skulle börja i förskoleklassen valde mamman bort den mest närbelägna skolan, då den enligt henne, har dåligt rykte. Kristoffer fick börja i en skola i ett angränsande bostadsområde. Kristoffer har sedan fortsatt i samma skola i första klass.

Mini



Mamman i familjen föreslog namnet Mini, då Mini dels är liten till växten, dels är yngst i familjen.

Mini har en två år äldre syster. Familjen talar svenska. Pappan har under en stor del av studien läst en bantad ingenjörsutbildning för personer med livserfarenhet. Mamman är barnskötare. Vad gäller religion säger föräldrarna att de tillhör svenska kyrkan. De är inte djupt religiösa men håller på kristna traditioner. Barnen är döpta och kommer antagligen att konfirmeras.

Bild 14. (4 år 10 månader)

Under den första halvan av studien bodde familjen i en hyreslägenhet i ett nio våningshus, i en förort från 60-talet. I området finns mest flerbildningshus. Föräldrarna talade ofta om att flytta från förorten för att lägenheten var för liten men också på grund av oro för det tuffa klimatet i området.

Mini ritar sitt hus. Hon säger att det är så högt så hon får ont i huvudet när hon tittar upp.

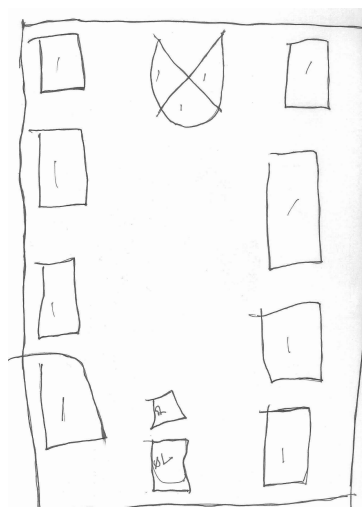


Bild 15. (6 år 2 månader)

Mini gick i förskolan i anslutning till den första bostaden. I förskoleklassen börjar hon i ett angränsande område, då föräldrarna ansåg att den mest närbelägna skolan hade dåligt rykte.

I juni 2005 flyttade familjen till en lägenhet i en kommun cirka 2 mil längre bort. Det är ett nybyggt område i anslutning till äldre bebyggelse men med ett nytt inglasat centrum. Ett stort friluftsområde finns i närheten. Mini började i en kommunal skola i första klass i det nya bostadsområdet.

Första mötena

Självklart fanns många tankar och farhågor inför första mötet med barn och föräldrar. Minsta övertramp kunde betyda en stängd dörr. Fyra av familjerna träffade jag första gången på barnens förskola. Det var de fyra familjer som jag kommit i kontakt med via barnomsorgschefer och förskolan. Förskollärarna uppmanade mig att träffa föräldrarna i samband med att de hämtade barnen. Efter en kort information om syftet med studien bestämdes tid för det första besöket i hemmet. Med de tre andra familjerna bestämdes tider per telefon.

Jag kände oro inför att åka hem till familjerna. Hur skulle jag bete mig? Vad skulle jag göra? Tänk om barnen blev rädda och inte ville prata med mig. Ett stort beslut att fatta var graden av aktivitet. Att bara "sitta" kändes konstigt. Jag beslöt att skaffa mig något som kunde fånga barnets uppmärksamhet och som kunde bli en röd tråd från den ena gången till den andra. I Paris inköptes en "magisk väska". Den är rosa med en fantasifull häst utanpå. Under den första tiden låg det alltid något i väskan som föranledde ett samtal mellan mig och barnet.

Vid första tillfället uppmanades barnen att hitta på ett namn till hästen. Min tanke var att på så sätt få ett hum om hur barnen tänkte och resonerade. Ytterligare en tanke var att sedan tala om barnens namn och be dem skriva detta. Jag trodde att det var en lätt uppgift, men det visade sig att det inte var det för alla barnen.

Carina: Vad heter hästen?

Hamude: Heter?

Carina: Ja, vad heter hästen?

Hamude: Jag tycker häst.

Carina: Har den inget namn?

Hamude: Den heter häst.

(Inspelat samtal, 2003-01-18)

Carina: Ska vi hitta på ett namn till hästen?

Kristoffer: Hästar heter ingenting.

Carina: Jag tror att hästar kan ha namn. Ska vi hitta på ett namn till den?

Kristoffer: Jag skriver mitt namn.

(skriver på ett papper som ligger på bordet)

Kristoffer: Hur många år är pennan?

Jag är mycket större än pennan.

Carina: Kan vi hitta på ett namn till hästen?

Kristoffer: Jag ritar en bil.

(Inspelat samtal, 2003-02-01)

Carina: Vad tror du att hästen heter?

Linnea: Emma

Carina: Emma?

Linnea: Emma Ros

Carina: Emma Ros. Det passar ju bra. Hon har ju en ros på huvudet.

Linnea: Jag vet en saga som passar, Petter, tant Grön och Lotta och dom. Herr Blå och hunden och dom ... Jag vill hämta min bok så får vi se. (hämtar boken)

Linnea: Den här hästen kan vara i den här sagan. Barnen rider på den till skolan.

(Inspelat samtal, 2003- 01-04)

Carina: Ska vi hitta på ett namn till hästen?

Mini: Den ska heta Polly. Jag ska skriva Polly.

(skriver en massa krumelurer snabbt på ett papper)

Mini: Pappa kan jag skriva och farmor.

(fortsätter att skriva hela pappret fullt med krumelurer)

Mini: Hästen har fyra ungar, fem ungar, sex ungar och bebisar som mamman haft i magen. Dom äter gräs och dom äter bajs. Dom äter bajs också.

Carina: Tycker dom om det?

Mini: Hundar tycker om bajs. Jag kan rita bajs och en trädgård. Nu skriver jag Polly.

(Inspelat samtal, 2003-02-04)

Carina: Vad heter hästen?

Oskar: Skraphästen

Carina: Skraphästen?

Oskar: Japp. Hästen har en krona. Den kommer från England.

Carina: Har du varit i England?

Oskar: Nepp. Jag bor i Sverige.

Carina: Vill du berätta något mer om hästen?

Oskar: Den heter Skraphäst och Surk.

Carina: Surk? Varför?

(tystnad)

Carina: Vill du berätta?

Oskar: Nepp

(Inspelat samtal, 2003-01-06).

Carina: Ska vi hitta på ett namn till hästen?

Sara (tystnad)

Carina: Vad ska den heta?

Sara (tystnad)

Carina: Vad ska hästen heta, tycker du?

Sara: Samira

Carina: Vilket fint namn. Vill du berätta något om Samira?

Sara (tystnad)

(Inspelat samtal, 2003-01-11)

Carina: Vad tror du hästen heter?

Yael: Yael

Carina: Vad fin han är Yael.

Yael: Nej !!! Yael heter flickor.

Carina: Vad dum jag är.

Yael: Han har en blomma, när man gör cirkus med hästar så brukar dom ha sån på huvet, då brukar hästar krypa så här
(kryper runt på golvet och in under bordet)
(Inspelat samtal, 2003-01-17)

Det var verkligen intressant och det fanns mycket att lära. Barnen lät sig inte styras. Och de var olika. Att förbereda aktiviteter, lika för alla barnen, och förvänta sig ett jämförbart resultat var inte något att tänka på. Det visade sig att barnen efter en kort stund tog över. De hämtade saker de vill visa och de började leka.

Hamude bad hela tiden att han skulle få gå till Playstation. ”Jag vill spela.” Han ville att jag skulle titta på. Han var mycket omtänksam, lät mig sitta i den sköna stolen medan han hämtade en mindre träpall till sig själv. Kristoffer visade två böcker om traktorer, som han lånat på biblioteket. Han kunde namnge alla: tippbil, grävlaster, kranplaster. Det var tydligen ett av hans stora intressen. Han sa att han vill spela Pokamonda på datorn men hans mamma sa: ”Inte nu.” Linnea bad mig läsa boken om Petter och Lotta och tanterna, vilket jag gjorde. Mini spelade musik för mig och dansade. Det var fantastiskt att se hur hon uppsnappat sångerskors rörelser! Hon visade mig sin CD-samling, kunde namnge de flesta. Hon frågade om jag ville ha vatten och efter ett tag om jag ville ha en glass. Hon frågade om jag ville måla i hennes Barbiebok. Oskar tog fram en Bamse och berättade med liv och lust om dess innehåll. Saras mamma tog fram papper, en penna och en sax och började rita geografiska mönster cirklar, kvadrater och rektanglar, som Sara klippte ut. Det var ett intensivt samtal mellan dem på somaliska. Yael ville hålla på med bandspelaren. Hon sjöng: ”Bä, bä vita lamm...” flera gånger och ville lyssna på det varje gång.

Redan första gången var barnen inbegripna i en rad textorienterade aktiviteter via böcker, tidningar, dataspel, CD-omslag, där läsande och skrivande praktiserades.

Sedan pratade jag med föräldrar och syskon. I några familjer drack jag kaffe. Väskan togs med ytterligare några gånger och innehöll än det ena än det andra, ett kalejdoskop, en liten bok, 2 x 2 cm, ett spöke. Med tiden släpptes väskan, men barnen har påmint om den då och då och bett att den ska tas med. Då har den dykt upp igen ett par gånger.

3. LITERACY

I teorier om barns läs- och skrivinlärning kan man urskilja två motsatta föreställningar. Den ena 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.

Den andra föreställningen är att skriftspråket synliggörs för barnet på olika sätt, redan från tidig ålder, och att barnet gradvis skaffar sig kunskaper om läsande och skrivande i samspel med andra människor, även tillsammans med andra barn. Inlärningen är inte förlagd till något speciellt område utan kan ske var som helst, som i hemmet, i lekparken, på varuhuset etcetera. Detta synsätt betonas inom anglosaxisk *literacy*-forskning.

Syftet med denna avhandling är att ta reda på i vilka sociala och kulturella sammanhang barnen möter textorienterade aktiviteter i sin familj. Ett annat syfte är att spåra vilka textorienterade aktiviteter barnen medverkar i och utövar på egen hand. Det empiriska arbetet utgår därmed från det andra föreställningsområdet, alltså att barn gradvis skaffar sig kunskaper om läsande och skrivande i samspel med andra människor.

Ett tredje syfte är att studera övergången mellan hem, förskola, förskoleklass och skola för att försöka utröna i vad mån och på vilka sätt barnen tillåts använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter. I detta sammanhang är det mer oklart huruvida förhållningssättet till läs- och skrivundervisningen förläggs inom den första eller andra föreställningen. Det får visa sig under arbetets gång.

I detta kapitel kommer en syntes att göras av nutida literacy-forskning, främst anglosaxisk. Först beskrivs emellertid formell undervisning i korta ordalag.

Formell undervisning

Inom formell läs- och skrivundervisning finns två olika förhållningssätt. Det talas ofta om två metoder, den syntetiska och den analytiska.

I Inger Anderssons avhandling (1986) kan man läsa att *den syntetiska metoden*, även kallad ljudmetoden, kom till Sverige från Tyskland i mitten av 1800-talet. Metoden går ut på att en bokstav lärs ut i taget. Ljudet och dess symbol tydliggörs för barnen. Vartefter barnen lär sig fler och fler bokstäver kan dessa sättas samman till ord, vilka barnen då förväntas kunna läsa och även skriva. Metoden stötte först på stort motstånd från lärarna. Med tiden fick den emellertid en allt större spridning. För att lärarna skulle få modeller för sin undervisning kunde de få lyssna till en provlektion vid speciellt arrangerade möten. Från en sådan lektion, som hölls 1871, kan man se hur själva bokstaven skulle inpräntas.

- a. Ett kort frågesamtal, slutande med en sats eller ett och annat ord, innehållande summan eller någon del af det, som man hade för afsigt att genom samtalet inlära, samt tillika det språkljud, som man vid tillfället ville lära barnet beteckna
- b. Analys af den nämnda satsen eller orden.
- c. Beskrifning af ljudtecknet (bokstafven) i fråga, dvs angifvande af grundformer hvaraf det är sammansatt.
- d. Tecknets skrivande först i luften, sedan på taflan.
- e. Läsning af det skrifna
- f. Läsning af det motsvarande stycket i abc boken.
- g. Tyst inöfning af bokstafven i fråga (Andersson, 1986, s. 49)

I engelsk litteratur brukar motsvarande metod benämnas *bottom-up* eller *phonics*.

Den som till skillnad från den syntetiska metoden undervisar utifrån *den analytiska metoden* tar en annan utgångspunkt. Läraren utgår från en hel text tillsammans med sina elever. Texten bryts ner i meningar och ord och vidare i enskilda bokstäver. Ett metodologiskt tillvägagångssätt kan vara att barnen får lära sig hela ordbilder rent visuellt. Anita Hjärme skriver (1999): ”På så sätt kan en begynnande läsfärdighet tidigt användas i meningsfulla sammanhang och i innehållsligt mer engagerande texter” (s. 25). Denna metod brukar i anglosaxiska sammanhang benämnas *whole language* eller *top-down*.

Debatten om de två metoderna, den syntetiska och analytiska, har stundom varit både intensiv och hård såväl i Sverige som i många andra länder. I USA brukar kampen om den rätta metoden benämnas ”The Reading War”. Hjärme (1999) har i sin doktorsavhandling analyserat den infekterade svenska debatten som ägde rum i Lärarnas Tidning under 1970- och 1980-talet.

Gemensamt för de båda metoderna är dock, enligt Brian Street (2001, s. 7), att många lärare hanterar läsandet och skrivandet som om det vore ett objekt som ska analyseras mer än användas. Barnen övas mer än engageras. Skolans läs- och skrivundervisning blir därmed sällan meningsfull eller relevant i barnens liv. Han benämner detta en *autonomous model of literacy*.

Det finns emellertid ett undantag i svensk läs- och skrivinlärningshistoria: småskolläraren Ulrika Leimar med sin LTG-metod. LTG är en förkortning av Läsning på Talets Grund. 1968 presenterade Leimar första gången sin syn på läs- och skrivundervisning, offentligt. Hon ville integrera barnens intressen och deras verklighet i sin undervisning. Leimar möttes av ett ljummet intresse (Hjälme, 1999, s. 67). Hennes idéer och metod kom emellertid senare att orsaka en minst sagt upprörd och infekterad debatt och olika lärare och forskare kom att inta skilda ståndpunkter. Leimar (1974) kritiserade läseböckernas texter för att de mer var utformade efter de bokstäver som lärarna lärt ut än texter som barnen förstod och tyckte om. Hon skrev i stället texter tillsammans med barnen och barnen stimulerades tidigt till att skriva själva, allt efter egen förmåga. Det är dock viktigt att framhålla att Leimar inte, vilket ofta gjorts gällande, tog avstånd från ljudanalys och arbete med enskilda bokstäver (se Hjälme, 1999, s. 67).

Literacy

Som nämnts tidigare fann Marie Clay (1966) i sina studier att barns läs- och skrivinlärning börjar tidigt i deras liv och att inlärnigen sker gradvis och att den kännetecknas av ett samspel med andra människor. Clay benämnde detta *emergent literacy*.

Emergent literacy är del av det större och överordnade begreppet *literacy*. Olika betydelser har under tid lagts in i literacy-begreppet och det har också skett förskjutningar och utvidgningar av begreppets innebörd. Längre handlade literacy enbart om läsande och skrivande. Så införlivades även språkets muntliga sida. Idag har även multimodala texter, texter som blandar bilder och tryckt text, inbegripits i begreppet. Innan literacy-begreppet utreds vidare finns det anledning att fundera över hur det engelska ordet bäst kan översättas till svenska.

Svensk översättning av ordet literacy

Att använda det engelska ordet literacy i svensk text har upplevts otillfredsställande av många forskare. Försök har gjorts att hitta en god översättning men det har varit problematiskt. Den danske forskaren Lars Holm (2004, s. 44) brottades med samma problem då han i sin avhandling försökte finna en dansk översättning till ordet literacy.

Hur ska man då förhålla sig? Hur ska literacy översättas till svenska? Olle Josephson skriver (Svenska Dagbladet, 2006-10-28) att Språkrådet fått frågor om detta vid flera tillfällen under den senaste tiden. Josephson påpekar att ordet långsamt tar sig in på kultursidor och vardagsprosa men att ”en god översättning är något svenska läsforskare, språkvetare och kulturhistoriker diskuterat i över tjugo år.” Att det förhållit sig på det viset belyser Holm

(2004) genom att referera till Berit Söderberg, som redan 1994 gjorde ett försök att hitta goda svenska översättningar till ordet literacy. Hon hade 10 förslag: litteralitet, litteraritet, literacitet, litterositet, litteration, litterans, litteratess, litteratism, litterathet och litterasi.

Josephson laborerar med olika omskrivningar och översättningar som läs- och skrivförmåga och läs- och skrivkunnighet. Han föreslår också uttrycket skrivkultur och menar att då lämnas individperspektivet. ”Man kan tala om skrivkulturen i det medeltida samhället, den nya skrivkulturen som utvecklas med datorerna eller skrivkulturen på en arbetsplats.” I samband med detta menar Josephson att man kan ställa sig frågan: ”Hur, när och varför används skrift?” Andra möjliga begrepp är, enligt Josephson, skriftbruk och skriftlighet. Han ställer sig frågan: ”Vilket ord ska man då använda på svenska?” Hans svar lyder: ”Allihop naturligtvis... Ju fler översättningar desto mer fördjupas förståelsen av vad det är att läsa och skriva.” Däremot tar han avstånd från ordet literacitet, som börjat användas i en del sammanhang. Han finner det vara en enkel försvenskning. ”Man gör sig anglosaxiskt oklar”, menar han.

Hur ska jag förhålla mig till ordet literacy i detta arbete? I samband med anglosaxisk forskning, som jag redogör för i detta kapitel, kommer ordet literacy att användas. Då barnen, familjerna, förskolorna och skolorna behandlas används andra ord, som läsande och skrivande, språkanvändning, skriv- och läspraktik, skrivkultur, skriftspråk etcetera. Roger Säljö (2005, s. 208) använder skriftspråkliga aktiviteter i följande mening: ”Skriftspråkliga aktiviteter – det som på engelska kallas literacy – är synnerligen komplexa och varierade.” Det kommer jag också göra i vissa sammanhang. Ett uttryck som kommer att gå som en röd tråd genom detta arbete är ”textorienterade aktiviteter”. När text används är det ur ett vidgat perspektiv, det vill säga att såväl tal, skrift som bilder ingår (Skolverket, 2000;⁵ Carrington, 2003, 2005; Gee, 2003; Kress, 2003b).

... young people are immersed in textual landscapes that are no longer print dominated – this has implications for the skills and knowledge they bring with them to literacy instruction ... (Carrington, 2005, s. 13)

Josephsons förslag till översättning, där förmåga och kunnighet ingår, kommer inte att användas, då jag finner att literacy snarare står för en aktivitet, en praktik än ett uppnått resultat (se Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Street, 2001; Gee, 2003; Holm, 2004).

⁵ <http://www.skolverket.se/sb/d/618;jsessionid>

Vad står literacy för?

Colin Lankshear och Michele Knobel (2003) hävdar bestämt att literacy står för ett paradigm. Att tala om literacy som enbart läsande och skrivande kallar de för ”the old wine in new bottles syndrome” (s. 67). De menar att literacy alltid refererar till ett specifikt sociokulturellt förhållningssätt.

From a sociocultural perspective literacy is a matter of social practices. Literacies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts. (s. 8)

Literacy är inte bara en teknisk färdighet, ett sätt att avkoda ord. Det är en praktik som påverkas av sociala, kulturella, ekonomiska och även religiösa sammanhang, menar också Brian Street (2001, s. 7).

Roger Säljö (2005) är också av den meningen att literacy sträcker sig bortom den tekniska färdigheten att avkoda ord. Han hänvisar till den anglosaxiska literacy-forskningen:

Uttryck som att läsa och skriva är vaga och kan stå för många olika färdigheter. Skriftspråkliga aktiviteter – det som på engelska kallas literacy – är synnerligen komplexa och varierade. Det handlar inte bara om den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritisk och så vidare. (s. 208)

David Barton (1994, s. 34) har skissat åtta punkter, där han definierar literacy. Han menar att det inte behövs en exakt definition av vad literacy är, snarare en metafor, en modell, ett sätt att tala om literacy.

1. Literacy är en social aktivitet.
2. Människor har olika typer av literacy-aktiviteter associerade till olika domäner i sina liv.
3. Människors literacy-praktiker är insatta i bredare sociala relationer. Därför är det nödvändigt att beskriva de sociala sammanhang där literacy-situationer äger rum.
4. Literacy baserar sig på ett system av symboler. Det är ett symboliskt system som är avsett för kommunikation.
5. Literacy är ett symboliskt system som används för att representera världen. Det är en del av vårt sätt att tänka.
6. Vi har attityder, känslor och värderingar förknippade med literacy och dessa attityder styr våra handlingar.
7. Literacy har en historia. Våra individuella liv består av många literacy-händelser alltifrån tidig barndom.

8. En literacy-händelse har också en social historia. En aktuell praktik har rötter i det förflutna.⁶

Utifrån Bartons åtta punkter kan konstateras att literacy kännetecknas av att det är en social aktivitet. Literacy är främst något som människor gör, på egen hand eller tillsammans med andra. Det utövas på en speciell plats, för ett speciellt ändamål.

Människor har olika typer av literacy, kopplade till olika områden av sina liv, som hemmet, skolan, arbetsplatsen, kyrkan etcetera (punkt 2). Hemmen uppmuntrar och värdesätter en annan typ av literacy än vad till exempel skola och arbetsplatser gör. Mellan olika områden finns ofta ett maktförhållande. James Paul Gee (2003, s. 7) ställer till exempel frågan vad det är som gör att skolan fått mandat på undervisning. Det finns säkert flera svar men den är intressant utifrån det faktum att skolan, enligt Säljö (2005, s. 13), är ett ganska sent påfund i människans historia (omkring 5 000 år). Säljö skriver: "... och människor var bevisligen kapabla att utveckla kunskaper och färdigheter långt innan dess."

Inom olika kulturer förekommer olika typer av literacy-aktiviteter (punkt 3). Literacy för människor samman och ger dem en gemensam historia. Gee (2001) talar om "community of practice" (s. 37). Varje grupp, en släkt, ett gatugång, medlemmarna i en kyrka, har sina typer av literacy-aktiviteter. Genom att delta i dessa aktiviteter tas medlemmar upp i gruppen och kulturen. Deltagandet kan manifesteras utåt genom vissa symboler på kläder, en speciell klädstil, sättet att tala, gemensamma vanor etcetera.

I punkt fyra framhåller Barton att literacy baseras på ett system av symboler som kan användas för kommunikation människor emellan.



Bild 16. Klocka i Yaels klassrum.

⁶ Min översättning av de åtta punkterna

Gemensamt för användandet av symboler är att de kan återläsas och förstås av andra som har kunskap om samma symboler. Bokstäver är sådana symboler, kopplade till vårt tal. Bilder är exempel på symboler. Säljö pekar på notskriften (2005 s. 162). Siffror är också symboler, som till exempel de hebreiska på klockan i Yaels klassrum.

Det finns ofta attityder och känslor förknippade med literacy (punkt 6). Attityderna kan ta sig uttryck i till exempel engagemang eller avståndstagande. Känslorna kan vara starka. Alla människor, oavsett ålder, har erfarenheter av literacy. För det lilla barnet, som kommer med en bok och vill få den läst för sig, är antagligen läsandet och eventuellt ritualen med att sitta i någons knä, förenad med positiva känslor. För barnet, som misslyckas med sin läsning i skolan, kan negativa känslor uppstå och en längtan efter flykt infinna sig. En tonåring kan värdera en typ av text på ett sätt medan en lärare kan värdera samma text på ett annat sätt. Barton framhåller, i punkt 6, att dessa olika känslor och attityder styr våra handlingar i förhållande till literacy. Vi närmar eller fjärrar oss.

Literacy påverkar den personliga utvecklingen. En person deltar i vitt skilda literacy-situationer under olika perioder i sitt liv och får därigenom sin speciella, sin unika literacy-historia, som rymmer erfarenheter, allt från tidiga barnaår.

Den historiska dimensionen är central för att förstå literacy i det sociala och kulturella sammanhang som den är en del av, menar Barton (punkterna 7 och 8). Detta betonas också av den franske forskaren Michel De Certeau (1984). Han anser att analyser av barns literacy-utveckling alltid bör utgå från de historiska sammanhangen. De kan inte isoleras och generaliseras. Läsa, skriva, tala eller lyssna är aldrig detsamma under olika historiska perioder. Literacy ingår alltid i ett socialt sammanhang, på en viss plats och vid en speciell tid. Nutida barn växer till exempel upp i en global värld med berättelser och bilder som de delar med barn på andra sidan jordklotet.

Literacy event och literacy practice

I literacy-forskning framhålls ofta de två begreppen *event* och *practice* som centrala och betydelsefulla. Barton och Hamilton (1998, s. 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.*⁷

Shirley Brice Heath (1983/1999) lyfter också fram begreppet literacy event och ger det följande förklaring:

... any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes. (s. 50)

⁷ Bartons och Hamiltons kursivering

Även Street (2001, s. 10) påpekar att events stiger fram ur praktiken och är därmed möjliga att iaktta. Han varnar å andra sidan för att använda literacy events enbart deskriptivt. Han pekar på vikten av att koppla literacy events till literacy practice. Literacy practice karaktäriseras av såväl situationerna som de sociala och kulturella sammanhangen. Sylvia Scribners och Michael Coles bok *The Psychology of Literacy* (1981) har betraktats som banbrytande i diskussioner om literacy practice. Scribner och Cole gjorde studier av Vai-folket i Liberia i Västafrika. De fann att inte bara *ett* slag av literacy utan *flera* olika typer av literacy kunde vara kopplade till en människas olika domäner, där han eller hon praktiserar literacy. Vai-folket använde bland annat tre olika slags skriftspråk utifrån olika sociala och kulturella ändamål. Scribners och Coles forskning kom att bli vägledande och inspirationskälla för det som kommit att benämnas *New Literacy Studies, NLS* (Street, 1984/1995, 1993, 2001; Barton, 1994; Gee, 1996; Barton och Hamilton, 1998; Lankshear & Knobel, 2003).

Literacies

I studier av Vai-folket fann alltså Scribner och Cole (1981) en rad olika typer av literacy. Detta har, som nämndes ovan, inspirerat många literacy-forskare. Collins och Blot (2003, s. 44) menar till exempel att om man enbart tar fasta på ett användningsområde, en funktion av literacy, så missar man den rad av andra användningsområden och funktioner där literacy kommer till uttryck. I dagligt liv uppträder ständigt nya former av literacy, till exempel Internet, telekommunikation och data. Att tala om pluralformen *literacies*⁸ ses därför som nödvändigt, menar forskare inom NLS. De framhåller att i ett nutida teknologiskt samhälle kan inte bilder och andra symboliska system lämnas utanför.⁹

Den uppväxande generationen ställs inför ett stort utbud av texter (Säljö, 2005).

Uppväxande generationen blir experter på multitasking där man använder många olika textuella resurser samtidigt: tidningar, böcker, datafiler, communities med chattsidor, Internetsidor, sms, chattprogram och så vidare. Den ”zappande” inställning, som karaktäriserar tv-tittande för många, kan ses som den absoluta antitesen till läsandet av en linjär text där man underordnar sig en framställning under en relativt lång tid. (s. 221)

⁸ En annan beteckning, när man beskriver dessa fenomen är *multiliteracies*, som bland annat inkluderar *digital literacy* och *technological literacy*.

⁹ Till saken hör dock att pluralformen också kritiserats (se Holm, 2004) av andra literacy-forskare, till exempel Kress. Den diskussionen kommer emellertid inte att belysas i detta arbete.

När Säljö talar om den uppväxande generationen skiljer han därmed ut den från äldre generationer. Det gör John Perry Barlow också (citerad i Lank-shear och Knobel, 2003, s. 32). Han skiljer mellan de som växer upp med Internet och i virtuella sammanhang, vilka han kallar *natives* eller *insiders* och de som utifrån tar sig in i detta område, vilka benämns *outsiders* eller *newcomers*. Eftersom nykomlingarna inte har liknande erfarenheter, som de som är inne i systemet, kan de aldrig förstå detta på samma sätt, menar Barlow. Det innebär bland annat att den som enbart vuxit upp med bokliga texter kan ha svårt att förstå sig på och därmed lätt misskrediterar dem som ägnar sig åt till exempel digitala texter.

Säljö skriver att den ”zappande” inställningen ... ”kan ses som den absoluta antitesen till läsande av en linjär text ...” Gunther Kress har i en rad publikationer (1997, 2003a, 2004) pekat på skillnader mellan att läsa skrivna respektive digitala texter. I en västerländsk bok börjar man att läsa högst upp till vänster. Man följer raden och när den tar slut fortsätter man med nästa rad, även denna gång från vänster. I handledningar för lärare i läs- och skrivundervisning påpekas ofta hur viktigt det är att barnet får läsriktningen, vänster till höger, klar för sig. Så följer sida på sida. Sidorna är ofta sammanfogade i kapitel. Kapiteln är numrerade och det vanliga är att handlingen byggs på från det ena kapitlet till det andra. Författaren till boken tänker sig ofta vissa läsare och utgår från att ett avsnitt läst text har gett läsaren en viss form av upplevelse och kunskap. Många arbetsböcker i skolan bygger på detta. Eleverna läser en text och sedan kommer frågor på texten, där eleverna förväntas svara det som författaren haft som avsikt att förmedla.

Digitala texter är inte linjära (Kress 1997, 2003, 2004; Marsh, 2004, 2005; Pahl & Rowsell, 2005). Det kräver helt andra läsvanor eftersom man går in på olika punkter med länkar, som leder in i olika texter, separerade från den ursprungliga. Läsaren styr själv vilken ordning han eller hon vill ta del av till exempel en hemsidas innehåll. Det är läsaren som skapar sin kunskap med hjälp av information från den digitala texten. Den som spelar ett Playstation-spel måste själv iscensätta en rad olika vägar för att skapa en berättelse.

Visual literacy

I video- och datorspel har bilder stor betydelse. Där förekommer symboler, grafer, diagram, artefakter (Gee, 2003, s. 13). Aktiva spelare måste känna till den speciella grammatik som råder för att kunna tolka vad olika karaktärer, former och färger står för (s. 40). De måste ha en visuell läskunnighet, *visual literacy*. Utgångspunkten är att bilder har en mening och sänder ett budskap. Att ”läsa” bilder är något man lär sig och det är kulturellt präglad, anser Anna Sparrman (2002, s. 30). Hon påpekar att hela tillvaron organiseras enligt visuella principer. På sjukhuset följer patienter färgade linjer på golvet. Lek-

saksaffärer organiseras i flick- respektive pojkavdelningar, flickornas i pastellfärger och pojkarnas i dova färger. Sparrman pekar också på hur bilder kan referera till varandra (s. 122). En och samma bild, till exempel en logo, dyker upp på många olika ställen i olika medier och skapar därmed ett nätverk mellan produkter.

Barn kan behöva en vuxens hjälp för att ”läsa bilder”, framhåller Margaret Meek (1971/1998). Många vuxna tror att barn, som är i färd med att lära sig läsa och skriva, behöver hjälp med den skrivna texten men att de förstår bildernas språk av sig själva. Men så behöver inte alls vara fallet, enligt Meek. Många literacy-forskare, däribland Kress och van Leeuwen (1996), betonar hur viktig bilden är för barns läs- och skrivutveckling. Bilder kan endera vara synkroniserade med texten eller vara fristående. I de fall där bilderna är synkroniserade tar barn, som lär sig läsa, ofta hjälp av bilderna för att skapa en mening i texten. Tyvärr är det vanligt, menar Kress och van Leeuwen, att barn, då de läser i skolan, får uppmaningen att koncentrera sig på texten istället för att titta på bilderna. Samtidigt uppmanas barn ständigt att producera bilder och illustrera det dom skrivit. Detta, menar de, blir en paradox (s. 15).

Victoria Carrington (2003) framhåller att många leksaker representerar en ny typ av text, som inte bara fungerar som bokstavsavkodning. Hon tar dockan Diva Starz som exempel. Den är en till synes oskyldig docka som saluför en mängd texter i form av bilder, grafer, fotografier på webbsidor, kläder, artefakter, tidningar, videofilmer, dataspel, Internet med mera. Flickorna som leker med dockan praktiserar ständigt läsande och skrivande. Det är helt i linje med hur *New Literacy Studies* betonar pluralformen *literacies* (Barton & Hamilton, 1998; Lankshear & Knobel, 2003). Barn lär sig också att tolka vad som står ”bakom texten”, skriver Carrington (2003, s. 94). Diva Starz bidrar till flickornas identitet som flicka, till att få flickorna att känna hur det är att vara äldre och till vanan vid en konsumtionskultur där ägandet av vissa leksaker innebär ett kulturellt kapital. Konsumtionskulturen har därför bidragit till att förändra synen på text, menar Carrington (2005). Unga människor har kontakt med textlandskap som inte längre är dominerade av tryckt text utan snarare är multimodala. Många av dessa landskap finns utanför skolan och barnen rör sig i många fall bortom de vuxnas blickar.

Family literacy

Sett ur ett literacy-perspektiv socialiseras barn in i skriftspråket främst av föräldrar, syskon och andra närstående. Det har gjorts flera internationella studier av barns möten med läsande och skrivande inom familjen. Här kommer ett par av dem, som haft en direkt eller indirekt betydelse för mitt eget arbete, att lyftas fram. Shirley Brice Heaths studie, presenterad i *Ways with words* (1983/1999), kan numera betraktas som klassisk. Heath studerade och

analyserade barns språksocialisation och "ways with words" i tre olika grupper av människor: en grupp med vit arbetarklass i samhället Roadville, en grupp med afroamerikansk arbetarklass i samhället Trackton och en grupp bestående av både vit och afroamerikansk medelklass i en stad som hon kallar Gateway. I studien benämns denna grupp oftast "townspeople". Heath ville förstå språkets betydelse och den praktik som barnen i de olika grupperna interagerade i. Hon önskade jämföra barnens erfarenheter utanför skolan med de språkliga förväntningar och krav, som barnen utsattes för, då de började i skolan och mötte en formell undervisning.

Heath försökte fånga textorienterade aktiviteter, *literacy events*, där barnen var inblandade. Hon menar att varje kultur har sina regler för hur kunskaper delas och vidareutvecklas. Ett barn som upptas i en social och kulturell gemenskap undervisas inte om hur gruppen fungerar och agerar. Barnet upptas i en praktik, genom att delta i informella situationer, som inkluderar talande, lyssnande, läsande och skrivande.

Heath beskriver hur föräldrarna i Roadville och Trackton hade helt olika sätt att förhålla sig till sina barn och socialisera dem till språkanvändare. I båda samhällena hade de mycket tydliga regler för vilka som skulle undervisa barnen. I Roadville ansåg föräldrarna att de hade ansvar för barnens undervisning innan barnen började i skolan. De försåg barnen med böcker, ofta med bokstäver och siffror. De läste för dem och ställde frågor i samband med texten, även frågor på sådant som de, som föräldrar, redan visste. När föräldrarna i Roadville berättade muntligt för barnen var det ofta återgivande av en berättelse ur en bok, till exempel Bibeln. När barnen uppmanades att berätta, förväntade sig föräldrarna verkliga händelser ur familjens liv.

I Trackton undervisade inte föräldrarna sina barn, läste inte för dem, var inte modeller. De lät barnen hitta sina egna vägar genom att delta i vardagligt liv. Föräldrarna ställde sällan frågor till barnen. Däremot berättade föräldrarna ofta berättelser, muntligt, för barnen. Det var fantasifulla påhittade berättelser. Händelser ur familjens liv gjordes om till uppfinningsrika skrönor.

Föräldrarna i staden ansåg att böcker var betydelsefulla för barnens lärande. Likt föräldrarna i Roadville läste vuxna för barnen från att barnen var ett halvår gamla. Informella frågor ställdes till barnen och anknöt ofta till barnens vardagsliv. Barnen uppmanades också ofta till att berätta själva.

Då barnen började skolan fick Trackton-barnen problem. De kände inte igen sig i sättet att få frågor. De kunde inte ge de mest elementära svar på var de bodde eller om de hade några syskon. Lärarna uttryckte ofta att det var problem med barnen, bedömde dem som slöa och icke verbala. Trackton-föräldrarna sa att deras barn hatade skolan. Townspeople's barn hade det däremot lätt eftersom deras uppfostran gick hand i hand med skolans verksamhet. De lärde sig skolliknande aktiviteter även utanför skolan.

Denny Taylor var den första som använde begreppet "family literacy" (1983). Taylor har gjort en rad etnografiska studier (1983, 1997; Taylor &

Dorsey- Gaines, 1988) av barn och deras familjer. Studierna lyfter fram föräldrars och syskons inverkan på och betydelse för barns möten med skriftspråket. Taylor visar hur variationerna är stora, från den ena familjen till den andra, på grund av föräldrarnas sociala och kulturella tillhörighet. Familjer som kan vara påvra vad gäller lön, utbildning, mat, bostad behöver inte vara det vad gäller praktiserandet av skriftspråket. Ofta finns en rik tillgång till texter, som inte behöver vara böcker, i dessa hem, menar Taylor.

Såväl Heath som Taylor visar hur barn ges en identitet och grupptillhörighet via att delta i läs- och skrivaktiviteter tillsammans med andra. Det kan röra såväl kön som etnicitet. Religion är ett annat sådant område, vilket bland andra Caroline Zinsser (1986) kommit fram till i sina studier. Hon har undersökt hur fyra-, femåringar kommer i kontakt med skriftspråket i den söndagsskola barnen besöker en gång i veckan. Hon betonar att lärarna inte hade någon pedagogisk utbildning men att barnen blev förtrogna med en rad läs- och skrivsituationer. Barnen blev vana vid Bibeln som bok, både att handskas med den som objekt och dess texter. Barnen lärde sig regler för hur man uppför sig i ett klassrum inom kyrkans ram. De lärde sig att hantera materiel och utföra rutiner. De lärde sig texter genom att lyssna, repetera och memorera. Texterna lästes högt eller sjöngs. Barnen blev också vana vid en speciell pedagogisk diskurs som inkluderade turtagning i samtal och vissa former av frågor och svar.

Literacy och identitet

Barn ser föräldrarna läsa, skriva, tala i telefon, skriva på datorer. Barnen gör likadant. De lägger det ena benet över det andra, då de sitter med en bok, och de "läser" med en speciell röst. Margaret Meek (1971/1998; 1982) anser att redan ett mycket litet barn kan få en identitet som läsare på detta sätt. I en av Marie Clays tidiga böcker (1975) *What did I write?* finns ett nu nästan klassiskt exempel (s. 3). En liten flicka, Natasha, skriver en rad cirklar och bokstäver på ett stycke papper och går till sin mamma och frågar: "What does this say?" Mamman ljudar ihop den första raden och svarar: "Sahspno!" Natasha svarar: "I did it." Clay menar att detta är ett exempel på att redan ett litet barn kan, genom att bli tagen på allvar av sin omgivning, få en identitet som skribent. "I did it." Jag skrev detta! Bente Eriksen Hagtvat (1988, s.96) menar att vuxna med "perfektionistiska kriterier har mycket att lära" av Natashas mamma. "Ett barn som utforskar ett nytt område gör det med nyfikenhet och glädje, och inte utifrån vuxnas föreställningar om vad som är rätt eller fel", framhåller Eriksen Hagtvat.

Att vara medlem i en grupp, ger en speciell form av identitet. Frank Smith (1997/2000) införde begreppet *De läskunnigas förening*. Han menar att barn redan tidigt vet om de har medlemskap eller inte. De vet vilka av deras jämnåriga kamrater som är med i föreningen, det vill säga vilka som kan läsa.

Barn som går in i de läskunnigas förening tar för givet att de ska bli likadana som de mer erfarna medlemmarna i föreningen; de är samma sorts människor. De erfarna medlemmarna i föreningen tar för givet att barnen kommer att bli som de själva; de är samma sorts människor /.../ Medlemmarna är angelägna om varandras intressen och välgång /.../ de visar ständigt värdet och nyttan av dessa aktiviteter för nya medlemmar ... (s. 170)

Föreningstanken kan föras över till andra områden som Videospelarnas förening, Pokémonföreningen, Skrivarnas förening etcetera. Meek (1971/1998) skriver: "Att vara med i "Skrivarnas förening" är något mycket kraftfullt. Nio-tioåringar skriver en berättelse och bär sig åt på samma sätt som Tolstoy, Austen och Dickens" (s. 28). Medlemskap i en grupp eller förening kan signaleras på olika sätt. Man kan till exempel visa att man tillhör en grupp via de berättelser man berättar om sig själv, men också genom vad man talar om: Har du läst ...? Sett...? Spelat...? (Collins och Blot, 2003, s. 104). Skolgården kan vara en plats där man visar upp sig genom att berätta om filmer man sett, dataprogram man spelat och leksaker man fått.

Att använda video- och dataspel kan ge en speciell form av identitet (Gee, 2003, s. 59). Redan en sexåring kan känna sig som "en som klarar att lösa problem". Då barnet sätter sig till rätta för att börja spela ser han eller hon sig som en person som kan lära och tänka. Genom att *verkligen* lära sig accepteras man av andra som är med i samma grupp, menar Gee.

Såväl familjen som kamratgruppen spelar en viktig roll för barnets literacy-identitet. Barnet får inte bara en identitet utan barnet får också en speciell roll genom att ha en speciell identitet (Barton & Hamilton 1998, s. 16).

Ovanstående literacy-forskning kommer att vara en viktig utgångspunkt då svar sökes på mina tre forskningsfrågor:

- I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?
- Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?
- I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?

4. METOD

Etnografi

Etnografi kommer av grekiskan *ethnos*, folk och *graphia*, beskrivning. Det är en forskningsmetod som används inom många olika discipliner som till exempel antropologi, etnologi, sociologi och pedagogik. Ett etnografiskt arbete består av två distinkta aktiviteter, enligt Emerson et al. (1995, s. 1). För det första söker etnografen tillträde till ett socialt sammanhang och skapar fortgående relationer med människorna, som lever där, för att observera det samspel som pågår. För det andra skriver etnografen ner sina observationer på ett systematiskt sätt. James Spradley (1979, s.17) ger en liknande beskrivning av etnografens arbete som han menar består av två delar: upptäckt (discovery) och beskrivning (description). Ett övergripande mål i en etnografisk studie är att samla så rika data som möjligt under lång tid.

I denna studie kommer ett etnografiskt arbetssätt att användas för att undersöka vilken roll läsande och skrivande har i sju barns liv. Avsikten är att med hjälp av etnografiska metoder, som bland annat innebär observationer, intervjuer och insamling av material, försöka fånga de historiska, kulturella och sociala traditioner som barnen ingår i, vilka i sin tur påverkar barnens språkanvändning.

Kapitlet inleds med en beskrivning av själva arbetssättet för att sedan övergå till ett resonemang om vad en studie av detta slag kan innebära för dem som studeras, för forskaren och för själva forskningsprocessen.

Arbetssätt i denna studie

Insamling av material

Under de tre år som denna studie pågått har ambitionen varit att samla ett så rikt empiriskt material som möjligt. Detta har skett genom observationer, informella samtal, intervjuer, insamling av barnens teckningar och texter, ljudupptagning och fotografering. I praktiken har det inneburit vistelse ute i de olika miljöerna 1-2 gånger per vecka. Materialet består av:

103 besök i familjerna (En ingående redovisning finns i bilaga 1.)
29 besök i förskolan
19 besök i förskoleklass
21 besök i skolan, år 1
53 intervjuer
506 foton
76 teckningar och texter
ljudupptagningar, omfattande ca 200 timmar

Den stora mängd av insamlat material, som denna studie gett, har krävt disciplin och noggrannhet. Besöken i hemmen och i förskolorna och skolorna har föranlett olika arbetssätt.

Hemmen har besökts vid olika tidpunkter på morgnar, eftermiddagar och kvällar, såväl vardagar som helgdagar, beroende på vad som passat familjerna för tillfället. Förändringar har skett i flera av familjerna, som påverkat familjernas liv under denna treårsperiod. Småsyskon har fötts, någon av föräldrarna har fått nytt arbete, familjen har flyttat etcetera. Under en tid besöktes till exempel Yaels familj främst på fredagar, då förskolan stängde tidigare inför sabbaten. Hamudes familj besöktes en period på lördagar, då det passade föräldrarnas arbetstider bäst.

En önskan har varit att livet i familjen ska pågå så naturligt som möjligt även under mina besök. En utveckling mot detta, tror jag, har skett under de tre åren. Det har inneburit att olika personer funnits runt barnen. Det kan ha varit småsyskon, äldre syskon, syskonens kamrater, far- och morföräldrar eller någon granne. Det har också hänt att jag varit lämnad helt ensam med något barn i väntan på till exempel barnvakt.

Jag har deltagit i det samspel som uppstått under besöken. Samtal har förts med barn, föräldrar, syskon och stundom med far- och morföräldrar om de råkat befinna sig i hemmen. Olika personer har agerat informanter om barnen och de läs- och skrivsituationer som de ingår i. Barnen har ofta dragit in mig i sina aktiviteter. De har till exempel visat leksaker, spel, nya kläder, läxböcker etcetera. Katarina Gustafson (2006, s. 43) menar att: "Det finns en poäng i att forskarens deltagande varierar, nämligen att olika roller ger större möjlighet till en variationsrik empiri." Det är mycket tydligt att så varit fallet i denna studie.

I början av studien hade jag med mig material, lika för alla barn, till exempel den förut nämnda "magiska väskan", en bok att titta i, ett spel att spela ihop. Efterhand har detta helt och hållet släppts. Vid vissa tillfällen har intervjuer, uppgjorda i förväg, gjorts med föräldrarna (se avsnitt "Intervjuer").

En ljudbandspelare har använts. Den har alltid varit på i samband med att barnen bjudit in mig till någon aktivitet och vid intervjuer. Jag har visat när jag satt på den och när den stängts av. I början väckte den barnens uppmärksamhet. De ville prova och lyssna. Efterhand verkar de inte ha brytt sig. I

informella samtal med föräldrarna har bandspelaren aldrig varit på. Jag har varit mycket noga med att aldrig göra några smygupptagningar. Allt inspelat material har transkriberats (se "Från empiri till text").

Föräldrarna har under vissa perioder samlat teckningar och texter som barnen gjort mellan mina besök.

Barnen, miljöer, artefakter och texter har fotograferats regelbundet, från första till sista besöket. På grund av sekretesskäl kommer fotografierna av barnen aldrig att publiceras men de har varit en god hjälp vid dokumentationen i mina fältdagböcker. Jag har ofta tagit med mig fotografier, som tagits från tidigare tillfällen, och visat barnen. Det har varit ett sätt att få igång ett samtal men också att inhämta deras tankar om den aktuella situationen då fotografiet togs. Detta är ett arbetssätt som använts av många andra etnografer (se Gustafson, 2006, s. 47).

I förskola och skola har jag intagit en mycket mer tillbakahållen roll och särskilt i klassrummen suttit lite vid sidan av och observerat. Anteckningar har förts på ett schema, indelat i tre fält: aktivitet, repliker och egna kommentarer. Jag har undvikit att lägga mig i eller att på något sätt agera lärare. Vid informella samtal med lärarna på till exempel rasterna har ingen ljudupptagning gjorts. Bandspelare har däremot använts vid de i förväg inbokade intervjuerna.

Fältanteckningar

Anteckningar har inte förts under besöken i hemmen. Detta skulle känts onaturligt. Jag har emellertid alltid burit med mig en anteckningsbok för att kunna skriva till exempel namnet på en leksak, ett spel eller något annat som kunnat vara svårt att komma ihåg.

Vikten av att skriva fältanteckningar så snart som möjligt efter en observerad händelse framhålls ofta i etnografisk litteratur (se Emerson et al., 1995; Hammersley och Atkinson, 1995; Delamont, 2001). Det finns en risk att detaljer annars går förlorade. Jag har därför alltid suttit på ett kafé på vägen hem och skrivit allt som gått att komma ihåg från besöket, vilka som varit närvarande, var händelsen gick av stapeln, vid vilken tid besöket skedde och under vilka omständigheter (Hammersley och Atkinson, 1995). Detta har gjorts för att underlätta identifiering av kontexten vid senare analys. Jag har varit noga med att göra denna dokumentation innan jag börjat prata med någon eller syssla med något annat som kunnat komma mellan mig och det jag sett och hört. Emerson et al. (1995) uppmanar till vaksamhet i detta avseende:

Whether written immediately or soon after returning from the site, the field-worker should go directly to computer or typewriter, not talking with intimates about what happened until full field notes are completed. Such "what

happened to-day” talk can rob note-writing of its psychological immediacy and emotional release ... (s. 41).

Vid hemkomsten har anteckningarna skrivits rena och tillägg har gjorts av till exempel tankar och idéer inför kommande besök. Synliga mönster har ringats in. Anteckningarna, som gjorts på datorn, har skrivits ut och satts in i *fältdagboken* tillsammans med fotografier och kopior på aktuella teckningar och texter, som barnet gjort. Med åren har det blivit två 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 gått har tankar och reflektioner alltmer riktats mot de centrala forskningsfrågorna för denna studie. Enligt Emerson et al. (1995, s. 27, s. 44) är detta en vanlig utveckling i mötet med ett nytt fält. För varje barn har jag också haft en individuell pärm där kopior av material från fältdagböckerna satts in och sorterade bakom rubriker som: besök i hemmet, intervju mamma, intervju pappa, förskola etcetera. Detta material har används till kodning och anteckningar typ memos, som beskrivs senare.

Besök i hem, förskola eller skola, plus efterföljande arbete har tagit mycket tid i anspråk. Det har inneburit att två besök aldrig, med ett undantag, förlagts till en och samma dag.

Intervjuer

Intervjuer är en vanlig metod inom många discipliner, bland annat inom pedagogisk forskning. Bourdieu understryker (1993/2002, s. 608) att varje intervju är en social relation. Hur relationen ser ut påverkar därmed resultatet. Marie Karlsson (2006, s. 68) påpekar också betydelsen av om intervjuaren och intervjupersonen har gemensamma referensrammar eller inte för resultatet av intervjun.

Att intervju en annan människa är att ha makt (Bourdieu, 1993/2002, s. 608). Det är den som intervjuar som startar ”spelet” och bestämmer reglerna och det är också intervjuaren som dikterar användningen av intervjun. Det är viktigt, menar han, att vara medveten om vilka effekter detta kan ha på den som blir intervjuad. Den asymmetri som skapas varje gång den som intervjuar har en högre position än intervjupersonen är väl värt att vara medveten om.

Hur ska då den goda intervjun se ut? frågar Bourdieu. Den som intervjuar ska försöka få den intervjuade att känna att han eller hon får vara sig själv. Detta sker dels genom tonen som används i samtalet, dels genom de frågor som ställs. Men framför allt gäller det för den som intervjuar att mentalt försöka sätta sig in i den andres situation och utifrån detta ställa sina frågor. Det gäller att försöka få en känsla av den andres livssituation. Det kan inte reduceras till att endast känna sympati. Den som står sin informant nära, förser denne omedvetet med garantier för att han eller hon inte ska förmins-

kas till ett objekt. Men, varnar Bourdieu, inte ens den mest förtroliga relation kan leda till sann förståelse om den inte samtidigt ackompanjeras av en allmän uppmärksamhet mot andra människor, en självinsikt och en öppenhet mot vardagligt liv och leverne. Och visst kan den som blir intervjuad spela hela situationen ett spratt genom att ge den bild som han eller hon önskar ge av sig själv eller vill att andra ska ha.

Att forskaren även har makt vid skrivandet bör noteras. Forskaren väljer vad som ska väljas ut och har det slutliga ansvaret för vad som ska presenteras. Det som forskaren finner signifikant för studien väljs ut. Det går inte att utesluta att beskrivningar därmed kan bli vinklade (Emerson et al., 1995 s. 8).

Intervjuer har gjorts med barn, föräldrar, förskollärare och lärare. De har ägt rum i hemmen, vid ett par tillfällen på någon förälders arbetsplats, någon gång på ett kafé, på förskolor och i skolor. Jag har alltid inlett med att berätta i vilket sammanhang intervjun kommer in i studien och att anonymitet garanteras. Intervjuer med samma kategori av personer, till exempel papporna, har förlagts inom ett spann av en månad. Intervjuerna har varit strukturerade så till vida att jag haft i förhand uppgjorda frågor lika för alla inom samma kategori. Exempel på frågor till papporna, våren 2003 var:

- Hur kom du i kontakt med läsande och skrivande i din barndom?
- När och hur lärde du dig att läsa?
- Är det något av det du var med om som liten som du för över på X?
- I vilka situationer tror du att X ser dig läsa och skriva?
- Har du sett X härma dig vid något tillfälle?
- Vilken roll tror du att du som pappa spelar för X:s förhållande till läsande och skrivande?
- Tror du att du skulle ha gjort på ett annat sätt om han/hon varit en flicka/pojke?

(Samtliga intervjufrågor finns i bilaga 2.)

Jag har försökt vara lyhörd med följdfrågor. Det betyder att även intervjuer i mycket kommit att närma sig ett samtal. Intervjuerna har sträckt sig mellan 1 och 2 timmar. De har efteråt transkriberats.

Analys

Inspirerad av Hammersley och Atkinson (1995, s. 210) har jag försökt att ständigt hålla mig analytisk till mitt fältarbete. Men då och då har vissa veckor spärrats för analys och bearbetning av fältanteckningarna. Då har materialet eller vissa delar av det lästs. Textdelar har strukits eller flyttats, intressanta mönster har identifierats, luckor har fyllts i och materialet har

kodats och analyserats. Utgångspunkten vid kodning och analys har varit avhandlingens tre inledande frågor:

- I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?
- Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?
- I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?

Habitus och kapital som analytiska verktyg

Bourdieu's två begrepp *habitus* och *kapital* har varit en hjälp då svar söktes på de tre forskningsfrågorna. Habitus har varit ett verktyg för att komma åt mönster i de vanor som barnen förvärvat redan tidigt i sina familjer. Kapital har används som verktyg då svar söktes på om barnen får användning av sina tidigare erfarenheter och kunskaper av textorienterade aktiviteter, då de kommer till förskola och skola..

Här följer en mer utförlig beskrivning av de två begreppen *habitus* och *kapital*.

Habitus

Bourdieu (1972/2002, 1982/1999) menar att ett sätt att närma sig ett barns möte med skriftspråket kan vara att försöka komma åt de vanor barnet får i sin familj. Han framhåller att dessa vanor formar en uppsättning dispositioner, en *habitus*. Människor följer inte regler om hur de ska göra, menar Bourdieu, utan styrs av vanor som är inristade i deras kroppar. Habitus är en produkt av en människas historia, vilken producerar individuella och kollektiva praktiker. Systemet av dispositioner, från förr, uppenbarar sig i nuet och tenderar att bevaras för framtiden genom att presentera sig själv genom praktiken. Det är principen för kontinuitet. Varje människa är alltså en länk i en kedja av erfarenheter. En persons *habitus* blir en produkt av föräldrars och tidigare generationers historia. Samtidigt är varje människas *habitus* unik. Den fungerar som ett, ofta omedvetet, handlingsmönster (Broady, 1998a, s. 3). Den kan förändras i möten med världen utanför familjen men är ofta trögrörlig (Broady, 1990, s.234). De uttrycksformer som *habitus* tar i en människas liv påverkar i sin tur nästa generation. Det innebär att framtiden ligger i nuet.

Habitus har effekter på bland annat hur vi klär oss, äter, tillbringar vår fritid och vår musiksmak. 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. 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, 1982/1999, s. 51).

Barnet imiterar, snarare än att göra en modell av andra människors handlande. Hos barnet sker hela tiden en tyst iakttagelse. Kroppsuttryck talar direkt till den motoriska funktionen. I alla samhällen är barn speciellt mottagliga för gester och kroppshållning. Det kan vara sättet att sitta eller gå, ett kast med huvudet, ett ansiktsuttryck, en speciell ton i rösten (Bourdieu, 1972/2002, s. 87). Bourdieu framhåller att allt detta bara kan läras in gradvis. Det är inget som memoreras som till exempel ordspråk, sånger, gåtor, lekar.

Språklig habitus är en speciell form av habitus (Bourdieu, 1982/1999). I vardagen möter barnet läsande och skrivande av vitt skilda slag. Det är i kretsen av föräldrar och syskon, släktingar och grannar som de lär sig. Där finns till exempel den lexikala kommunikationen, att ”jag” och ”du” kan vara samma person beroenden på relationen till den som talar. I detta skapar barnet en uppfattning om sig själv och om världen. Det är i vardagslivet, där människor förenar användandet av språket med praktiska handlingar, som de får en känsla för vad som är passande för dem själva och gruppen som de ingår i. Det finns inget homogent och isolerat språk, menar Bourdieu (1984/1997). Orden i sig är inte maktladdade. De kan dock under vissa omständigheter, utifrån vissa personer ges makt. Bourdieu jämför med ”kairosbegreppet” (s. 136), som var centralt hos sofisterna. Kairos är ursprungligen måltavlan. För att träffa prick när man talar räcker det inte med att orden är grammatiskt korrekta. De måste också vara socialt accepterade. Detta kan jämföras med vad Barton och Hamilton framhåller om att det finns en typ av vardags-literacy som har speciellt låg status. Det är en typ av aktiviteter som sker i smyg, ”under bordet” (s. 256). Det är privata uttryck av läsande och skrivande som man inte är beredd att dela med andra människor, kanske för att man skäms för det eller för att det är förbjudet. Detta kan i hög grad även gälla barn. Hur många barn har till exempel, inte ficklat¹⁰ under täcket?

Bourdieu (1972/2002, s. 17) skriver att habitus exkluderar vissa praktiker, de som inte är förtrogna med den kulturella gruppen som inte är ”vår sort”. En grupp skapar ett gemensamt gruppminne, ”ett kollektivt minne”, genom att generera en rad regler som styr olika praktiker. Regelns sista knep är att den glöms bort men ändå följs av gruppen. En familjs religiösa tillhörighet kan till exempel utgöra en sådan grupp, där det kan vara så att barnet inte vet varför vissa regler gäller.

¹⁰ 2½-åriga Viktor Nilsson vann Läsrörelsens tävling om bästa ord, år 2000, med ordet ”fickla”: Vid meddelandet om juryns beslut sa Olle Josephson från Svenska språknämnden att ” verbet fickla täcker en semantisk lucka i svenskan för det mycket viktiga begreppet ’lysa med ficklampa’. Ljudbilden anknyter till andra verb”, sa han ”som också betecknar viktiga och inte sällan lite hemliga aktiviteter som mickla, mackla, kuckla, fibbla och pickla”.

Kapital

I kretsen av föräldrar, syskon och släktingar möter barn läsande och skrivande av vitt skilda slag (Bourdieu, 1982/1999; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998). Barnets språkliga habitus är en produkt av barnets historia och är unik. Så snart ett barn träder in i förskola eller skola dras de automatiskt in i kampen om vem som har rätt att tala, menar Pierre Bourdieu (1982/1999, s. 73, Thomson, 2002). Det finns alltid ett styrkeförhållande, där den enes ord inte är lika mycket värda som den andres. Det krävs en underförstådd överenskommelse dels att den som talar känner sig berättigad att tala, dels att de som lyssnar har inställningen att den som talar är värd att lyssna på. Denna kamp förekommer i allt samspel människor emellan. Vi lär oss aldrig språket utan att samtidigt lära oss villkoren för hur detta språk accepteras, det vill säga lär oss huruvida detta språk kommer att vara lönande i den ena eller den andra situationen.

Bourdieu (1972/2002) använder begreppet *symboliskt kapital*, för att beskriva hur en persons tillgångar, till exempel språkliga, tillerkänns eller inte tillerkänns ett värde i en speciell grupp eller institution.

Kulturellt kapital är ett annat av Bourdieus nyckelbegrepp. Kulturellt kapital ses som en underavdelning av symboliskt kapital (Broady, 1990, s. 171) och är förbundet med samhällets dominerande grupper. Trackton-barnen växte upp i en tradition av muntligt berättande. Redan som mycket små praktiserade barnen berättande (Heath, 1983, s. 167) och blev mycket skickliga. Men det gällde för dem att fånga åhörarnas intresse via de första meningarna, annars förlorade de uppmärksamhet. Sådana förmågor representerade ett avsevärt symboliskt kapital i barnens egen närmaste omgivning men fungerade inte som kulturellt kapital. I skolan värderades inte barnens berättarförmåga som något positivt, då det i detta sammanhang krävdes att barnen skulle kunna återberätta berättelser som någon läst för dem. Vissa tillgångar kan fungera som symboliskt kapital, alltså tillerkännas värde, inom en grupp, men behöver inte göra det i en annan (Broady, 1990, s. 172).

Heath (1983) pekar på att skolan inte är en neutral zon. Det anser inte heller Bourdieu. Han talar om språkmarknaden som en arena (1982/1999, s. 69). De som har den legitima kompetensen dominerar. Varje förskollärare och lärare har sin habitus vilken "tillåter dem att utifrån ett begränsat antal principer generera de sätt att handla, tänka, uppfatta och värdera som krävs i bestämda sociala sammanhang" (Broady, 1990, s. 232). Lärarna möter barn som i sin tur är bärare av sina habitus. Heath framhåller (1983/1999) att läraren kontrollerar arbetet i klassrummet genom att ställa frågor. Elevernas svar jämförs med lärarens förväntningar på en viss typ av svar på frågan. Läraren får därigenom en stor makt. Vissa barns erfarenheter exkluderas från undervisningen, som i fallet med Trackton-barnen. Medan townspeoples' barn bjuds in då de har erfarenheter som går hand i hand med skolans uppfattningar.

Kodning av materialet

Emersons et al. (1995) och Loftlands och Loftlands (1995) beskrivningar av hur kodning kan gå till har varit till stor hjälp. Loftland och Loftland skiljer till exempel mellan en *initial kodning* och en *fokuserad kodning* (s. 192). Det är viktigt att komma ihåg att kodning är en del av analysarbetet.

Initial kodning

I materialet från barnens hem har jag först gjort en initial kodning. Sociala och kulturella omständigheter, som kan ha inverkan på barnens möten med textorienterade aktiviteter, har markerats, till exempel: talar somaliska hemma, firar Ramadan, förbereder inför jul, bor på stadsgata, omges av mycket böcker och tidningar etcetera. Vidare har textorienterade aktiviteter som barnen medverkar i eller utövar på egen hand, markerats. Exempel på sådana aktiviteter kan vara: blir tillrättavisad på somaliska, skriver adresslapp på julklass, ber bordsbön, lyssnar på saga, sjunger, spelar spel, håller på med datorn.

I förskola och skola har den initiala kodningen bestått av att markera händelser där läsande och skrivande pågått, till exempel bokstavsinlärning, högläsning, dataanvändning etcetera.

Den initiala kodningen har sedan varit utgångspunkt för en fokuserad kodning.

Fokuserad kodning

I hemmen har svar sökts på *hur* det går till när barnen engagerar sig i olika sociala och kulturella textorienterade aktiviteter. Exempel på detta är: Mamman ser på Melodifestivalen tillsammans med döttrarna, pappan spelar videospel tillsammans med sonen, pappa och dotter sjunger sånger tillsammans, barnet och syskonen ber aftonbön tillsammans med föräldrarna etcetera.

I skolan där svar söks på i vad mån och på vilket sätt barnen får använda sina skriftspråkliga erfarenheter och kunskaper har den fokuserade kodningen bestått av markeringar som: Han måste lägga ner leksakskatalogen i väskan, hon skriver ute på skolgården men inte inne i klassrummet, hon berättar om filmen hon sett, barnen diskuterar namn på Pokémon-kort på rasten.

Arbetet med koder kräver anteckningar som förklarar, teoretiserar och utvecklar vad koderna står för. Denna typ av anteckningar brukar benämnas *memos*. (Lofland & Lofland 1995, s. 193). Dessa har varit av olika slag, allt från ett utropstecken eller frågetecken till några ord eller en längre skriven text. Följdfrågor har skrivits som: Är det verkligen så här? Lyssna igen! Sa hon så? Kolla! Ska jag arbeta mer med denna del?

Koder och memos har gjorts i barnens individuella pärmar med hjälp av olika typer av färgpennor och ”post-it”-lappar.

Från empiri till text

Att föra över anteckningar till text är en del av analysarbetet. Vad ska tas med? Vad ska lämnas utanför? (Emerson et al., 1995 s. 51). I ett så rikt material som i denna studie är problemet framför allt vad som ska lämnas utanför. Det finns en lockelse att ta med många exempel. Den kodade texten har gått igenom vid flera tillfällen och exempel har vägts mot varandra. Frågan: "Tillför detta exempel något nytt?" har ständigt varit aktuell.

I texten finns fyra olika typer av utskrifter. För det första: fältanteckningar. Det är den text, beskriven tidigare, som skrivits ner på ett kafé på vägen hem efter ett besök i hem eller skola och som sedan bearbetats vid hemkomsten och satts in i fältdagboken.

Överallt satt fotografier, teckningar och texter uppe på väggarna. På ett ställe satt ett stort arbete om Bockarna Bruce. Där fanns fotografier av barnen, då de målar till berättelsen. Där fanns också de teckningar och målningar som barnen gjort. (Ur fältdagboken, 2004-05-26)

En annan typ av utskrift är intervjuer, gjorda med bandspelare. De har transkriberats ordagrant. Inspirerad av Emerson et al. (1995, s. 193) har jag valt att i de flesta fall utelämna pauser, repetitioner, "hummanden" etcetera. Detta för att ge en mer läsbar dialog. Transkription är en känslig handling (Bourdieu 2002, s. 619). Ett kommanteckens placering kan förändra innebörden i texten. Transkription innebär alltid problem då röst, uttal, intonation, rytm, gester, kroppsspråk inte kan fångas.

Saras mamma: Det kostar mycket. Det tar mycket tid. Dom spelar lördagar. Dataspel, dom spelar lördagar.

Carina: Har ni bestämt att dom bara får göra det på lördagar?

Mamman: Ja, vi har bestämt till lördagar.

Carina: Varför?

Mamman: Vi märkte när dom var tre, fyra år att dom tittade så mycket. Dom bara tittade. Nu är det på lördagar. Jag brukar låna CD-rom. Men dom vill ha nya. Men jag kan inte köpa varje månad. Jag brukar låna från biblioteket. (Ur intervju, 2004-01-15)

En tredje variant består av både fältanteckningar och inslag från ett bandat samtal eller intervju.

Vi satt på golvet i Yael (6 år 9 månader) rum. Hon bjöd på godis, om och om igen. Hon visade en ny Barbietidning. "Jag läste den jättefort, så här, så här, så här", sa hon. Jag hade med mig "den magiska väskan". Yael blev jätteglad. Hon talade om när hon var liten och vi träffats första gången. "Vad heter dom andra barnen?" frågade hon. Det är intressant att flickorna ofta frågar om de andra barnen. Ingen av pojkarna har någonsin gjort det. Jag sa några av de andra barnens namn: "Hamude, Linnea, Kristoffer." Jag märker att jag alltid svarar lite undvikande när flickorna frågar om de andra barnen. "Har dom också sett väskan?", sa Yael. "Ja", svarade jag, "men dom har hit-

tat på ett annat namn till hästen.” ”Har dom !?” Hon verkade väldigt överraskad och förvånad. Jag vet inte om det var bra att jag talade om detta för henne eller inte. Jag hamnar ofta i situationer där det är svårt att säga vad som är rätt eller fel. (Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2005-09-07)

Det fjärde exemplet är när ett citat läggs in i löpande text. Som: Hamudes forskollärare säger (2005-05-20): ”Det är ett ståhej kring skoknyttandet. Det förväntas att det är något som vi i förskoleklassen ska lära ut.” Citattecken betyder att det är en transkription från ett inspelat samtal eller intervju.

En viktig fråga är i vilken person en studie ska skrivas. Emerson et al. (1995) diskuterar detta ingående (s. 53). Att skriva fältanteckningar i första person singular är mycket vanligt i en etnografisk studie, menar författarna. Det är vad som gjorts i detta arbete. I detta kapitel då tillvägagångssätt och metod beskrivs används också första person singular. I övrigt material använder jag i möjligaste mån tredje person. Syftet för en etnograf är att beskriva andra människors liv, för detta ändamål passar tredje person bäst. Det behöver emellertid inte betyda att författaren helt undviker att inflika även första person i sitt skrivande, enligt Emerson et al. (1995).

Tillbakakoppling till de teoretiska utgångspunkterna

Så långt kommet i analyserna har det alltid varit viktigt att koppla tillbaka till de teoretiska utgångspunkterna om literacy. David Bartons åtta punkter (s. 35 i detta arbete) har varit centrala.

Möjligheter och hinder

Gränser

Grindvakter som kan förhindra tillträde till ett forskningsområde har beskrivits tidigare. Det var i samband med att söka familjer, som var villiga att delta i denna studie. En annan typ av grindvakter är de som begränsar vad som kan studeras. Denna andra sortens grindvakt är också komplicerad. Hur mycket kan en forskare fråga andra människor, barn såväl som vuxna, om deras privata liv? Vilka etiska betänkligheter bör man ha? Bör barn behandlas annorlunda än vuxna?

Ibland har gränsen markerats tydligt av någon förälder. I Hamudes familj har jag ibland hamnat mitt i världspolitiken, till exempel den dagen, 15 februari 2003, då Hans Blix skulle göra sin första presentation i FN. Teven stod på. En invasion av Irak stod för dörren. Pappan fick ett telefonsamtal och mamman bad mig stänga av bandspelaren. Ett annat exempel var då jag var med Yael i synagogan. Jag tog upp min lilla anteckningsbok och antecknade ett uttryck som rabbinen använde. Yaels mamma nickade åt mig att lägga ner anteckningsboken.

Barnen har också vid flera tillfällen satt gräns. De har varit trötta och avvisande eller velat vara ute och leka med en kamrat eller av någon anledning svarat undvikande. Detta är på intet sätt märkvärdigt (se Gustafson, 2006, s. 50).

Ibland har det varit svårare att avgöra var gränsen gått. Vid ett tillfälle frågade jag Saras mamma om Sara skulle börja med huvudduk. Hon svarade undvikande. Det verkade som om hon inte tyckte om frågan. Hon sa: "När Sara själv vill" (2005-04-20).

Ibland har det varit svårt att ta ställning till vad som till exempel kan kopieras av barnens material? Oskar skrev personligt om sig och sin mamma i sin dagbok. Det var ett viktigt steg i Oskars utveckling som skrivare. Han säger senare (2005-04-06) att det var när han fick dagboken som han lärde sig att skriva. Det fanns en stor lockelse att kopiera hans text. Men hur skulle en vuxen persons dagbok ha behandlats? Pia Christensen och Alan Prout (2002) lyfter fram just denna jämförelse mellan forskning av vuxna och barn i sin mycket viktiga artikel *Working with ethical symmetry in social research with children*. De framhåller att forskning med barn är ett förhållandevis nytt och stort fält men att etik uppmärksammats relativt lite. Det är på tiden att det uppstår en diskussion mellan forskare sinsemellan och mellan forskare och barn för att utveckla en etisk praxis, framhåller Christensen och Prout. Vilka teoretiska perspektiv forskaren än har i sin studie, så är barnen som han eller hon studerar sociala aktörer som påverkar studien. Barn kan inte längre ses som objekt som är en del av sin familj eller den skola de går i. Barn agerar, tar del av, förändrar, blir förändrade av den sociala och kulturella världen som de lever i, understryker Christensen och Prout. Därför måste de behandlas utifrån de personer de är med sina specifika intressen och med samma respekt för sin integritet som vuxna.

Ibland har det varit svårt att avgöra vem som sätter gränsen. Vid familjernas kylskåpsdörrar till exempel? Kylskåpsdörrarna avspeglar mycket och ingår i det man inom engelsk literacy-forskning brukar benämna *environment print*. Hemma hos Oskar står det "Gode Gud välsigna maten", en devis från söndagsskolan. Hos Hamude finns ett böneschema uppsatt. På många andra kylskåp sitter vykort från vänner, arbetsscheman, fotografier och teckningar, som barnen har gjort. Jag har velat fotografera dörrarna men har haft svårt för att fråga. Antagligen har jag varit min egen grindvakt i dessa fall.

Även vid föräldrarnas datorer finns en osynlig gräns. Datorer måste ses som privata. Att gå in på någon annans dator skiljer sig inte från att titta i handväskor eller byrålådor. Om barnen velat visa mig något på datorn, har jag alltid frågat föräldrarna om lov och även uppmanat dem att vara i rummet.

Jag tror att jag, i de flesta fall, känt gränserna hos mig själv. Det är emellertid inte alls säkert att dessa överensstämmer med vad barn och föräldrar känt. I början frågade jag till exempel alltid föräldrarna. "Kan jag hänga med in på

hans/hennes rum?” Med tiden har jag rört mig mer fritt i hemmen och även kunnat ställa mer öppna frågor.

Etnografen får emellertid aldrig tro att han eller hon är en av dem som studeras (Emerson et al., 1995, s. 4). Bourdieu hävdar (1977/2002, s. 11) att forskaren alltid står främmande inför praktikern. Forskaren och praktikern delar inte samma erfarenheter. Praktikern säger och gör sådant som är förkroppsligat i honom eller henne medan forskaren står utanför. Forskaren försöker rekonstruera praktiken som han eller hon tror att den fungerar. Detta påverkar den som studeras. Bourdieu liknar forskaren och den som studeras vid två boxare som läser av varandra. Varje rörelse utlöser en motrörelse. Varje kroppsslag har en mening, som motståndaren måste svara på. Det handlar om att läsa av i början av slaget, menar Bourdieu. Detta kan låta drastiskt men jag är benägen att ge Bourdieu rätt. Det finns likheter mellan forskarens och praktikerns möte och de båda boxarnas. När jag till exempel träffade Saras mamma första gången (2002-12-10) ville jag förvissa mig om att hennes man var införstådd med att jag skulle komma hem till dem under så lång tid. Samma fråga ställdes till henne som till övriga föräldrarna, då det första mötet enbart skett med ena partnern. ”Vad säger din man?” Hon svarade ganska vresigt, som jag uppfattade det, att mannen inte bestämde över henne. Jag ställde frågan i en slags demokratisk anda, ville att han också skulle stå bakom beslutet. Antagligen uppfattade hon frågan som att jag trodde att hennes man bestämde över henne. I alla fall var det så jag tolkade det hela för jag svarade snabbt ”Nej, nej”. Jag ville förvissa henne om att jag inte trodde att hennes man bestämde över henne. Samtalet påverkades antagligen av hur vi avläste varandra.

Representativitet och generaliserbarhet

Vid en kvalitativ studie av detta slag infinner sig frågor rörande representativitet och generaliserbarhet. Hur representativa är familjerna i denna studie, som låter en främmande person under så lång tid komma hem i deras hem? Frågan är svår att svara på. Det kan naturligtvis konstateras att de har tillräcklig säkerhet för att gå med på detta. Samtidigt finns inget alternativ då man inte kan komma hem till någon som inte vill. En annan fråga är om det går att dra slutsatser som är av allmänt intresse utifrån sju barn? Självklart kan inte sägas att alla somaliska barn gör ..., eller små judiska flickor tycker ..., inte heller att familjer i innerstan bär sig åt ..., eller att alla förskollärare tycker... Men materialet är så omfattande att mönster, samband och strukturer kan kartläggas i teman och händelser som präglar de sju barnens möten med skriftspråket i hem och förskola och skola. Dessa fynd kan jämföras med vad andra forskare kommit fram till i liknande studier och vägas mot teoretiska utgångspunkter för studien.

Forskarens påverkan på studien och studiens påverkan på forskaren

Det kan uppstå problem i en studie där forskaren är deltagare i andras liv och samtidigt studerar dessa. Forskaren är ett instrument i sin studie och har därmed en direkt inverkan på denna. Samtidigt har också studien en påverkan på forskaren (Coffey, 1999; Monaghan & Just, 2000).

Jonas Gustafsson (2000, s. 32) ställer frågan: "Vad gör forskaren av det faktum att han själv är en person av kött, habitus och blod som lever ned-sänkt i den sociala värld han föresatt sig att studera?" För denna studie gäller följande: Jag är kvinna och är i en ålder då jag skulle kunna vara mamma till mammorna. Jag är välutbildad och talar svenska och är uppvuxen i en kristen tradition. Ett svar på Jonas Gustafssons fråga skulle kunna vara att ha detta i åtanke under studiens gång, att inte överdriva men ändå var medveten om att livserfarenheterna är olika då möte sker med till exempel Hamudes pappa. Han är muslim, uppvuxen i Libanon, har flytt till Irak och sedan till Sverige. Han är småbarnsförälder, bor i en mångkulturell förort och behärskar inte svenska ännu till fullo. Det har inte funnits några möjligheter att göra som William Labov (1972). Han lät personer i passande ålder, kön och ras göra intervjuer med de unga svarta killar i Harlem som ingick i hans studie. Jag ser ingen annan utväg än att försöka förhålla sig öppen i mötet med andra människor, inte blunda för olikheter men att inte låta dessa begränsa. Att jag är lärare och lärarutbildare är inte heller att förglömma vid observationer och intervjuer ute i förskolorna och skolorna. Det innebär att till exempel inte hänfalla åt att lägga sig i och ge råd.

En viktig fråga inom etnografisk forskning är hur man undgår att "go native", det vill säga identifiera sig så mycket med dem man studerar att man förlorar sin analytiska distans (Gemzöe, 2004, s. 24). Howard Becker tog redan 1967 upp denna fråga i en artikel med namnet *Whose side are we on?* Han menade att följande punkter (s. 245-246) är viktiga:

- att inte känna för stor sympati för dem man studerar
- att försöka ge en nyanserad bild
- att inte undvika att ställa frågor, då informanterna gör något som forskaren tar avstånd ifrån
- att inte vara sentimental
- att kontrollera metoder och teorier
- att vara medveten om gränserna för det man kan studera

Beckers punkter är lika aktuella i dag och ger upphov till många tankar. Att sitta vid familjernas köksbord, samtala och dricka kaffe, få höra både om glädjeämnen och om oro, presenteras för nyfödda småsyskon innebär djupa mänskliga möten. Att till exempel följa Irakkriget på nära, personligt håll, har varit mycket omskakande. För en del familjer, särskilt invandrarfamiljer-

na har jag blivit en länk till det svenska samhället och därmed speciellt viktig. Det märks tydligt att de sett fram emot besöken. Samtidigt gäller det, som Becker skriver, att inte känna för stor empati, för då förlorar man sin kritiska blick. Det kan tyckas vara en paradox men måste klaras av, annars går det inte att göra en studie av detta slag.

Det finns alltså en risk med att bli för förtrogen med dem man studerar. En annan risk är om man känner kulturen man studerar alltför väl. Om man är för bekant med en situation, kan det vara svårt att ställa sig vid sidan om och vara en god observatör och ställa kritiska frågor. Mycket kan tas för givet (Spradley, 1979). Vid en intervju med Oskars pappa (2005-02-02) frågade han om inte min egen uppväxt inom den frikyrka, där han och hans fru är verksamma, kunde påverka hur jag såg på dem. Han sa: ”Du ställer aldrig några frågor direkt till oss?” Han hade säkert rätt. Det har varit svårare att ställa nyfikna frågor i Oskars familj, där jag känt igen mycket från min egen barndom, än det varit i de judiska och muslimska familjerna. Man kan tro sig veta hur det är. När Oskars mamma berättat om julfirande, om hur hon och barnen slår in julklappar och Oskar får skriva etiketter, har detta känts bekant och frågor kunnat utebli. När någon av de andra föräldrarna berättat om Ramadan eller Chanuka hopar sig frågorna.

Ovanstående har också varit ett problem ute i skolorna. Efter många års erfarenheter som lärare och lärarutbildare finns det en risk att man drar alltför snabba slutsatser. Det gäller därför att rikta sökarmotivet mot sig själv, som Bourdieu (2004) framhåller, och försöka vara medveten om vad som görs och inte görs.

Ett annat problem som kan uppstå, som Monaghan och Just (2000) påpekar, är att en etnograf kan möta sådant som han eller hon bestämt tar avstånd ifrån. De pekar bland annat på religion, politik och socialt liv. Pedagogik skulle kunna vara ett annat sådant område. På en förskola hade de så gott som ingen verksamhet. Barnen sprang mest omkring och det blev mycket konflikter och barnen tillrättavisades ständigt för dessa. Det var svårt att inte lägga sig i. I en del förskoleklasser förekommer bokstavsarbete i stora grupper under lång tid, sådant som ofta förkastats i debatten om läs- och skrivarbete. Där pockar råden på att få komma fram. Likaså har väldigt lite av högläsning förekommit vid besöken i förskolorna. Det har varit svårt att se. Jag är glad för att jag inte gett efter för impulser att agera lärarutbildare. En gång jagade jag emellertid Hamude på skolgården, då han sparkat iväg en flickas sko in i en buske. Jag tvingade honom att hämta den. Där gick tydligen gränsen för vad jag klarade som forskare.

Det har hänt att jag ställts inför överrumplande situationer och inte vetat hur jag ska gå vidare. Inför ett jullov skickade jag en ask franska geléfrukter till alla familjer, helt ovetande om att det i viss typ av gelé finns griskött. Flera månader senare sa Sara (6 år 7 månader):

Sara: Det där godiset ...
Carina: Vilket godis?
Sara: Det som du skickade ...
Carina: Du menar dom där frukterna?
Sara: Ja, det var gris i dom.
(Inspelat samtal, 2005-02-21)

Jag blev helt ställd, kom mig inte för att fråga vidare.

I etnografisk forskning kan man aldrig bortse från forskarens roll, skriver Amanda Coffey (1999). Ålder, kön, ras, etnicitet och religion har stor betydelse i mötet med informanterna. Kläder och språk kan till exempel påverka det intryck en forskare ger. Men, påpekar Coffey, ett fältarbete påverkar också alltid forskaren. Det som händer med forskaren själv är så viktigt och betydelsefullt för arbetets resultat, så det kan inte bara placeras som en fotnot. Forskaren är en del av forskningsprocessen och integrationen i en ny kultur. Det är ett personligt, emotionellt och identitetsskapande arbete.

Andra forskares påverkan på studien

Billy Ehn och Barbro Klein (1999) påpekar hur andra forskare ständigt har en påverkan på den studie en forskare är mitt uppe i att göra. De frågar: Varifrån kommer idéerna och tolkningarna? Varför ser texten ut som den gör? Hur väljs orden?

Varje text är en väv av gamla passager, mycket är ett lån. Allt vi registrerar formas av andras språk, av koder och anonyma formler vars ursprung är svårt att lokalisera, av omedvetna citat utan anföringstecken. Inte ens den hårdaste av vetenskaper kan frigöra sig från mentala processer som är subjektiva, traditionella och kulturbundna. (s. 40)

Ehns och Kleins påpekanden är mycket tankeväckande. En läst bok, deltagande i en kurs, diskussioner på ett seminarium, ett samtal med en kollega eller handledare ger tankar som ofta påverkar innehållet i forskningen. Efteråt kan det vara svårt att sätta fingret på och säga att det var just vid den tidpunkten, eller det speciella samtalet som en tanke väcktes och började ta form.

En annan viktig fråga, som tangerar ovanstående, är vilka referenser som man använder i sin forskning. Bruno Latour (1987, s. 33) menar att en text, som inte har några referenser, är som ett barn som går ensamt utan eskort i en stad om natten. "Barnet är isolerat, förlorat och allt kan hända." Men motsatsen, för många referenser, tar i värsta fall loven av varandra, fortsätter Latour. Det är lätt att ta till referenser för att få supportrar för sina tankar och åsikter. I Latours bok finns en teckning (s. 38) av en kvinna, omgiven av flera andra personer. Hon säger: "I am the author, and I use all these articles

to help me out.” En bit lägre bort syns en ensam man som tittar på henne. Han säger: ”I am an isolated reader.” Latour pekar på något mycket väsentligt i arbetet med en text som denna. Vem är referenserna till för, skribenten eller läsaren? I vilket syfte används referenser? Hur mycket ska man bjuda in läsaren i kretsen av sina referenser? Det är frågor som trängt sig på under detta arbete.

Mitt förhållningssätt i detta arbete har varit att aldrig ta med referenser som jag inte själv läst, med några få undantag. I möjligaste mån har jag försökt undvika att referenserna blir för många. Denna studie är mångfasetterad på det sätt att många stora forskningsområden tangeras, till exempel tvåspråkighet, kultur,¹¹ religionssociologi etcetera. Jag har valt att inte gå in i dessa områden mer än nödvändigt med referenser dels därför att jag inte själv är tillräckligt insatt, dels för att arbetet blir för omfattande. En ledstjärna för referenser har därför varit literacy.

Reflexivitet

Att varje etnograf är en unik individ och det som studeras speglas hos denna individ kan man alltså aldrig bortse ifrån (Monaghan & Just, 2000). Billy Ehn och Barbro Klein (1999) vill sammanföra forskaren och privatmänniskan, den tänkande och kännande människan genom begreppet *reflexivitet*. Ordet reflexivitet har med återsken och spegling att göra. I det etnografiska fältarbetet närmar sig forskaren dem de studerar på ett respektfullt sätt samtidigt som ett steg tas åt sidan och det som sker betraktas ur en annan vinkel. Detta är långt ifrån Malinowskis sätt att hantera sina informanter, påpekar Ehn och Klein. Han var två olika personer, en som forskare och en som privatperson. I sin fältdagbok kallar han bland annat informanterna för ”bloody niggers” medan han i sina vetenskapliga verk skildrar deras liv på ett respektfullt sätt. I dagboken är han överlägsen och visar motvilja mot de personer han senare skriver om i sitt vetenskapliga och barnbrytande arbete. Lena Genzöe (2004) skriver angående reflexivitet att det är viktigt ”... att bli medveten om vilka maktförhållanden som är inbyggda i skrivandet av antropologiska texter” (s. 15).

Pierre Bourdieu (2004) går ett steg längre i diskussionen om reflexivitet i sin bok *Science of Science and Reflexivity*. Boken baseras på hans sista föreläsningar på Collège de France. Reflexivitet är något annat än eftertänksamhet, som i och för sig är bra, men det krävs något mer, menar Bourdieu. Det gäller att verkligen komma hindren i forskningen på spåret. Det kan man göra genom att vända det sökarljus som man som forskare vänder mot andra,

¹¹ Så har till exempel det stora och mångtydiga forskningsområdet *cultural studies* lämnats utanför detta arbete, trots att det i många fall tangerar centrala områden i denna studie som literacy och *critical literacy*.

också mot sig själv. Man måste ertappa sig själv, framhåller Bourdieu, genom att ställa frågor som: Hur har jag hamnat just här i mitt tänkande? Varför väljer jag just denna utkikspunkt? Vilka andra möjliga positioner finns? Hur skulle resultatet påverkas av en alternativ position? Detta, betonar Bourdieu, är inte detsamma som ett narcissistiskt självuppgående (s. 95).

Hur resultatet eller snarare intrycket påverkas av en annan position beskriver Aksel Sandemose (1933/1968) i sin bok *En flykting korsar sitt spår*. Han berättar om hur han kommer till berget Halfway Mountain i det inre av Newfoundland. Han skriver: "Jag kom runt det på en jaktfärd, och då lade jag märke till hur ett sådant berg blir något helt annat var gång man flyttat sig bara en liten bit. Man kan få tusen beskrivningar av Halfway Mountain, och alla är lika riktiga" (s. 451).

Med Sandemoses ord ringande i öronen vill jag nu ta itu med att beskriva den del av mitt avhandlingsarbete som utgör min empiri.

5. FAMILJELIV

Föräldrarna och andra närstående

Någon gång på 70-talet levde två män, under helt olika omständigheter, på helt olika platser i världen, en i Libanon, som flykting, och en i Småland i Sverige. Det kan tyckas att de inte borde ha något gemensamt. Men de hade ett stort gemensamt intresse: att läsa tidningen. Deras söner, Hamudes och Minis pappor, beskriver det så här:

Hamudes pappa: Min pappa läste så mycket, faktiskt, han läste tidning. Han läste allt om politik. Han läste om Palestina. Jag har fått det intresset av honom. Nästan alla, du vet, vi bodde i den miljön där nästan alla satt och talade om Palestina. De lyssnade på nyheter. Jag bara lyssnade och fick en vacker vy från Palestina. (Ur intervju, 2003-05-10)

Minis pappa: Jag kommer ihåg Jönköpings-Posten. Den läste farsan ofta. Den låg framme på bordet på morgonen när man kom upp och skulle gå till skolan och sen låg den ju framme på kvällen och då tittade både mamma och pappa i den. (Ur intervju, 2003-02-04)

De båda männen fick senare ytterligare en sak gemensamt: Deras söner flyttade till en förort utanför en större stad i Sverige. Sönerna kommer ständigt tillbaka till att resan varit lång och kampen för en ny identitet svår. Annick Sjögren (1993) frågar:

Vilket arv bär människor med sig när de utvandrar från sitt land och kommer till Sverige? Och vilket arv bär svenskarna med sig när de flyttar från andra typer av samhällen till nybyggda områden som norra Botkyrka? Hur mycket överförs till barnen? (s. 10)

De båda sönerna fick så småningom egna barn varav två är med i denna studie, Hamude och Mini.

Ett av syftena med denna studie är att ta reda på i vilka sociala och kulturella sammanhang som sju barn, varav Hamude och Mini är två, möter textorienterade aktiviteter i sina hem. Heath (1983/1999, s. 11) framhåller att:

The place of language in the cultural life of each social group is interdependent with the habits and values of behaving shared among members of that group.

Ett annat syfte är att spåra textorienterade aktiviteter som barnen utövar eller medverkar i. I detta kapitel kommer dessa två syften vara utgångspunkt för en redogörelse av vad som observerats i barnens familjer.

Hamudes och Minis pappor beskriver hur de i sin barndom varit vittne till sina fäders tidningsläsande. Det är något som gjort intryck på dem och de bär med sig minnet genom livet till nya situationer och omständigheter. Papporna blir därmed länkar i en kedja av erfarenheter. De bär tidigare generationers historia med sig samtidigt som de i sin tur påverkar nästa generation, sina barn. Framtiden utvecklas på så sätt ur historien (Bourdieu, 1972/2002, 1982/1999). ”Jag har fått det intresset av honom”, säger Hamudes far om sin far. ”Kanske gör jag samma sak med Hamude, som min pappa gjorde, faktiskt.”

Angående Hamude säger fadern (2005-01-21) att det är viktigt att han ”behåller sin rot.” Han beskriver det som två ringar i varandra. Den ena är lite mindre. Det är det som Hamude har med sig hemifrån. Den andra är större. Det är det omgivande samhället.

Samtliga föräldrar i denna studie påtalar, på det ena eller andra sättet, att de vill att traditioner ska gå i arv till barnen. Yael, som har en mamma som är judinna, men en pappa som är uppvuxen i den kristna traditionen, får del av båda kulturerna. Hennes pappa berättar om vad han tillför Yael:

Yael får ju hela den judiska traditionen. Det är viktigt. Själv för jag över, egentligen allt, som vi gjorde hemma. Det mesta som hör till min familj hör till landet, ute i skärgården. Vi bor allihop på samma ställe, så vi umgås jättemycket ... Barnen är med om precis samma saker som jag var när jag var liten. (Ur intervju, 2003-05-19)

Saras båda föräldrar är födda i Somalia. Mamman säger (2004-01-15) att hon vill att deras barn ska ha med sig det ”som mamma och pappa har för grunden.” Vad hon 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.

Linneas pappa uttrycker liknande tankar som Saras och Hamudes föräldrar. Han vill överföra något till sina barn, som hjälper barnen att stå emot negativa sidor i samhället omkring. Han säger (2005-03-07) att det händer så mycket i samhället idag där man som förälder inte kan välja. I värsta fall ”matas barnen med upplevelser i stället för att skapa sig egna... Sen får man hoppas att hon kan dra egna slutsatser och hoppas att det man ger henne i övrigt är tillräckligt.”

Kristoffers mamma poängterar däremot att hon vill skapa nya traditioner tillsammans med Kristoffer. Men det är inte helt lätt.

Det gamla hänger med på något sätt. Man tar nog alltid med sig sånt som är gammalt. Det finns nog i bakhuvudet, men vi är en ny familj och jag vill göra grejer som han kan ta med sig. (Ur intervju, 2006-01-11)

Hon berättar om sin barndom med en svensk mamma och tysk pappa:

Det var jobbigt att ha ett så annorlunda namn när man var liten. Alla hette Svensson, eller Boström på sin höjd, och så kom jag med ett namn som lärarna aldrig kunde uttala. Jag ville smälta in i mängden. Och alla titta på en och sen är jag uppvuxen med en viss typ av mat, som inte fanns på den bygden där jag bodde. I vår familj så hade vi smör på brödet. Så hade vi grovt bröd med korn i och det var hemskt, jag kunde inte bjuda hem kamrater. De hade Flora på brödet och åt Skogaholmslimpa. (Ur intervju, 2006-01-11)

Kristoffers mamma säger: "Det finns nog i bakhuvudet." Det Kristoffers mamma säger är en central tanke hos Bourdieu, som menar att habitus (1972/2002, 1982/1999) "sitter i kroppen". En persons habitus är en produkt av föräldrars och tidigare generationers historia, precis som flera av föräldrarna påtalar. Men habitus är ständigt stadd i förändring. Människan utsätts oavbrutet för yttre krafter, som påverkar habitus. Förändringen går sällan smärtfritt, vilket blir tydligt i de fall där barn försöker skapa sig nya vägar, får nya intressen, som ligger utanför föräldrarnas, som Kristoffers mamma i förhållande till sina föräldrar. Donald Broady (1990, s. 234) menar att i möten med nya sociala omständigheter kan man antingen känna sig hemma eller så uppstår gnissel. I det senare fallet finns två alternativ, om habitus är starkast så förändras de sociala omständigheterna. Om det är tvärtom, så förändras habitus. Att fly fältet är en annan möjlighet. När Oskars familj till exempel flyttade in i sitt nya bostadsområde måste de ge efter, vad gäller att hålla igen med dataspelande för Oskar. Mamman berättar (2005-05-25): "Vi var beredda att rusa iväg och köpa några spel till honom för att han inte skulle känna sig utanför dom nya kompisarna."

Barnens föräldrar bär med sig olika erfarenheter av läsande och skrivande från sin egen barndom och det påverkar i sin tur deras egna barn. Minis pappa berättar:

Visst, farsan kunde läsa serier för oss ibland, som 91-an. Det var ju mysstunder. Men sagor, nej aldrig. Jag tror att sagor är viktigt. Jag märker att jag som vuxen själv aldrig haft intresset för att läsa böcker. Jag hoppas att mina barn kommer att ha det. (Ur intervju, 2003-05-06)

Vad Minis pappa ger uttryck för här är att han vill ha en förändring. Han hoppas att hans barn ska få ett annat förhållande till böcker än vad han själv har haft. Han vill med andra ord förändra barnens habitus.

Oskars mamma påpekar hur traditioner förs över från den ena generationen till den andra:

Mamma, som gammal lärare, läser ju tidigt mycket medvetet för barnen. När hon läser för barnen, så pekar hon i läsriktningen och såna här små enkla saker. ”Titta! Här är ’O’, din bokstav.” När hon ändå sitter och har mysigt och har något av barnen i knä, så påverkar hon samtidigt hela tiden. Sen gör jag likadant för att jag också är lärare och också hennes dotter. Så jag har ju det med mig. Mamma och pappa har alltid förmedlat en tydlig bild av att det är något positivt och trevligt att läsa och skriva. (Ur intervju, 2006-01-27)

Oskars mormor läser inte bara för att ge barnen en upplevelse hon har också en pedagogisk ambition, att samtidigt lära barnen hur läsande går till och i förlängningen göra dem till läsare. Hamudes mamma säger (2003-05-10) samma sak om sin mamma. ”När hon delar med barnen, så gör hon inte bara det som mormor. När hon sjunger till dom eller säger något till dom, så lär hon dom. Hon har lärt mig och mina tre syskon att läsa.”

Linneas mamma påpekar, precis som Oskars mamma, (2006-01-26) hur intresset för böcker förts vidare från den ena generationen till den andra i deras familj.

Mormor och farmor och även X, mammas man, läser ofta för barnen. Min mamma förser barnen med böcker och skivor. Det är tydligt att det finns ett intresse som förs vidare. (Ur intervju, 2006-01-26)

Detta är något som Saras mormor inte kan göra med sina barnbarn, då hon själv inte kan läsa. Saras mamma berättar:

Min mamma kan inte skriva. Hon var gift när hon var liten ... kanske 15. Sen födde hon barn nästan varje år. Min mamma brukade berätta, gamla sagor mest, eller vad hon hade när hon var liten. (Ur intervju, 2003-01-11)

Att ha föräldrar som är analfabeter bär Saras föräldrar med sig och de säger att detta gör att de vill att deras egna barn ska läsa mycket. De vill att barnen ska älska böcker. Likt Minis pappa vill de påverka sina barns intressen i en annan riktning. Sara är det enda av de sju barnen som regelbundet besöker biblioteket. Oskars morfar är författare. Han har bland annat skrivit en självbiografisk bok under studiens gång. Saras mormor är analfabet. Två generationer tillbaka och ljusår mellan människors liv. Oskar verkar emellertid vara lite fundersam över sin morfars skrivande.

Oskar (6 år 11 månader): Jag tycker att det är konstigt att morfar skrivit en bok om sig själv.

Carina: Varför då?

Oskar: Därför att det är konstigt att skriva om sig själv. Man gör inte det, tycker jag.

Carina: Det är inte så ovanligt att människor skriver böcker om sig själva när de är vuxna, om hur det var när de var små.

Oskar: Jag har bara hört att min morfar har gjort det.

(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2005-09-01)

Oskars funderingar över sin morfar kan vara uttryck för olikheter mellan generationer. Representanter för den äldre generationen kan signalera, mer eller mindre öppet, ett missnöje med barn och barnbarn genom att påtala "förr ..." eller "på min tid ...". Hamudes mormor, som bor granne med familjen, var lärare hemma i Bagdad. Hon var specialist i litteratur och lyrik. För henne har mötet med svensk livsstil inte alltid varit lätt. Hon är till exempel förvånad över att barn i Sverige inte går och handlar till sina föräldrar. Det får barnen i Irak göra tidigt, redan i 4-5 års åldern. "De lär sig mycket", säger hon, "att läsa och räkna" (2003-09-20). Heath framhåller detsamma (1983/1999, s. 192), angående barnen i det svarta arbetarklassområdet Trackton. De sänds till affären nästan så snart de kan gå. De lär sig, redan som fyraåringar, att skilja den ena förpackningen från den andra och att jämföra priser. De lär sig att jämföra priser från den ena veckan till den andra och väga dessa mot priserna i den stora supermarketen, som ligger längre bort.

Saras mormor tycker också att barnbarnen gör för lite. Hon säger (2004-02-16) om sitt femåriga barnbarn, Sara. "Hon titta på teve och gå till simhallen. Hon inte diska och inte koka te."

I många invandrarfamiljer förlorar far- och morföräldrar den prestige, som de hade i sitt hemland. Där var ålder och livserfarenhet något som värderades positivt. Ibland kan deras erfarenheter till och med utdömas som gammalmodiga och förlegade (Otterbeck, 2000, s. 47). Detta kan innebära svårigheter för den äldre generationen, vilket såväl Saras som Hamudes mormödrar påpekat vid flera tillfällen. Hamudes mormor (2003-09-20) beklagar sig över att barnbarnen inte kan sitta stilla och sysselsätta sig med något på egen hand, att de bara rusar runt. *Hennes* barn satt mycket för sig själva och lekte. Heath (1983/1999) pekar på den spänning som kan uppstå då "the grandparents ... speak of what they did in their childrearing practices by asserting it was right" (s. 138). Det Heath lyfter fram är säkert inget ovanligt. Det har nog alltid rått olikheter mellan generationers erfarenheter. För de far- och morföräldrar som är uppvuxna i en annan kultur än den svenska kan dock skillnaderna mellan barnbarnens dagliga liv och de liv de själva levde som barn vara ännu större.

Bostadsområden¹²

I vilket bostadsområde ett barn bor kan ha en direkt och indirekt betydelse för barnets möten med skriftspråket. Det är stora skillnader mellan de sju barnens bostadsområden. Att förflytta sig från det ena området till det andra

¹² Bostadsområdets prägel på förskola och skola kommer att behandlas i kapitlet "Förskola och skola".

har ibland gett en känsla av överklighet. Befinner jag mig i samma land? Bostadssegregationen har blivit mycket tydligt.

Med segregation (boendesegregation) avses att grupper i samhället bor geografiskt och socialt åtskilda. Begreppet segregation inrymmer också de processer och den dynamik som upprätthåller avskildheten. (Magnusson, 2001 s. 14)

Med hjälp av några betraktare, föräldrar, lärare och mig själv ska här en bild av barnens bostadsområden tecknas. Värt att hålla i minnet är dock att även miljöer är en form av text eller meddelande, där varje person läser in sin betydelse. Beträktaren bär med sig egna erfarenheter från tidigare möten med miljöer, vilket påverkar hur han eller hon tolkar det som ses. Det betyder att en bostadsmiljö kan upplevas mycket olika.

Saras och Hamudes familjer bor i ett område som byggdes inom det så kallade miljonprogrammet. 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. Irene Molina (2001) understryker detta:

I själva verket döljer förenklingar som "invandrarområden", "problemområden" och "miljonprogramsområden" en mångfald verkligheter som ständigt utspelas i det rumsligt både synliga och osynliga bostadsområdet. Inifrån speglar olika bilder av bostadsområdet dess invånares mångfald av erfarenheter medan bilder skapade utifrån oftast utgör föreställda geografier. På samma sätt som en obegränsad mångfald av individer klustras ihop och stigmatiseras i kategorin invandrare, konstrueras det schablonbilder av de områden dessa invandrare koncentreras till. (s. 70)

Jag skriver i min fältdagbok:

Jag har kommit att tycka om det här bostadsområdet. Det finns något som känns hemtrevligt. Jag tror att det är tätheten mellan de höga husen och att människor ofta skrider fram. De skrider verkligen och ofta ser man klungor av människor som står och pratar. Det är motsägelsefullt, för det är också skräpigt överallt i trappuppgångar och loftgångar. Saras mamma öppnar. Hon har en vacker fotsid batikklänning och en huvudduk som går i färg. Jag är glad att jag tog kjol idag. Ofta känner jag mig så okvinnlig tillsammans med henne. (Ur fältdagboken, 2004-02-20)

Saras pappa säger att de helst skulle vilja bo i ett hus på landet men kan inte det av ekonomiska orsaker. De trivs i området. Han säger (2005-02-02): "Vi är uppstartade här. Vi har vänner. Vi känner personalen på förskolan."

En av lärarna säger:

Jag har jobbat här snart i åtta år och det har aldrig hänt något på skolan. Vi kommer på måndagsmorgonen och där står den, precis som när vi lämnade den på fredagen. Det negativa rykte området har är väldigt mycket en mass-

medial bild. Man blåser upp folks fördomar och särskilt folk som aldrig varit här säger att de inte vågar sig hit. (Ur intervju, 2005-12-16)

Hamudes föräldrar vill emellertid flytta. De säger att de vill komma bort från alla invandrare. Pappan säger (2005-01-21): "Barnen kommer hem och talar alla möjliga språk."

Minis föräldrar vill också flytta från det område som de bor i. Området är från 60-talet. Husen, en blandning av höghus och trevåningshus, som ligger ganska spridda. Det är inte samma närhet som mellan husen i Saras och Hamudes förort. Det kan tyckas på gott och på ont. Det är mer grönt mellan husen men kan också ge en ensligare känsla. Minis pappa jämför ofta med sin barndom i Småland då barnen kunde vara ute och leka till långt in på kvällen. Han säger (2005-01-18): "Här får inte mina tjejer växa upp som tonåringar. Det finns inte en chans." Kristoffer och hans mamma bor i samma område. Mamman tycker att det är ett bra område.

Mats Franzén (2001, s. 33) framhåller: "Det orättfärdiga med segregation är att den befäster och bekräftar skillnader som missaktar vissa människor." Franzén menar att människor kan ses som "exemplar av sin plats". "Platsen ställer sig i mellan dem och alla andra när det är platsen som blir beryktad." Kristoffers mamma berättade en gång (2006-01-11) att rektor på skolan sagt att de bodde i ett högriskområde för karies, så därför skulle barnen få röntga sina tänder gratis. Hon sa skrattande att så hade hon aldrig tidigare definierat sitt bostadsområde.

Det är vanligt att människor har en rad åsikter om det bostadsområde, där de inte själva bor. Kristoffers mamma beskrev vid ett tillfälle Linneas område (utan att veta att ett av barnen i studien bor där) som en plats där människor är ensamma och man inte får hjälp om så behövs. Att området har en laddning för Linneas nyinflyttade familj kommer till uttryck i Linneas mammas uttalande (2006-01-26): "Man kan märka på de äldre barnen i området att de är mycket medvetna om att det inte är kattlort att bo här. Dom har upptäckt att dom har ett visst övertag." Pappan säger (2005-03-07): "Det är en stor procent borgerliga här. Inkomsterna är skyhöga i förhållande till övriga landet. Det är en lugn och tyst miljö. Linnea har liksom väldigt goda förutsättningar, kan röra sig fritt fysiskt."

På väg till Linnea. Solen gassade. Det var en fantastisk försommardag. Att gå av bussen och gå upp mot kyrkan är som att befinna sig på en annan planet än att gå till Saras port. Ibland känner jag mig nästan illamående av skillnaderna. Det ringde i kyrkklockorna. Ett begravningsällskap stod utanför kyrkan, välklädda svenskar. Jag gick sakta förbi, genom den blommande naturen. Det är en konstig känsla av att gå i en bubbla. Alla var hemma. Jag blev bjuden på jordgubbar. (Ur fältdagboken, 2004-06-02)

Oskar flyttade andra året av denna studie med sin familj till ett relativt nytt radhusområde. Nästintill likadana radhus, med små trädgårdar på bak- och

framsida, ligger tätt vid varandra. Oskars mamma säger (2006-01-27): ”Jag tror att det här är ett homogent och tryggt område med både för och nackdelar. Det finns inte så många familjer med annan kulturell bakgrund. Det är synd. Samtidigt skapar det en väldigt trygg och lugn tillvaro.” En av lärarna säger:

Området är väldigt fint med olika sorters kategorier av människor. Du har radhus. Du har bostadsrätter och du har villor och då menar jag inte bara vanliga villor utan väldigt exklusiva nere vid vattnet, så det är en väldig blandning av folk om man säger allt från mindre bemedlade upp till väldigt rika, måste jag säga. (Ur intervju, 2005-05-25)

Yael bor i innerstan utefter en stor gata. Det är ett område som betraktas som exklusivt. Pappan säger:

Det kan vara svårt att få perspektiv på samhället. Det är nästan så man skäms. Man ser för lite. Vi rör oss på nåt sätt i ett snävt område. Barnen går ju i skolan i närheten och vi bor ju ... hm. Så bor mormor och morfar i kvarteret här intill och mina föräldrar bor inte långt härifrån. (Ur intervju, 2005-01-20)

Texter i den yttre miljön

Bostadsområdet är utgångspunkten för det dagliga livet och där skapas ”världsbilder, framtidsförhoppningar och humankapital” (SOU 1996:55, s. 126.). Det har också stor betydelse för de texter som barnet konfronteras med då det är ute och leker eller tar sig till förskola och skola. Det kan röra sig om reklam, gatuskyltar, namn på affärer, nummer och namn i samband med kollektivtrafik, löpsedlar och graffiti. Säljö (2000, s. 166) framhåller emellertid att det är viktigt att skilja mellan ikonerna och ordet i en text. När barnet kopplar ett varumärke till en produkt, blir föräldrarna ofta glada. De tror att barnet kan läsa. Men att kunna läsa ”Coca-Cola” och ”Lego” i löpande text och koppla till drycken eller leksaken är en betydligt mer abstrakt process.

Yael bor vid en bred stadsgata. Vid första mötet med fyraåriga Yael demonstrerade hon att portkoden var viktig för henne. Den fanns med på huset hon ritade. Hon upprepade den flera gånger och har kommit tillbaka till den vid andra besök jag gjort hos henne. Sifferkoden är ett *literacy event* som Yael delar med grannbarn som bor i samma sociala miljö som hon själv. I förorten däremot finns inga portkoder. När Yael går med någon av sina föräldrar till sin judiska skola utsätts hon för en mängd texter. Hon passerar bland annat affärer, ser bussar och affischer.

Detsamma gäller Hamude, som efter att föräldrarna fått in honom i en förskoleklass i ett 60-talsområde, får en lång väg till skolan. Han måste åka tre olika färdmedel. Han omges av informationsskyltar, reklam, affärer, buss-

nummer. Antagligen är det selektivt vad barn lägger märke till. Clay (1966) och Barton (1994) menar att intresset påverkar. Det blir tydligt i Minis och Kristoffers fall. De har ungefär samma väg till sin förskola. Vägen är till stor del skild från trafik och där finns inga affärer. Minis föräldrar kan inte dra sig till minnes några kommentarer eller frågor från Minis sida vad gäller texter utefter vägen till förskolan. Kristoffers mamma berättar (2004-02-5) däremot hur Kristoffer vill att hon varje morgon ska läsa "X stad Parkering AB" och skylten "Parkering tillåten måndag ...". Det är tydligt hur hans intressen för olika typer av fordon styr vad han ser. Mini har gått samma väg utan att efterfråga vad som står på skyltarna. För Mini finns däremot ett annat *literacy event*, som hon mycket tidigt är medveten om: siffrorna vid hissknapparna. Hon vet att det är femman hon ska trycka på i det nio våningshus som familjen bor i.

Många föräldrar uttrycker oro över tidningarnas löpsedlar. De berättar till exempel om situationer då barnen ljudar sig igenom ett ord som p-e-d-o-f-i-l och frågar vad det är. Minis mamma säger (2004-02-17) att hon tycker att det är skönt så länge barnen inte kan läsa, så att de inte behöver konfronteras med sådana texter.

Flera av barnen tar sig till förskola och skola på gångvägar, skilda från trafik och affärer. Det gäller Oskar, till viss del Linnea och även Sara. För Sara tycks emellertid tunnelbanestationen vara viktig. T-et för tunnelbana finns tidigt med på hennes teckningar.

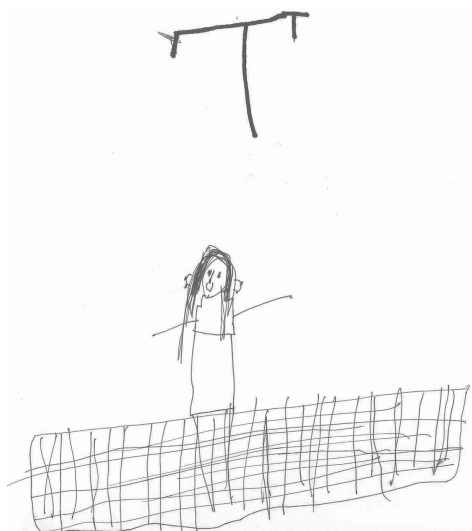


Bild 17. Sara utanför tunnelbanestationen

Texter i den inre miljön

I ett modernt samhälle möter barn texter av allehanda slag i sitt hem. Att lägga märke till och känna igen text, såväl en bild som skrift, kan vara ett första steg till begynnande medvetenhet om skriftspråket (Meek, 1982, s.15). Barn gissar sig ofta till meningen, får bekräftelse av personer i sin omgivning, gissar igen, ställer hypoteser, jämför bokstäver och ord med varandra. Det lägger grunden för en fonologisk medvetenhet och utgör grunden för en fortsatt förståelse av förhållandet mellan ljuden i det talade språket och de skrivna symboler, som representerar dessa ljud.

Det finns många likheter mellan de sju barnens hem, men också olikheter. Tillgång till och typ av leksaker är ett exempel. En del av barnen har väldigt mycket leksaker. Ett par av föräldrarna har tagit upp detta som ett problem. Oskars mamma säger:

Vi har verkligen vädjat till alla, mormor och morfar, farmor och farfar och andra att inte köpa nya leksaker till barnen. Men förgäves. Barnen har ju inte roligare för att dom har en massa saker. (Ur intervju, 2006-01-27)

Linneas mamma uttrycker något liknande (2003-01-17):

Vi försöker bromsa men det verkar vara omöjligt. Jag tror att många vuxna tycker om att gå in i en leksaksaffär och köpa leksaker till barn. Linneas Grupp-åtta-mormor går glatt och köper Barbietidningar och sånt. (Ur intervju, 2003-01-17)



Bild 18. Linneas bokhylla

Det är en klar och tydlig skillnad mellan pojkarnas leksaker och flickornas. Kristoffers bokhylla vittnar om hans stora intresse, bilar, traktorer och bussar.



Bild 19. Kristoffers bokhylla

Hans mamma säger:

Han är ju åt det lite killiga hållet, kan man väl säga. Det har väl präglat honom sen han var liten. Han har ju haft det här att han tycker om bussar och bilar när vi var ute, sen han var en liten bebis. Sen fortsatte det med tåg. Han har alltid gillat att bygga, att sätta ihop. Nu är det ju Bionicles, dinosaurier och robotar som gäller. Han kan alla namnen på dem. (Ur intervju, 2004-02-05)

I Saras familj ser man sällan leksaker ligga framme. De förvaras i en garderob i hallen.

Runt leksaker finns mängder av texter på förpackningar, i broschyrer och samlaralbum, på klistermärken, kort och dataprogram. Många av familjerna köper filmer med anknytning till barnens älsklingsleksaker. Filmer kan också lånas på biblioteket, vilket Saras mamma ofta gör.



Bild 20. Videofilmer hemma hos Oskar

I flera av barnens rum finns bokstavsplanscher och andra bilder uppsatta på väggarna. Oskar har till exempel Elsa Beskows månadsbilder på dörren till sitt rum. Redan vid första besöket i hans familj visar han (4 år 4 månader) dessa. Han berättar i vilken månad de olika medlemmarna i familjen fyller år. Ett par av barnen har ett snöre spänt över rummet, där de kan hänga teckningar och brev.

Oskar har, likt ett par av de andra barnen, en bokhylla med böcker och spel på sitt rum.



Bild 21. Del av Oskars bokhylla

Många av barnens böcker speglar deras och föräldrarnas kultur och intressen. Hamude har flera böcker på arabiska. Kristoffer har böcker om bilar, framför allt traktorer, men också böcker om hans andra stora intresse, dinosaurier. Oskar har Barnens Bibel, i en tecknad serieversion.



Bild 22. En av Kristoffers bilböcker



Bild 23. Oskars bibel

Yael har ett piano på sitt rum. Hon började ta lektioner då hon var 6 år. Noter är också ett system av symboler som kan återläsas och tolkas av andra som har kunskap om samma symboler (Barton, 1994; Säljö, 2005).



Bild 24. Yael's pianoläxa

Julen 2003 fick Mini (5 år 6 månader) en efterlängtat julklapp, en CD-spelare. Den har hon på sitt rum. Hennes stora intresse är populärmusik, vilket hon demonstrerar första gången jag träffar henne efter jul. Hon spelar och dansar till Britney Spears, Markoolio och Emma.

I Hamudes familj har 44" teven en central plats i vardagsrummet. Den står nästan alltid på. Hamude har en egen teve på sitt och lillebrors rum, där han kan spela Playstation. Under perioder då den varit sönder har han spelat i vardagsrummet eller inne i föräldrarnas sovrum.



Bild 25. Hamude (6 år 2 månader) spelar Spiderman i föräldrarnas sovrum.

Alla barnen har tillgång till dator, på det ena eller andra sättet.

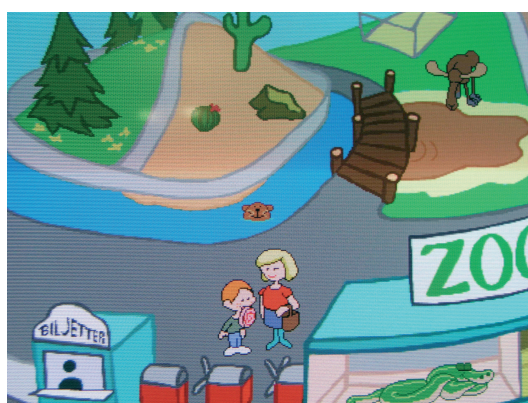


Bild 26. Ett av Kristoffers spel

Andra texter som barnen kommer i kontakt med är matförpackningar, reklam och broschyrer. Hamudes mamma säger:

Vi har ju ingen tidning som kommer hem, men han (5 år 6 månader) tittar på reklamen som kommer från ONOFF. Han kollar noga vad som finns. (Ur intervju, 2004-02-28)

I Saras familj intar väggkalmanackan, från Svenska Bostäder, en central roll. Den hänger i köket. Varje gång som en ny tid för ett besök ska bestämmas, hakar mamman ner almanackan från väggen.

Sara (4 år 8 månader) hänger över mammans axel medan mamman skriver in mitt namn på den lördagen 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 nästa gång. 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. (Ur fältdagboken, 2003-03-01)

Sara och hennes mamma använder kalendern som läsebok. Mamman ”för livet in i texten” och ”texten in i livet” (Cochran Smith, 1984).

Ett par av barnen tittar i dagstidningar. En del av dem tittar i teveprogramguiden. I det sammanhanget blir också bilderna viktiga. Linneas mamma berättar (2004-01-28):

Det fanns en tid då hon tittade i DN varje dag. Hon ville veta allt om bokstäver. Hon är väldigt intresserad av vädret. Hon vill gärna kolla av väderkartan, framförallt i Svenskan¹³. Dom ska ha en eloge. Där ser man färger. Hon vet definitivt när det är åska och letar efter snö och såna saker. Och siffrorna minus och ... (Ur intervju 2004-01-28)

Föräldrarnas intressen, kultur och religion är synliga i många av hemmen. På Oskars kylskåpsdörr finns till exempel, som tidigare nämnts, en devis där det står: ”Gode Gud välsigna maten”. Hemma på Hamudes kylskåpsdörr finns ett böneschema uppsatt. Det är tydligt hur olika områden i människors liv har sina texter och symboler. För barnen som växer upp blir detta ett naturligt inslag i deras vardag och medverkar till att skapa deras literacy- historia (Barton, 1994; Gee, 2001).

I en rad studier (Taylor, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Auerbach, 1989, 1995; Barton & Hamilton, 1998) konstateras att de flesta hem är mycket rika vad gäller texter av olika slag. Det gäller i allra högsta grad även

¹³ Svenska Dagbladet

dessas sju barns hem. Det finns många textorienterade aktiviteter, *literacy events*, där barnen praktiserar läsande av text och bild. Nedan kommer flera sådana aktiviteter, kopplade till socialt och kulturellt liv i familjerna, att beskrivas.

Två språk

Två av barnen, i studien, har annat modersmål än svenska. Tvåspråkighetsforskning är ett stort fält. Inom denna studies ramar finns inga möjligheter att gå på djupet i denna forskning. Därför kommer endast ett par frågor, relevanta för barnen i studien, att tas upp. I vilka sammanhang möter och utövar barnen textorienterade aktiviteter i samband med sitt modersmål? Ses det som ett kapital att barnen har kunskap om andra språk än svenska i förskola och skola? Med modersmål menas här ”det språk som barnet i ett regelbundet, långvarigt språkligt kommunikationsförhållande lärt sig först” (se Hagberg-Persson, 2006, s. 10).

Sara och Hamude talar somaliska respektive arabiska hemma. Kristoffer kommer till en viss del i kontakt med finskan, då hans pappa bor i Finland. Pappan talar emellertid svenska med Kristoffer, då han är på besök i Finland. Det innebär att Kristoffers kunskaper i det finska språket är relativt begränsade, enligt hans mamma.

Såväl Hamude som Sara ingår i en rad språkliga aktiviteter som är direkt kopplade till deras modersmål. Alla känslor måste uttryckas på arabiska, säger Hamudes mamma (2006-01-23). Hon säger att hon inte kan bli arg på svenska och ömhet måste hon uttrycka på arabiska. Hon fortsätter:

Någon gång har jag sagt: ”Halva dig kommer från Irak”, men jag säger det inte så ofta. Jag vill inte att han ska bli vilsen. Han måste ju hitta sig själv. Han ska inte behöva bli delad mellan Irak, Palestina, Libanon och Sverige. Jag vill att han ska lära sig det svenska språket och kulturen. (Ur intervju, 2006-01-23)

Hamude har böcker på arabiska. Hans mormor har under hela hans uppväxttid sjungit sånger och berättat sagor på arabiska för honom. Sagorna får han lära sig att upprepa på arabiska. Han hör ofta arabiska talas via olika tevekanaler. Föräldrarna har bland annat följt kriget i Irak mycket intensivt. Han ser också föräldrarna skriva på arabiska, från höger till vänster.

Saras mamma berättar att hon brukar låna somaliska böcker på biblioteket. De träffar släktingar, bland annat mormor flera gånger i veckan. Mormor talar enbart somaliska. Även Saras mamma säger (2004-01-15) att hon måste uttrycka alla känslor på modersmålet. Men hon tycker att det är viktigt att barnen kan svenska ordentligt. ”Inte bara för dom utan för Sverige. Om dom kan språket, dom kan fortsätta plugga annars blir det krångligt.”

För Yael är det något annat. Hon lär sig hebreiska i förskolan och skolan. Hemma talar hon svenska men hon kommer i kontakt med hebreiskan vid besök i synagogan och då släkten firar judiska högtider. Hennes mamma säger dock (2006-02-10) att hebreiskan är svår. ”Vad gäller böner tror jag inte att de har en blekaste aning om vad de läser.”

Gemensamt för Sara, Hamude och Yael är att de blir bärare av föräldrarnas språkliga ambitioner. Föräldrarna har erfarenheter av somaliskan, hebreiskan och arabiskan och de ger i intervjuer uttryck för att språken är förenade med starka känslor. Barton (1994) poängterar att känslor och attityder ofta är förenade med literacy. I vilken grad barnen tar över dessa känslor är svårt att avgöra. Det är också svårt att säga något om Kristoffers situation. Jag har inte varit med honom i Finland och inte heller träffat hans pappa.

Som forskare med det svenska språket och kulturen i ”ryggsäcken” kan det ibland vara svårt att avläsa barnen med annat modersmål än svenska. Vid första besöket i Hamudes hem bad jag, som jag tidigare beskrivit, att han skulle hitta på ett namn till hästen på den ”magiska väskan”. Hamudes svar var: ”Häst.”. Jag uppmanade honom igen att hitta på ett namn till hästen men Hamude höll fast vid ”Den heter häst”. Jag förstod det först senare att det kanske var svårt för honom att abstrahera från ordet häst. Han var just i färd med att lära sig benämna olika saker i sin omgivning på svenska.

Ibland har jag konstaterat att Sara och Hamude inte har samma repertoar av ord som många av deras jämnåriga kamrater med svenska som modersmål har.

Sara (5 år 5 månader) och jag tittar i boken ”Prinsen”. Hon berättar vad hon ser på bilderna. Hon har väldigt svårt att komma ihåg ordet prins. Gång på gång frågar hon: ”Vad heter han?”. När hon på en sida inte kommer ihåg ordet, bläddrar hon fram till framsidan och tar hjälp av bokstäverna där, ljudar ihop p r i och säger ”prins”. Smart! Hon har förstått vad det är att läsa!! Det är verkligen en strategi. Hon verkar ha ett väldigt sug att lära, låter inget bara passera. (Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2003-12-01)

Ordet ”prins” kan tyckas vara ett vanligt ord. För Sara var det uppenbarligen inte det. Språkliga och kulturella praktiker styr vilka ord som ett barn möter i sitt vardagsliv. Det finns en risk att barn som inte delar skolans och det omgivande samhällets förväntningar kan betraktas som mindre vetande (se Heath, 1983; Comber, 1998). Vad gäller Sara, i exemplet ovan, kan hon inte ordet ”prins” men hon är vetgirig och låter sig inte förtrötta i att lära sig ordet. Dessutom har hon förstått mycket av hur läsande går till. Hon ljudar ihop de olika symbolerna och får därmed det ord som hon söker.

Religion

David Barton (1994, s. 38) menar att varje domän har sin form av literacy. För att få en större förståelse för religionens betydelse för barnens möten med skriftspråket har jag varit med Oskar i söndagsskolan och på sångövning och Yael i synagogan. Tyvärr har jag inte fått möjlighet att delta i Koranskolan.

Oskar (5år 7 månader) är i söndagsskolan. Läraren X är en ung flicka. Barnen (14 stycken i åldern 5-7 år) sitter i en halvcirkel på golvet.

X börjar med att ropa upp barnens namn.
Sen samlar X in pengarna som barnen har med sig.
De sjunger: "Vi ska dela, dela du och jag ... till den som är i nöd".
X undrar om någon fyllt år, vilket visar sig att en av flickorna gjort. Hon får välja ett gratulationskort.
Alla barnen sjunger: "Ja må hon leva."
X berättar den bibliska berättelsen om kvinnan som går till Elia för att få råd om hur hon ska få pengar för att betala en skuld. X använder figurer gjorda av toalettrullar, som hon och barnen tillverkat. Barnen deltar med sina figurer. Det är en blandning av berättelse, lek och drama. Barnen blir mycket engagerade av berättelsen på grund av lärarens skicklighet.
X säger: "Vi ska be. Är det någon som har något som vi ska be för?" Oskar: "Vi ska flytta." X: "Då ska vi be att det går bra."
X ber: "Tack gode Gud ... Hjälp Oskar när han ska lämna sina vänner. Hjälp honom att hitta nya vänner på den nya platsen."
Alla ber: "Gud som haver ..." (Ur fältdagboken, 2004-04-25)

Det intressanta är att det som händer i Oskars söndagsskola är identiskt med den beskrivning som Caroline Zinsser (1986) gör av söndagsskolor. Det stämmer också med Shirley Brice Heaths erfarenheter av söndagsskolan i Roadville. Barnen kommer i kontakt med språket i en rad sammanhang. De blir vana vid berättelser ur Bibeln. De lär sig att lyssna, repetera och memorera till exempel böner och korta verser. Barnen är med om att sjunga och läsa texter högt. De blir också vana vid en speciell pedagogisk diskurs som inkluderar turtagning i samtal och vissa former av frågor och svar. Zinsser betonar att lärarna inte hade någon pedagogisk utbildning. Detsamma gäller Oskars lärare, men likt Zinssers söndagsskollärare så hanterar Oskars söndagsskollärare situationen med stor pedagogisk skicklighet. Det kan förklaras med att hon själv gått i söndagsskolan och vuxit in i en praktik av berättelser, samtal och sånger.

Bönen de ber i Oskars söndagsskola ligger mycket nära barnens egna liv, till exempel att Oskar ska få nya vänner på platsen dit han flyttar. I detta verkar hans möte med religionen skilja sig från de andra barnens. Sara går i Koranskola på lördagar. Mamman berättar (2006-01-12) att textläsning sker på arabiska, vilket inte är Saras modersmål. Hon säger: "Det är svårt för barnen men texten brukar översättas." Hamude går inte i Koranskolan. Pap-

pan har gärna velat det, men mamman har bromsat. Men det är för svårt för honom.” Hamudes pappa säger (2005-01-21): ”Jag har försökt med Koranen, läste för honom, men han förstod inte. Det är så många gammaldags ord.” Vid frågan om det finns något barnanpassat material har båda föräldrarna svarat ”nej”. Yael möter den judiska religionen med dess traditioner och kultur på ett mycket aktivt sätt vid alla högtider. Men mamman påpekar, som tidigare nämnts, att hon inte tror att barnen förstår innehållet i böerna som de läser.

Identiteten som jude, muslim respektive att, som i Oskars fall, ”tro på Gud”, verkar finnas hos barnen. I alla fyra hemmen talas mycket om religion och religiös tillhörighet och det blir en del av barnens vardag. Jens Otterbeck (2000, s. 31) understryker hur viktig religionen kan vara för att stärka en persons identitet.

Religion blir ofta en viktig symbolisk identitet för gruppen som kan främja gruppsamhörighet och bevarande av traditioner; den kan ge moralisk stadga och erbjuda mening och ordning. Uppfattningarna och berättelserna om den egna etniska och religiösa gruppen kan fungera som myter som stärker och bejakar den egna identiteten. Myterna sätter även gränser för vem som är inkluderad i gruppen respektive exkluderad från gruppen.

Bourdieu (1972/2002, s. 17) framhåller att vissa praktiker, som inte gruppen är förtrogna med exkluderas. Detta bidrar till formande av en persons habitus. Hamude och Sara lär sig vad man inte gör som muslim. Man äter inte griskött till exempel och firar inte jul. Skolmaten upptar mycket av Saras tankar. Hon vet att hon får specialmat. Vid tillfällen som går utanför de vanliga, till exempel då skolan vid jul serverade julbord, åt hon ingenting av rädsla för att få i sig förbjuden mat. Detta trots att maten var uppdukad i två olika avdelningar, griskött, icke griskött. En komplikation är att det inte bara är i köttretter det finns griskött. Det finns i flera typer av godis och gelatin (Otterbeck, 2000, s. 52). Som nämnts tidigare var jag helt omedveten om detta och skickade geléfrukter till familjerna inför jullovet.

I samtal med Saras och Hamudes pappor handlar det ofta om moral. De är oroliga för att det svenska samhället ska ha negativ inverkan på barnen. Hamudes pappa (2005-01-21):

Jag har hittat på en sån där vers när dom ska sova, en förkortning av allt jag vill att han ska tro på. Den börjar med att det bara finns en gud och Muhammed är hans profet och att han älskar vår familj. (Ur intervju, 2005-01-21)

Båda papporna framhåller ofta att de vill att deras barn ska lära sig att inte ljuga och att de ska respektera äldre människor. Saras pappa säger (2005-02-02): ”Ibland jag hör barn som håller på med svordomar och så. Det vill jag inte att mina barn ska.”

Sara har varit ett par gånger i Somalia. Senaste gången var hon där i tre månader. Hon fyllde sju år under denna tid. I Somalia började hon använda huvudduk och fortsatte sedan med det när hon kom tillbaka till Sverige.

Yael har varit i Israel vid flera tillfällen. Hennes pappa är inte jude, vilket hon (5 år 4 månader) kommenterar, då hon sitter och lägger pussel med en annan flicka.

Yael: Min pappa är inte jude.

Carina: Nej, det är han ju inte.

Yael: Min pappa, jag vet inte, han är kristen. Jag undrar vad kristen är för nåt. Man firar pesach å sånt.

Det andra barnet: Men dom tror nog inte på gud.

Yael: **Jag** tror på gud och **pappa** tror på gud.

(Ur inspelat samtal, 2004-03-29)

Yael besöker synagogan regelbundet. När hon var 6 år började hon i skolans kör, som regelbundet framträder i synagogan. Jag var med och lyssnade vid ett tillfälle, då Yael sjöng i sin kör.

Vi gick in i synagogan, som var stor och mäktig. Yael (6 år 4 månader) satt med kören på den främsta raden. Gudstjänsten började med att en rabbin läste texter som var speciellt utsedda för Pesach. Då och då gick barnkören fram och sjöng. Allt skedde på hebreiska men man kunde följa med i en bok där både hebreisk och svensk text fanns.

Texterna var ur Gamla Testamentet och mycket handlade om det utvalda folket på vars sida Gud står i med och motgång. Efter gudstjänsten sa Yael pappa att han tycker att det är skönt att inleda helgen på detta vis. De brukar äta shabatmåltid. Sen är de liberala och gör vad de vill.

Ur literacy-synpunkt är det intressant med alla texter som barnen sjunger utantill på hebreiska. Hur bildar de sig en uppfattning om vad de är med om? (Ur fältdagboken, 2005-04-22)

Det enda av barnen som självmant visat religiöst material, vid mina besök, är Oskar. Han fick en Bibel, i serieform, av sin mormor och morfar, julen 2005.

Oskar (7år 4 månader): Den är jättebra, tycker jag.

Carina: Varför är den så bra?

Oskar: Det är bra för att det inte handlar om en enda gubbe hela tiden, utan olika. Nästan alla är fiender. På nåt sätt tycker jag att det är ganska kul. Ja, för att dom tror på andra gudar än vanliga gudar. Det är just när dom attackerar, som dom förlorar, när dom blir omringade av motståndarna. Det tycker jag är kul. (Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2006-01-27)

I det Oskar beskriver kan man tycka att det egentligen inte så mycket är religionen som tycks fångsla. Det tycks snarare vara den action som förekommer i berättelsen, inte helt olik andra berättelser i böcker eller datorspel som han tar del av. Men genom att läsa berättelserna får han antagligen ett positivt förhållande till Bibeln. ”På nåt sätt tycker jag att det är ganska kul.”

Högtider och födelsedagar

Varken Saras eller Hamudes familjer firar jul. I båda familjerna blir det diskussioner om julgran eller inte. Saras mamma berättar:

Sara (5 år 6 månader) har sagt flera gånger: ”Mamma, det är fint med julgran. Ska vi ha julgran?” Jag brukar förklara för henne att vi muslimer inte har julgran och att vi inte köper julklappar. ”Du vet, vi muslimer firar inte jul”. (Ur intervju, 2004-01-15)

Vad gäller barnens deltagande i julförberedelser i skolan är Saras föräldrar liberala. De har bestämt att barnen får vara med. Pappan säger (2003-05-17) att nu bor dom i Sverige och då vill de följa de traditioner som finns här. Mamman påpekar att om man sjunger en sång om Jesus och inte tror på honom, så händer ingenting. ”Men”, säger pappan, ”om barnen inte får ledigt från skolan vid våra högtider så tänker jag hålla mina barn hemma de dagarna när vi firar.”

Saras föräldrar bär med sig sin religion från ”hemlandet”. I det nya landet utsätts de för krafter av helt nya slag. De ställs inför val och de agerar. De är beredda att göra avkall och de kalkylerar. Barnen får vara med och sjunga de kristna sångerna, men föräldrarna utgår från att deras egen religion sitter så djupt förankrat i barnen att de inte tror på vad de sjunger. Men de vill i gengäld ha utrymme för sina egna traditioner. Om skolan till exempel inte ger barnen ledigt vid Id al-fitr, avslutningen av Ramadan, är pappan beredd att ta till hårdare tag. Han tänker helt enkelt ”hålla mina barn hemma de dagarna när vi firar”.

Även i Hamudes familj blir det diskussioner om just julgran. Mamman säger (2006-01-23) att Hamudes pappa till sist gav med sig och de skulle få köpa en julgran men hon hann aldrig göra det. Däremot fick inte Hamude följa med sin skolklass till kyrkan. Pappan ville inte att han skulle utsättas för de kristna symbolerna. Ur lässynpunkt är det intressant att konstatera att pappan tillmäter symbolerna en så stor betydelse. Han är rädd för att sonen ska se och ta till sig dessa och därmed bli påverkad i en riktning som pappan finner negativ. Pappan säger (2005-01-21): ”Vi är en minoritet här i landet och minoriteter måste skydda sina traditioner på ett strängare sätt.”

En av Yaels förskollärare berättar hur det var att växa med fötterna i två olika religiösa traditioner.

Jag är själv uppvuxen i ett judiskt hem, men gått i en vanlig svensk skola, och inte kunnat förankra julen. Det var så in i norden jobbigt att ta del av en sån häftig sak som julen men inte få fortsätta hemma. (Ur intervju, 2004-03-29)

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 följs av gruppen, menar Bourdieu (1972/2002 s. 17). ”Vi muslimer har inte julgran” säger Saras mamma till barnen. Föräldrarna understryker ofta inför barnen att de gör det ena eller andra, eller som i detta fall avstår från något, eftersom de är muslimer. Sara och hennes kamrater säger på samma sätt ”Vi muslimer äter inte gris.” Vid ett tillfälle (2005-02-21) sitter Sara och tre andra muslimska flickor och tittar i en barnbok där det finns en bild av en liten naken flicka. De fnittrar och Sara (6 år 7 månader) säger: ”Min mamma och pappa är inte nakna, **så där**.” En av de andra flickorna säger: ”Vi muslimer pussar bara på kinden.” Det är inte särskilt märkligt att barn inte kan tänka sig att deras föräldrar ägnar sig åt sex. Det man emellertid kan notera är att flickorna identifierar sig som grupp och utesluter vissa praktiker. För det lilla barnet kan säkert mycket te sig gåtfullt då det inte varit med om att skapa reglerna som till exempel att inte äta en viss typ av mat, inte ha julgran etcetera.

I samband med högtider i familjerna tycks många tillfällen uppstå där läsande och skrivande praktiseras. I de familjer där julen firas får barnen julklappar som spel, böcker, dataspel. De ger bort julklappar. Barnen är med och skickar julkort och får julkort. Oskars mamma säger:

Jag brukar se till, tycker att det är jätteviktigt, att dom också ger bort julklappar. Han (5 år 4 månader) har tillverkat julklappar och han var med och slog in dom. När vi skrev julklappsetiketterna så lärde han sig att känna igen ”God Jul” som en ordbild. Han orkade skriva på nästan alla. Han lärde sig också ”till” och ”från”. På julafton gick han omkring och läste på alla paket under julgranen och han kunde se vilka som var till honom och vilka som var till hans lillasyster. (Ur intervju 2004-01-05)

Yael firar både jul och de judiska högtiderna. De judiska högtiderna, som shabat, pesach, chanuka och purim är ofta förenade med texter av olika slag. Bakom varje högtid finns en berättelse.

Veckan före den muslimska högtiden Id al-fitr kan man köpa eller göra speciella Id-kort med välgångsönskningar. Saras familj får en samling kort, från släktingar och vänner. Vanliga texter är: ”Vi önskar dig en Glad Id” eller ”Vi önskar dig Allahs välsignelse vid Id”. Texten står ofta på såväl somaliska som svenska. Det ordnas alltid fester i samband med att Ramadan avslutas. Saras mamma berättar (2006-01-12) att de i Somalia brukade ha fest i tre dagar men i Sverige koncentrerar de festandet till en dag. Många hundra muslimer i området går samman och hyr en sporthall. De äter god mat och barnen får presenter.

Något som förenar alla sju barnen, vilket kommer att behandlas mer i nästa kapitel, är att de får leksakskataloger inför julen. Katalogerna börjar ramla ner i familjernas brevlådor redan i november och i flera områden kommer upp till fem olika kataloger.

Även runt födelsedagar finns ceremonier där barnen möter texter av olika slag. Man sjunger sånger. Barnen får gratulationskort och presenter. Deras

namn och antal år står skrivet på presenten. Inför kamraterna kan födelsedagskalasen bli en demonstration av om man hänger med i den senast trenden av leksaker. Det är också då nyheter kan presenteras för födelsedagsbarnet eller att någon kamrat ger en present som inte riktigt varit önskvärd i familjen. Då Oskar fyller 5 år får han tre Bionicles i present av olika pojkar. Hans mamma berättade (2003-10-04) att mormor, som var med på kalaset, reagerat över att de såg så hemska ut. Det blev inte bättre av att barnen berättade att man "leker att man dödar". Kunskap om de senaste leksakerna eller de senaste videospelen kan ge legitimitet i kamratgruppen (Diaz, Beecher och Arthur, 2002) och ger upphov till en rad literacy-aktiviteter. Ibland aktiveras hela familjen på grund av nya presenter. Yaels mamma berättar (2006-02-10) hur hon blev mormor till en Tamaguchi.

Mamman: Jag får ta hand om den ibland (skrattar) som en extra mamma eller snarare mormor. Det är helt knäppt.

Carina: Hur fick hon sin Tamaguchi?

Mamman: Det var en av hennes bästa kompisar som köpte en sån till henne i födelsedagspresent för att dom skulle kunna synka ihop. Så jag och den andra mamman vi sitter med dom här. "Hur gör man nu?" Det är inte klokt. De vet allt, ser det på teve. "Jag vill ha en sån." Det får hon ju inte men dom ser. Det finns en instruktionsbok som jag tittar i. Jag sitter och river mitt hår, för jag fattar inte hur man ska göra, så ringer jag till X, den andra mamman. "Hur gör man?????" (Ur intervju, 2006-02-10)

I ovanstående har getts exempel på hur de sju barnen involveras i textorienterade aktiviteter utifrån familjernas modersmål, religion och bostadsområde. Här nedan kommer ytterligare aktiviteter att beskrivas, där barnen medverkar i eller på egen hand utövar textorienterade aktiviteter. Sådana aktiviteter är: muntligt berättande, högläsning, teve- och videotittande, sång och musik, datoranvändning och skrivande.

Läs- och skrivpraktiker

Muntligt berättande

Betydelsen av berättelser har ofta framhållits av literacyforskare. Margaret Meek (1998, s. 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. Genom att ta del av en rik flora av berättelser, via bland annat traditionella sagor, erhåller barnen en kunskap om språket som kommer till stor användning när de själva berättar eller ska lära sig att läsa och skriva (Fox, 1993).

Berättelser skapade inom en familj kan få samma funktion som familjens fotoalbum (Grugeon och Gardner, 2000). Berättelser om familjens medlem-

mar och gemensamma upplevelser, som berättas gång på gång, lägger en grund för medlemmarnas identitet. Vartefter tiden går skapar varje familjemedlem sin unika version av berättelsen (Fast, 2000). Ett sätt att öka förståelsen för en kultur är därför att studera vad olika personer berättar inom denna speciella kultur.

Båda Saras föräldrar berättar mycket för barnen. Saras mamma säger (2003-01-11):

Förra månan fick vi i brevlådan, reklam tror jag, om en pojke som bor i Malawi. "Vem är det där?" frågade Sara. Hon hämta från posten. Här var det jättekallt och snö. Han hade inga kläder, typ. Det stod att han inte hade några föräldrar. Nu har jag berättat för barnen om honom varje dag. Sara frågar: "Hur mamma kan han leva? Berätta, mamma!" Jag märker att jag berättar om mig själv och mina kamrater när vi var små. (Ur intervju, 2003-01-11)

Saras pappa säger (2005-02-02) att han ofta skojar med barnen om att de ska akta sig för lejonerna när de går ut. "De får två kulturer med sig", säger han. En gång berättade han för barnen hur han som liten blivit jagad upp i ett träd av en räv. Skrattande berättar han hur barnen satt med stora ögon och frågade: "Klarade du dig, pappa?" Även Hamude får två kulturer med sig genom sin mormors berättelser. Hon kan många gamla sagor som hon förmedlar till sina barnbarn på arabiska. Men Hamudes vardag präglas också av berättelser om kriget i Irak, om amerikanarnas grymheter, om staden Bagdads sönderfall och om livet i ett palestinskt flyktingläger. Även pappans muslimska religion tillför Hamude berättelser.

Oskar och Yael får också höra berättelser tack vare familjens religion. Yaelns pappa (2005-01-20) gläder sig åt att hans döttrar, genom sin mamma och hennes släkt, får växa upp inom den judiska traditionen, där berättelser och musik är ett sånt centralt inslag. "Yael kan massor av berättelser ur Gamla Testamentet", säger han. Oskar möter en ny berättelse ur Bibeln i söndagsskolan varje vecka.

Högläsning

När det lilla barnet kommer och lämnar över en bok till någon vuxen och vill få den läst för sig, har barnet förstått något mycket väsentligt. Barnet har förstått att de små krumelurerna på pappret kan förmedla något som är roligt att höra. "Där börjar läsprocessen", skriver Margaret Meek (1982, s. 30). Barnet börjar sedan ofta att bete sig som läsare. De sitter med en bok, håller den som de sett andra göra, bläddrar i den och läser ofta högt med en speciell röst. De identifierar sig som läsare. Meek menar att detta är en mycket god grund för läsande.

Samtliga föräldrar talar om högläsning som något mycket värdefullt men säger samtidigt att de gör det för lite. "Vi läser mycket", säger Linneas mamma (2003-01-04). "Det finns så oerhört mycket bra litteratur. Jag skulle

vilja hinna med mer.” Yael's mamma berättar (2004-01-29) också att de läser mycket, framför allt läst mycket. Hon beklagar sig över att Yael kommer i säng så sent så att det kan gå ut över sagoläsandet på kvällen.

Sara är det enda av de sju barnen som besöker biblioteket regelbundet. Sara går till biblioteket med sin mamma. På torsdagar går hon dit med förskolan. Hon är oerhört orolig för att komma för sent till förskolan på torsdagar, säger hennes mamma. ”Mamma är det torsdag idag? Vi måste springa!”

Teve- och videotittande

Barn och tevetittande är mycket omdebatterat. Då och då kommer rapporter om hur många timmar i veckan barn tittar på teve och den negativa effekt detta har på barnen. Ur läs- och skrivinlärningssynpunkt är dock barns tevetittande väl värt att ta i beaktande. Barns möten med texter, såväl tryckta som i form av bilder, har förändrats som ett resultat av ny teknologi (Kress, 1997). Barnen skolas in i en visuell läskunnighet.

Anna Sparrman (2002) framhåller hur visuell läskunnighet är kulturspecifik. Hon refererar (s. 97) bland annat till Charles Goodwins exempel om arkeologen och bonden som ser helt olika saker då de tittar på samma jordhö. Linneas mammas (2006-01-26) uttalande är ett exempel på detta. Hon säger: ”Det märkliga är att när jag sitter och tittar på Idol tillsammans med Linnea så ser hon helt andra saker än vad jag ser. Precis som jag lekte med Barbie på ett helt annat sätt än vad mina föräldrar trodde att jag gjorde.” I Hamudes familj står teven alltid på. Irakkrigets fasor har ofta funnits på skärmen. Utifrån exemplet om bonden och arkeologen kan man antaga att Hamude och hans mamma, uppvuxen i Bagdad, ser helt olika saker.

Många föräldrar tar självant upp diskussioner om barnens tevetittande. De vill skydda barnen från att se hemskheter. Minis mamma säger till exempel (2004-02-17): ”Att den bara står och går är det värsta jag vet. Och sen nyheterna är ju så himla många konstiga och hemska saker, som jag inte tycker att de ska se.”

I Saras familj vill föräldrarna inte heller att barnen ska titta på nyheterna. Barnen lägger sig vid sjutiden och föräldrarna väntar med att titta på nyheterna till barnen har somnat.

Linneas pappa är mycket kritisk mot många av de barnprogram som sänds på teve.

Jag tycker att en stor del är jåkligt obegåvat och skrikigt och på ett väldigt subtilt sätt så förmedlas nån slags tråkig människobild. Det finns liksom ingen värme. De flörtar med barnen. Det ska vara lite häftigt, lite förbjudet, lite skrikigt ... De tar in vuxenskämt, vuxendialog och vuxensexualitet. Barbie till exempel handlar mycket om att de ska vara kära och inte vara kära och att bilda par och hur man ska göra det. Det anses vara framåt. (Ur intervju, 2005-03-07)

Vid studiens början var barnen 4 år. Många av föräldrarna sa vid den tiden att deras barn inte tittade så mycket på teve. "Bolibompa" var emellertid ett program som de flesta såg. Tre år senare har barnens tevevanor förändrats. Flera av barnen ser program som "Lilla melodifestivalen", "Wild Kids", "Lilla Sportspegeln" men också program som är ämnade för hela familjen som "Så ska det låta" och "Robinson". Linneas mamma säger (2006-01-26) om sin dotter att hon blir väldigt engagerad i till exempel programmet "Idol". "Och sen vill hon ha filmerna som kommer till teveprogrammen."

Det är vanligt att teveprogram som barnen ser på också kan köpas som video. Walt Disneys storproduktioner dominerar.

Det var kul. Hon fick Disneys "I väntans tider". Hon tittade många, många gånger. Hon är helt enorm på att härma ... (Ur intervju med Yaels mamma, 2003-01-17)

Oskar kom emot mig i hallen och visade att han fått filmen "Lejonkungen" i julklapp. Han berättade om den och namngav alla figurer. (Ur fältdagboken, 2004-01-05)

Henry A. Giroux (2000), pedagog och kulturforskare, en av föreläsarna för *critical literacy-strömningen*¹⁴ i USA, menar att den tecknade filmen som speciell framställningsform uppmärksammas alldeles för lite, samtidigt som den under de senaste tio åren fått en oerhört stor betydelse i många barns vardagsliv. Giroux framhåller, liksom många *new literacies-forskare*, att tecknade filmer och populärkultur är ett nytt kulturellt register som påverkar barns läs- och skrivutveckling (s. 127).

Sång och musik

Har sång och musik något med barns läs- och skrivinlärning att göra? Den nyzeeländske forskaren Don Holdaway (1979) skulle svara: "Absolut". Han beskriver hur han plötsligt en dag, efter ett besök på en maoriskola, slogs av hur barnens sånger förde dem rakt in i literacy. Holdaway menar att sångerna som barnen sjöng gav dem en kroppslig förnimmelse av språket, genom rytm och rim. Hans erfarenheter kan liknas vid det Margaret Meak (1998) anser att barn gör genom att lyssna till berättelser: De flyttar in i språket.

Barnen möter och tar del av sång och musik på olika sätt. Linnea och Oskar har mammor som säger att de vill ge barnen den skatt, som finns i välkända svenska barnsånger. De hänvisar främst till Alice Tegnér, som i det närmaste skapade den moderna barnvisan i början av 1900-talet. Mammorna

¹⁴ *Critical literacy* behandlas mer ingående under rubriken "Efterord- några pedagogiska implikationer"

sjunger sånger som de själva sjungit som barn. Minis mamma säger också (2003-02-04) att hon vill ge sina döttrar de gamla välkända sångerna, som hon sjöng när hon var liten, men hon tycker att dom är för svåra. Hon säger att barnen inte lyssnar. Mini älskar populärmusik. Efter ett besök i hennes hem skriver jag i min fältdagbok:

Jag har aldrig sett något liknande. Mini (4 år 6 månader) spelade den ena skivan efter den andra för mig: Britney Spears, Markoolio, Bubbles ... Och hon dansade! Jag har aldrig sett ett litet barn dansa på det viset. Enligt hennes mamma så iakttar hon dans på teve och video och härmar. Vilken iakttagelseförmåga. Hon "läser" rörelser! (Ur fältdagboken, 2003-02-04)

Yael's pappa har en släktgård ute i skärgården. Där träffas hans föräldrar, syskon och deras familjer under sommaren. En gammal tradition i familjen är att samla och lära sig nya snapsvisor. Även Yael kan, enligt pappan (2003-05-19), en rad snapsvisor och deltar med glädje då någon i släkten presenterar ett nyförvärv. Pappan ser inte någon motsättning mellan snapsvisorna och de hebreiska sångerna i förskolan. Han tycker att det är berikande för barnen att få ett brett register av olika kulturer.

Även Linnea blir inspirerad av sin pappas musiksmak. Han berättar (2005-03-07) att hon tycker om Eldkvarn, precis som han. Hon brukar sjunga: "Man hittar inte dörren när man målar allt i svart." En annan text som hon tycker om är: "Ta ner skylten, stäng affären. Det största skvallret i stan." Han säger att de båda två älskar att leka med ord och ändra texter.

Saras pappa sjunger ofta somaliska sånger för barnen, särskilt om kvällarna. Han säger (2003-05-17): "Kanske är det då jag längtar hem mest. Det känns i hela kroppen när jag sjunger. Vi sjöng på min skola, på skolgården i Mogadishu på hemlandet."

Hamudes mamma uttrycker (2003-01-18) sin besvikelse över att aldrig kunna sjunga arabiska sånger för Hamude: "Han skriker alltid 'Sluta, sluta! Varför låter du så där?' Han är nog van vid de svenska sångerna på dagis och då låter mina arabiska sånger konstiga för honom. Det är en annan tonhöjd. Men när mormor sjunger går det bra. Hon sjunger ofta för honom."

Den sociokulturella miljö som barnen växer upp i påverkar deras musikutövanden. Oskar (4 år 7 månader) berättar glädjestrålade att han börjat i kören "Happy". Han visar sånger och noter till en sång som han ska öva hemma. Hans mamma frågar: "Ska vi sjunga sången för Carina?" Oskar svarar ja direkt. Så sjunger de tillsammans.

Jag var med honom på en sångövning. Barnen, 24 stycken, i åldern 4-6 år satt i en halvcirkel i församlingssalen. Barnen sjöng 11 sånger under en halvtimme. Jag skrev i min fältdagbok:

Ur språkinläringssynpunkt måste det vara en stor tillgång för barnen. De sjöng och rörde sig oavbrutet. Barnen gick, satt, reste sig och satte sig igen, rörde fingrar etcetera, samtidigt som de sjöng, vilket säkert gav dem en för-

nimmelse av språket som system. I hög grad omfattade sångövningen både språk, rörelse och musik. Den unga sångledaren var väldigt skicklig med barnen.

Sångernas innehåll var av två slag. Många av sångerna handlade om djur, vanliga barnsånger som skulle kunna sjungas på vilken förskola som helst. De övriga sångerna hade ett religiöst budskap. Dessa sånger låg också, som jag uppfattade dem, nära barnens värld. Det var till exempel texter som: "Jag behöver inte vara rädd ..." "Han (Gud) bryr sig om mig och undrar hur jag mår..." "Jag har en alldeles egen ängel ..." (Ur fältdagboken, 2003-11-19)

Yael sjunger i skolans kör. Kören deltar i gudstjänster i synagogan en gång i månaden. Alla sånger sjungs på hebreiska. Hon har hört sin syster öva till kören i många år. Redan som fyraåring berättade hon att hon kunde alla sånger.

Yael spelar också piano. Hon (6 år 6 månader) förklarar noterna som att "dom är nästan som bokstäver. Man kan titta på dom och så vet man vad som står." Hon uttrycker samma sak, som Roger Säljö att "noterna är musikens skrift".¹⁵

Datoranvändning

Yaelns pappa berättar (2005-01-20) hur Yael en dag ställer frågan: "Pappa är det punkt se eller punkt com?" Han stannade upp. Vad sa hon egentligen? "Hon hade hajat hela grejen." Han blev fascinerad då han förstod hur mycket hon lärt sig. Visserligen har hon många förebilder. Själv arbetar han vid datorn och söker information hemifrån hela dagarna. Men, ändå. "Hon har lärt sig fort", säger han. "Hon byter skivor, använder tangentbordet, spelar Barbiespel och går till och med ut på nätet på Barbie- och Disneysajter." Han berättar också att det är via datorn som hon har lärt sig alfabetet. Hennes äldre systrar använder också datorn mycket. De bygger i SIMS. Han berättar att han själv drömt om att vara arkitekt. Så ser han hur döttrarna bygger hus. Ja, hela samhällen. "Barnen är orädda. Det är en tillgång", säger han. Han beklagar att de inte får använda dessa sina kunskaper i skolan. Han är inte orolig för att döttrarna ska sitta stilla för mycket, att de ska bli tjocka eller så, vilket han hört som ett argument mot datoranvändning. Vad gäller Yael, så reglerar hon det själv. "Hon har så mycket spring i benen."

Alla sju barnen har tillgång till dator hemma. Flera föräldrar betonar, likt Yaelns pappa, betydelsen av att de lär sig mycket via datorn, bokstäver bland annat. Jane Kenway och Elisabeth Bullen (2001) understryker att datorer sålts till föräldrar med motiveringen att barnen lär sig mycket. Även David Buckingham och Margaret Scanlon (2005) har påpekat detsamma. Det är tydligen en strategi som fungerat mycket bra. Kristoffers mamma säger (2006-01-27): "Han tycker just nu att det är väldigt roligt med engelskan. Jag

¹⁵ Nationell Forskningskonferens i svenska med didaktisk inriktning, 2004-01-09.

tycker att det kan vara ett väldigt bra hjälpmedel. Det var också på datorn som han lärde sig hela alfabetet.” Oskars mamma framhåller (2006-0127): ”Det är ingenting som han är rädd för, han får en snabb reaktionsförmåga och när vi hade läst Narnia i höstas, så skrev han en egen lång berättelse på datorn ’Silverprinsen av Narnia’ Det var jättekul.” Hamudes mamma (2006-01-23) menar också att hennes son lär sig mycket. ”Han lär sig språk. Det är viktigt. Nu kan han också en del engelska ord. Sen sitter han och konstruerar. Det är häpnadsväckande. Han kan sitta i timmar och spela. Han ser en massa detaljer. Det är en väldigt precisionsförmåga. Jag tror även händerna, alltså motorik i händerna, är en väldigt viktig grej och han lär sig tålmod.”

Gemensamt för alla barn är att de ser sina föräldrar använda dator. I Yaels fall är det tydligt att hon ser datorer i bruk dagligen. Det gör även Hamude. Både mamman och pappan använder datorn mycket även om de inte likt Yaels pappa arbetar hemifrån via datorn. Sara och hennes äldre bror brukar säga till sin pappa att han är ”en riktig datagubbe”. Minis pappa, som under de senaste åren läst till ingenjör har också använt datorn mycket. Vanor skapas via föräldrarna. Kristoffers mamma säger att hon känner att hon måste hänga med och vara uppdaterad. Minis pappa påpekar (2005-01-18) att datorn är en viktig sida av det informationssamhälle som vi lever i. ”För barnen blir det helt självklart att datorer finns.” Men han påpekar dock: ”Det är inte vår önskan att våra barn ska bli sittande framför datorer och teve. Vi vill att de ska vara ute i mån det går.”

Flera av de andra föräldrarna känner sig också tveksamma inför att barnen ska använda datorn för mycket. Saras mamma säger (2004-01-15) att barnen endast får använda den på lördagar. Oskars pappa säger (2005-02-02) inför att familjen ska köpa en ny dator: ”Vi har sagt att vi måste hitta något sätt att begränsa tiden vid datorn.” Linnea är inte särskilt intresserad, menar hennes föräldrar. Linneas mamma säger (2006-01-26): ”Om jag får uttrycka mig lite slarvigt, så tror jag att vi står för dom här värdena, som liksom, dom här lite pretentiösa värdena ... Linnea har ingen Playstation hemma, sitter ytterligt sällan vid datorn och när hon gör det går hon in på Bolibompas hemsida.” Jag har heller aldrig hört Linnea föreslå att hon ska hålla på med datorn under mina besök i familjen. Hon bryter därmed mönstret från de andra barnen, där datorn tycks få en allt mer växande roll i deras vardag.

Flera föräldrar uttrycker oro för att datorerna ska underminera barnens kreativitet och resultera i passiva barn. De är också rädda för att barnen ska bli för individualistiska. Försök har emellertid gjorts där flera barn arbetar på skärmen samtidigt. I EU-projektet *KidStory* var två möss kopplade till en och samma dator. Syftet var att få barnen att samarbeta genom att rita bilder och hitta på berättelser tillsammans. Det var svårt för barnen i början. De konkurrerade om ytan, raderade varandras bilder, blev osams, ritade upp en mittlinje för att få halva ytan var. Efterhand blev de vana vid att samarbeta, resonerade om bilder och texter och skapade berättelser tillsammans (Fast & Kjellin, 2000; Druin & Fast, 2002).

Vad gör barnen när de ”spelar på datorn”, som de ofta kallar det? Det vanliga är just någon form av spel. Många av dessa kan placeras inom kategorin ”fun with a purpose” (Kenway & Bullen, 2001, s. 82), alltså ha roligt med en viss nyttoaspekt. Det som Buckingham och Scanlon (2005, s. 45) benämner *edutainment*. Det är ofta spel med anknytning till skolaktiviteter vid namn: ”Första klass”, ”Andra klass”, ”ABC” etcetera. Samtliga dessa spel har många pedagogiska inslag, som att lära sig olika bokstäver och att räkna. Många av barnen säger också att de tycker om Disneyspel, Pokémonsspel, Barbiespel. Spelen bygger på att barnen känner igen favoritfigurer, som de fångat upp någon annan stans, det Kinder (1991, s. 1-2) benämner *intertextualitet*

När man observerar barnen närmare får man intrycket att de är hemma-stadda med datorerna.

Kristoffer (6 år 10 månader) sätter sig framför datorn Han knäpper på själv, slår in koden ”Brummis” sätter i skivan ”Första klass” (Levande böcker). Han klickar sig fram. Det går snabbt. Han säger: ”Nu ska jag gå till matsalen.” Jag frågar hur han vet att det är matsalen ”Det står här.” (Han kan inte läsa.) Han ska lägga upp olika portioner på tallrikar $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ osv. Det är ganska svårt. Han gissar en hel del. Hans mamma säger att han är självlärd. (Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2005-05-16)

Oskar (6 år 8 månader) letar upp sin egen mapp. ”Det där är min bild”, säger han. Han har tagit kort med digitalkamera på sin ryggsäck. Han hämtar ett spel. ”Det här är mest när man ska lära sig skriva.” Han berättar om olika spel ”Det är pappas och det får man inte spela för man måste vara sju år” (Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2005-05-25)

Yael chattar. Hon gör det med sin syster som sitter en våning upp i lägenheten, med kompisar i klassen, med mammans syster och med en kusin. Hennes mamma säger (2006-02-10): ”Hon tittar på bilder och spar. Det är häftigt. Hon lär sig utan att gå på kurs. Hon kan verkligen.”

Hamude fick sin första Playstation då han var två år. Han vill spela för jämnan, enligt sin mamma.

Det finns perioder då jag förbjuder honom att spela, för han, det första han säger när han kommer från dagis är: ”Jag vill spela.” ”Du får lugna ner dig först”, säger jag, ”och byta kläder och äta lite mat.” ”Nej jag är inte hungrig, måste spela.” Vi försöker begränsa spelandet. (Ur intervju, 2004-02-28)

Mamman påpekar detsamma två år senare.

Carina: Varför vill du begränsa?

Mamman: Jag är rädd för beroendet. Just nu kan man ju kontrollera honom till viss del, men det blir svårare när han är tonåring.

Carina: Vilken är hans drivkraft?

Mamman: Jag tror att det är att bli bättre och bättre och att känna att han vinner och att det här kan jag. Han säger att han är proffs.

Carina: Hur lär han sig?

Mamman: Han provar. Alla spel är väl på sätt och vis lika i grunden, ungefär samma princip. Det har han lärt sig en gång för länge sedan. Han provar och så funkar det inte, så provar han igen och sen kanske det funkar. Ibland ändrar han detaljer, manipulerar spelet. Allt går väldigt snabbt. Drivkraften är att han vill göra spelet klart. Om han inte är klar kan han spara det i minneskortet. Han tittar aldrig i manualen... I skolan säger de att de har svårt att fånga honom. Men jag tänker att det är för lätt för honom. Han är inte ett dugg intresserad av att ett plus ett är två. (Ur intervju, 2006-01-23)

Alla dessa exempel visar att barnen är stora datoranvändare. De behärskar många sidor av olika dataprogram. De utvecklas, är orädda och som Oskar (6 år 11 månader) sa vid tillfälle: "Jag listar ut själv." Flera av föräldrarna påpekar, precis som Hamudes mamma, att barnen lär sig själva. Kristoffers mamma säger (2004-02-05): "Jag fattar inte men på nått sätt snappar han (5 år 7 månader) upp och lär sig."

Ett framväxande skrivande

I mötet med de sju barnen i denna studie blir det uppenbart att det är svårt att peka ut en speciell tidpunkt då barnens läs- och skrivinläring startar. De är ständigt inblandade i textorienterade aktiviteter, som ser olika ut för de olika barnen. *Emergent literacy* startar långt före det att barnet utsätts för formell undervisning, menar Teale och Sulzby (1986, s. xviii). Många forskare har visat hur barn börjar bete sig som skrivare tidigt i livet (Clay, 1975; Teale & Sulzby, 1986; Eriksen Hagtvet, 1988; Björk & Liberg, 1996). Barnen uppfattar sig som skrivkunniga långt innan de ser sig som läsare. Liberg (1996, s. 105) refererar en undersökning av Donald Graves där 90% av barn som ska börja skolan säger att de kan skriva medan endast 15% av samma barn säger att de kan läsa. De flesta av barnen i denna studie hade börjat skriva på något sätt då jag träffade dem som fyraåringar. Det tycks som om de förstått att skriftspråket består av symboler, som kan skrivas ner. Om man följer Minis tre texter kan man se hur hon gradvis närmar sig bokstavssymbolerna.

Mini har skrivit en önskelista. Hon sa att den var på engelska men ville läsa den på svenska. "Jag önskar Markoolio."

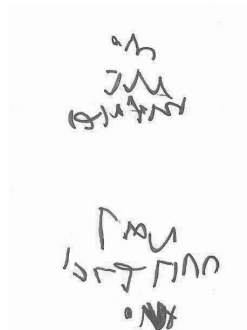


Bild 27. Minis (4 år 9 månader) önskelista

Vid ett senare tillfälle då hon är 5 år och 6 månader använder hon bokstavsliknande symboler då hon skriver. Det är tydligt att hon kommit en bit längre i sin skrivutveckling.

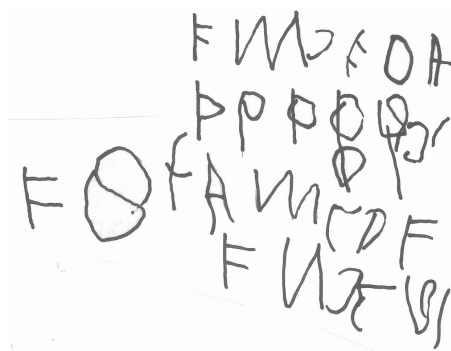


Bild 28. Minis (5 år 6 månader) önskelista

Även denna gång läser hon upp vad hon skrivit: "Jag vill ha hästar till Barbie och en film som heter Harry Potter går till Spanien."

Något senare skriver hon denna berättelse. Hon är nu 5 år 11 månader.

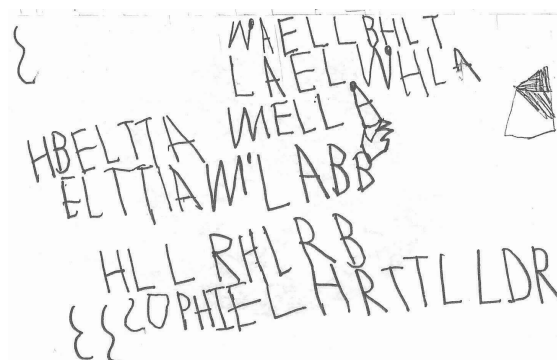


Bild 29. Minis (5 år 11 månader) berättelse

Hon vill läsa den, säger att hon kan läsa. Hon betraktar sig nu inte längre enbart som skrivare utan också som läsare. Hon läser med mycket tydlig intonation, kraftfullt ibland, nästan viskande vid något tillfälle, frågande en annan gång. Vissa meningar hittar hon på, på ett slags låtsasspråk, säger att det är norska hon läser. Minis berättelse:

På mitt dagis har vi många fröknar.
Alla fröknar är så lata, så lata, så lata.

Lata lata lata
 Mnf kl nbg mnfks ("norska", svårt att transkribera)
 Sen dog det huset för det var gammalt.
 Och inget tak och ingen säng.
 Nästa dag var tre år.
 Plkjh gju kl kkj ("norska", svårt att transkribera)
 Och det fanns en häst som ville höra en bra idé.
 Det var bra för Sara och Wilma och mig.
 Vi har läxor och täxor.
 (Ur fältdagboken med inspelad berättelse, 2004-06-09)

Hon följer hela tiden med med fingret under texten.

Carina: Varför gör du så där med fingret?

Mini: För att visa dig att jag kan läsa fort

Teale och Sulzby (1986, s.xviii) skriver att *emergent literacy* utvecklas i ett för barnen meningsfullt sammanhang. Det blir tydligt vad gäller barnens skrivande. Yael (5 år 5 månader) har skrivit en stor lapp där det står SIRP, som hon satt upp på sitt rum. Hon vill att mamma inte ska glömma att köpa sirap till pannkakorna. På dörren till hennes rum står det: ALA FÅR KOMA IN.

Linnea (6 år 2 månader) har satt upp följande skylt på dörren till sitt rum:

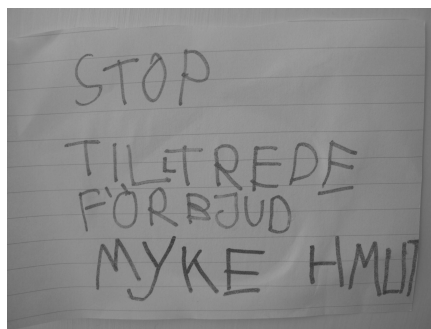


Bild 30. Linneas dörrskylt

Ett par av barnen skriver dagbok. Oskar (5 år 5 månader) visar en stor almanacka som han fått av en vän till familjen. Han ska använda den som dagbok och bara skriva "riktiga" saker. På de första sidorna skriver han om sig och sin mamma, om Jesusbarnet och om att baka tårta. Han (6 år 9 månader) säger vid ett senare tillfälle att det var när han fick dagboken som han lärde sig att skriva. Oskar betraktar sig mycket tydligt som varande med i "De skrivkunnigas förening" (Smith, 1997).

Linnea fick sin dagbok när hon fyllde sju år. Jag frågade om jag fick titta i den eller om det hon skrev var hemligt. Hon sa att en sida var hemlig, så vi bestämde att hon skulle slå upp de sidor som jag kunde titta på. På en av sidorna har hon skrivit:

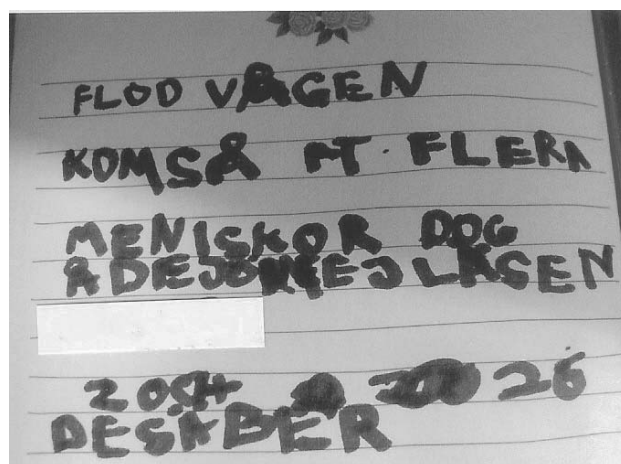


Bild 31. Linnea skriver i sin dagbok: "Flodvågen kom så att flera människor dog och det gjorde mig ledsen, 26 december."

Kress (1997) använder begreppet *motivated sign* och menar att intresset styr då barnen tar itu med texter på egen hand. Det blir speciellt tydligt då barnen skriver på eget initiativ.

Sammanfattning

Det visade sig mycket tidigt, faktiskt redan vid första besöket i familjerna, att barnen sysslade med texter av olika slag via böcker, tidningar, CD-omslag och dataspel. Det framstod också tydligt hur barnen upptogs i en social och kulturell praktik i sina familjer där talande, lyssnande, läsande och skrivande praktiserades. Alla dessa aktiviteter bidrar till formandet av barnets *språkliga habitus*, menar Bourdieu (1972/2002, s. 37). Barn blir "skriftspråkligt socialiserade" då de får vara med om gemensamma läs- och skrivstunder tillsammans med till exempel sina föräldrar, skriver Caroline Liberg (1996, s. 23). De lär sig indirekt att "people like us are readers like this" (Gee 2001, s. 40). Läsandet och skrivande intar olika roll i de olika familjerna. Det bidrar till att varje barn får sin unika literacy-historia, vilket David Barton (1994) menar är ett utmärkande drag för literacy. Gemensamt för de sju barnen är att deras möten med textorienterade aktiviteter sker i ett meningsfullt

sammanhang, bortom formell undervisning. Nedanstående sammanställning visar sådana sammanhang i barnens familjer.

Sociala och kulturella sammanhang där barnen möter textorienterade aktiviteter i sina familjer

familjens traditioner familjens vanor familjens högtider, födelsedagar etcetera föräldrars och syskons intressen, hobbies föräldrars och syskons bruk av skriftspråket föräldrars och syskons datoranvändning föräldrars och syskons dataspelande familjens TV-tittande besök på bibliotek religiösa högtider, ritualer samtal om politik, samhällssyn familjens modersmål annat eller andra språk
--

Bild 32. Sammanhang där barnen i denna studie möter textorienterade aktiviteter.

Barton (1994, s. 34) framhåller att literacy är en social aktivitet. Det är mycket tydligt i de sju familjerna. Läsande och skrivande är ofta något barnen gör tillsammans med andra men kan också ske på egen hand. Gradvis omvandlas deras erfarenheter till kunskaper.

Barnen verkar vara relativt obekymrade om huruvida de stavar rätt eller inte. Föräldrarna är ofta otåligare och vill att barnen ska stava rätt direkt. Linneas pappa uttrycker det på följande vis: "Hon verkar inte så vansinnigt bekymrad över att hon stavar fel" (2005-03-07). Man kan ana att han tycker att dottern inte bryr sig. Yaels mamma säger (2004-01-29), angående Yaels dörrskylt: "Den är ju stavad lite si och så."

Gunther Kress (2003) 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.

It is no wonder that adults see a path ready-made that children should take 'towards' literacy; and it is no wonder that this path makes no real sense to children, for in most ways it does not match their interest that shapes how they see their world. (s.155)

Till synes orädda kastar barnen sig ut i olika typer av texter. De utövar eller medverkar i en rad aktiviteter som nedanstående tabell visar.

Textorienterade aktiviteter, som barnen utövar eller medverkar i	
lyssnar på muntliga berättelser lyssnar på högläsning sjunger sånger läser verser ber böner tittar i böcker tittar på reklam och broschyrer tittar i tidningar tittar i sångböcker tittar i teveguiden läser bilder, symboler och ikoner läser skyltar läser löpsedlar läser dekaler på kylskåpet läser affischer läser vägggalmanacka läser på matförpackningar läser noter	ser på teve spelar sällskapsspel ritar och målar skriver och läser kort i samband med högtider skriver adresslappar skriver skyltar skriver brev skriver dagbok använder portkod använder hissknapp använder tangentbordet använder fjärrkontroll sätter på och stänger av datorn ringer i telefon

Bild 33. Textorienterade aktiviteter som barnen utövar eller medverkar i.

Barnen följer inte någon syntetisk läs- och skrivinlärningsmodell, där de först lär sig ett antal bokstäver, som ges ljud och symbol, och när de kan tillräckligt många bokstäver sätter de samman dessa till ord. De inväntar inte heller att de vid en speciell ålder ska undervisas av en utbildad lärare (Clay, 1975; Teale & Sulzby; Eriksen Hagtvet, 2002). Jackie Marsh (2004, s. 60) understryker att det inte är särskilt aktuellt längre att tala om *pre-readers* och *pre-writers*, då barnen är mitt uppe i processen nästan från födseln. Barnens läs- och skrivaktiviteter startar långt före det att de utsätts för formell undervisning och läsandet och skrivande utvecklas i ett för barnet meningsfullt sammanhang.

I detta kapitel har jag redovisat hur de sju barnen, som deltar i denna studie, på mycket olika sätt kommer i kontakt med skriftspråket i sina hem. Det kan tyckas att de lever i helt olika världar. Så har det ofta känts då jag gått från den ena familjen till den andra, från ett bostadsområde till ett annat. Samtidigt är mycket lika. Jag upplever att alla sju barnen växer upp i miljöer med föräldrar som är djupt engagerade i deras liv och vill att det ska gå bra för dem i livet.

Det finns också områden där samtliga sju barn, oberoende av social, kulturell och religiös uppväxtmiljö, har liknande erfarenheter. Det kommer att behandlas i nästa kapitel ”Populärkultur och medier”.

6. POPULÄRKULTUR OCH MEDIER

I det föregående kapitlet har jag redogjort för sammanhang där de sju barnen, som medverkar i denna studie, möter textorienterade aktiviteter i sina familjer. Det visar sig att barnens familjer och den kulturella och sociala miljö som barnen växer upp i påverkar vilka typer av aktiviteter som barnen utövar och medverkar i.

Under arbetet med studien har jag funnit en rad aktiviteter där de sju barnen, oavsett kulturell, språklig och socioekonomisk bakgrund, delar erfarenheter och kunskaper. Det är i samband med bland annat leksaker, leksakskataloger, dataspel och teveprogram. Barnen har, visar det sig, en gemensam förståelse av bilder, ikoner och texter. Värdet på dessa kunskaper och erfarenheter sätts ofta av barnen själva i mötet med andra barn. Barn idag ingår i ett globalt fält där mycket erbjuds. Detta står ofta i bjärt kontrast till den kultur som vuxna försöker skapa åt barnen med speciella barnaktiviteter.

Anna Sparrman (2002) skiljer i sin avhandling mellan *barnkultur* och *barns kultur* (s. 13). Med barnkultur menar hon en kultur som skapas av vuxna för barn. Barns kultur däremot är en kultur som skapas mellan barn och mellan barn och produkter. Barnen själva är aktörer.

Då många av de texter som barnen kommer i kontakt med, via bland annat filmer, teveprogram, data- och videospel, tangerar det som brukar benämnas populärkultur är det på sin plats att först försöka definiera begreppet populärkultur. Det är en grannliga uppgift, då diskussioner om en sådan definition sträckt sig över många år och ofta varit minst sagt livliga.

Begreppet populärkultur

Begreppet populärkultur är såväl omstritt som i flera avseenden motsägelsefullt då det "kan signalera både positiva och negativa egenskaper och kvaliteter beroende på vem som använder begreppet och i vilket sammanhang", menar Magnus Persson (2000b, s. 22). Persson framhåller att populärkultur ofta beskrivs som en kultur producerad för många människor, alltså i stor skala.¹⁶ Massproduktion pekar också Hillevi Ganetz (2000) på då hon ska beskriva populärkultur.

¹⁶ Det finns en annan typ av populär kultur, som inte kommer att ges något större utrymme i detta arbete. Det är när populär likställs med folklig. Michel de Certeau (1984/1988, s. 22)

Begreppet populärkultur kan sägas beteckna de massproducerade kulturprodukter som är använda och spridda i stora lager av befolkningen och som av dominerande smakinstanser klassas som mindre värda. (s. 29)

Ett framträdande drag då populärkultur beskrivs är att den ställs i motsats till hög- eller finkultur, vilket Ganetz framhåller då hon skriver att populärkulturen anses som mindre värd av dem som på ett eller annat sätt anses ha den rätta smaken. Ganetz använder uttrycket ”dominerande smakinstanser” och pekar därmed på att det råder ett maktförhållande mellan de som innehar den goda smaken och de som innehar en smak som klassas, av de förra, som mindre värda. Detta förhållande har också beskrivits av Pierre Bourdieu (1979/1984). Han menar att god smak skiljer eliten från den stora massans smak. De som är bärare av den goda smaken, till vilken teater- och muséebesök, viss litteratur, klassisk musik, god mat och exklusiva kläder hör, får ständig bekräftelse att deras smak är god.

Motsättningen mellan den så kallade ”goda” finkulturen och den ”dåliga” populärkulturen träder ofta i dagen. Distinktionen mellan dem är emellertid inte lätt att göra, då synen på populärkulturen ständigt förändras, framhåller Jan Thavenius (2004):

Länge talade man om populärkulturen som okultur eller trivialkultur. Men under senare decennier har det blivit allt vanligare – utanför skolans väggar – att behandla populärkulturen mer seriöst, om än inte okritiskt, som ett centralt inslag i modern västerländsk kultur. (s. 100)

Populärkulturen har uppvärderats de senaste åren, enligt Thavenius. Ganetz (2000, s. 26) menar att det löper fina trådar mellan finkulturen och populärkulturen. Walt Disney har till exempel många gånger hämtat musik från en högkulturell kanon till sina tecknade filmer (Giroux, 2000, s. 114-115). Han kan ses som ett exempel på det Ganetz pekar på. Giroux skriver att när filmen *Fantasia* först visades på 1930-talet med klassisk musik väckte detta musikkritikers vrede. Han fortsätter: ”Genom att kombinera hög och låg kultur i den tecknade filmens form, öppnade Disney ett nytt kulturellt utrymme och nya möjligheter för såväl artister som publik” (s. 115).

Den förskjutning som skett kan få till följd att det uppstår en förvirring. ”Varken kanon eller populärlitteratur framstår längre som särskilt enhetliga och väl avgränsade kategorier”, menar Anders Öhman (2000, s. 12). Även Jackie Marsh (2003) är av åsikten att den strikta indelningen av hög och låg

beskriver den som ett uppror mot det etablerade samhället, mot den kultur som förmedlas via undervisning. Till den populära kulturen räknar de Certeau till exempel berättelser som människor berättar om hur de deltagit i spel av olika slag och tagit hem storslam. Det är berättelser som indirekt visar på vilka handlingsmöjligheter två parter har i ett spel. Men det finns ett överraskningsmoment inlagt i berättelsen. Det gör den speciellt attraktiv att berätta och lyssna till, då det visar på möjliga taktiker inom ett givet system.

kultur inte längre kan hävdas på samma sätt men att det i människors medvetande ofta finns en hierarki i synen på olika kulturer (s. 113).

Det är om barns kultur detta kapitel ska handla, om den roll populärkulturen spelar i de sju barnens liv. Men det är värt att notera att det är barnens möten med och utövande av textorienterade aktiviteter som är i fokus för mitt intresse.

Leksakskataloger

I november 2002 besökte jag första gången Saras och Hamudes förskola. Det var första mötet med barnen. Förskolan ligger i ett bostadsområde med många olika modersmål och kulturer.

Jag stod i kapprummet och såg barnen strömma in. Föräldrar och småsyskon fyllde det trånga kapprummet. Många av kvinnorna bar huvudduk och fotsidklänning. Nästan varje barn hade en leksakskatalog med sig i handen eller väskan. De hann knappt få av sig kläderna förrän de samlades i små grupper på golvet, i soffan eller vid något bord. De bläddrade i katalogerna och kommenterade högljutt vad de såg.

- Dom två har jag. Den är kung. Den med gröna ansiktet
- Jag har faktiskt Barbiegrejer.
- Där står X-box.

I en grupp blev barnen osams. Pojkarna tog över och bläddrade snabbt förbi vissa sidor och kommenterade:

- De e för tjejer.
- Här är sånt vi gillar.
- Ååå, sån vill jag ha.
- Att en sån har jag hemma.

Två flickor satte sig för sig själva och tittade i en egen katalog.
(Ur fältdagboken, 2002-11-07)

November månad är leksakskatalogernas speciella tid. Katalogerna kommer hem i brevlådan alldeles gratis, i vissa bostadsområden i ända upp till fem olika varianter. Barnen på Sara och Hamudes förskola hade fått katalogen dagen innan. Många av dem hade redan satt sig in i innehållet, visste vilka sidor som var intressanta och ett par av barnen hade ringat in vissa leksaker med penna. De tittade och jämförde, påpekade vilka leksaker de ägde, uttryckte önskningar. Mycket snart var de uppdelade i flick- och pojkgrupper.

Leksakskataloger spelar en stor roll i de sju barnens liv. Det gäller både för dem som har stor tillgång till böcker och tidningar hemma och för dem som inte har det. Katalogerna väcker drömmar, fantasier och önskningar, vilket ofta kommer fram då barnen bläddrar i katalogerna.

Linnea (6 år 5 månader): Å, Sjöjungfru Barbie!! Det är ljuvligt!!!
Carina: Vad sa du?
Linnea: Det är ljuvligt.
Carina: Är det ljuvligt??
Linnea: Ja, sån vill jag ha.
Carina: Du blir sugen?
Linnea: Ja, den vill jag ha.
(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-09-20)

På samma sätt ger Oskar uttryck för sina önskningar.

Oskar (5 år 11 månader): Ååååå. Bionicle!
Oskar: **Den** kan spruta vatten. **Den** kan spruta laser. **Den** vet jag inte. **Den** kan flyga.
Oskar: Mamma, en sån vill jag ha!
(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-09-03)

Längtan kommer också till uttryck i barnens önskelistor. Samtliga barn har vid ett eller flera tillfällen visat önskelistor de skrivit inför födelsedagar eller religiösa högtider. Linnea skriver en önskelista inför sin 6-årsdag

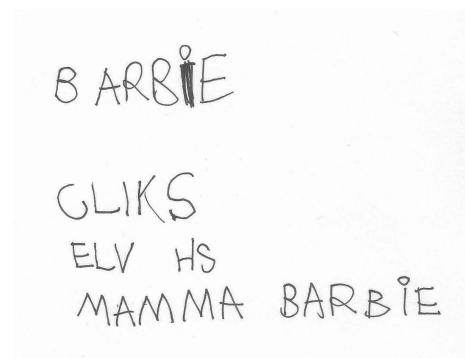


Bild 34. Linneas önskelista

Hon ljudar högt medan hon skriver, att hon utelämnar u-et i ÄLVHUS är helt förståeligt. Det är svårt att höra. Orden mamma och Barbie kan hon antagligen som ordbilder. När jag pekar på E-et i slutet av namnet Barbie och frågar varför hon skrivet det, det hörs ju inte, så svarar hon lite vresigt: "Det står ju överallt."

Hamude åtrår ett minne till sin Playstation, så han slipper börja om gång på gång, då han spelar. Han vet att det har något med bokstäver att göra men har inte förstått kopplingen ljud – symbol som Linnea. Han (5 år 9 månader) skriver av från en katalog.

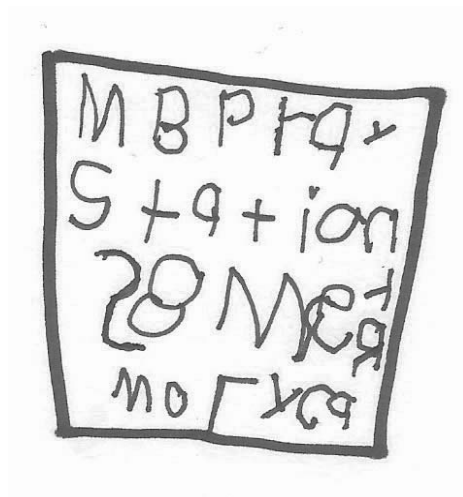


Bild 35. Hamude uttrycker önskan om ett minneskort till sin Playstation

Mycket lycklig visade han (6 år 4 månader) senare att han fått ett minneskort på Id al-fitr, vid Ramadans slut.

I samtliga dessa fall har barnen själva valt att de vill skriva. De betar sig som skrivare och utnyttjar skrivandet som verktyg i ett för dem funktionellt sammanhang. De väntar inte ut att de ska kunna vissa bokstäver innan de skrider till verket. Likt Marie Clays exempel (1975) med Natasha, skildrat tidigare, som nöjd konstaterade "I did it", verkar barnen i denna studie lita till sin förmåga att skriva. Och det får ju resultat. Hamude får ett minne till sin Playstation och Linnea nya clicks. Denna självkänsla och identifiering som skrivare menar Clay är mycket viktig för att ett barn ska våga och vilja fortsätta att utforska skriftspråket.

Barnen säger ofta att de "läser" i leksakskatalogerna, då de tittar på bilderna. "Jag kan läsa för dig," säger Sara (5 år 4 månader). Hon pekar och talar högt för sig själv: "Titta Grynet! ... Pokémon ... Babar ... Pokémon ... Tom och Jerry ... Spiderman." Sara har, precis som Clay påpekade angående skrivandet, lärt sig att "bete sig" som en läsare.

Barnen känner igen en rad logotyper i katalogerna som "Lego", "x-box", "Playstation" men också bokstäver och ord i anknytning till olika leksaker. Hamude (6 år 1 månad) tittar i en katalog. Han säger: "Dom har x-box och Playstation 2 i den här boken." Vid frågan hur han vet det, pekar han på lo-

gon för x-box och säger: ”Det står här.”¹⁷ Därmed är inte sagt att Hamude kan avläsa bokstaven ”x” om den kopplas bort från logon och sätts in i löpande text. Liberg (1996, s. 25) menar att många barn känner igen en rad ord och kan till och med skriva dem men att ”de förutsäger de här orden utifrån deras sammanhang”.

Hos föräldrarna väcker leksakskatalogerna olika känslor. En av mammorna säger att hon blir irriterad över uppdelningen mellan pojk- och flickleksaker. Hon tänkte smuggla undan katalogen men hennes son fick syn på den. En annan mamma säger att hon går bakom och slänger men sonen ser allt som har med leksaker att göra och behåller dem på sitt rum ”för att kolla”.

Barn som konsument

För de flesta barn har konsumtion en central plats i deras vardag. Det finns barnböcker och datorspel om hur man bär sig åt i affärer. På Barbies hemsida (www.barbie.se) kan man ”shoppa med Barbie”. Barnen ska stoppa varor i en kundvagn, räkna ut priset och betala. Barnen lever sig in i rollen som konsument och kanske också i glädjen i att göra inköp. Det finns en klar koppling mellan konsumtion, texter, läsande och skrivande (Marsh, 2005, s. 37). Det är ur den synvinkeln jag väljer att belysa konsumtionens roll i de sju barnens liv.

Reklamen spelar en betydande roll i detta sammanhang. Den amerikanske journalisten Eric Schlosser (citerad i Persson, 2004a, s. 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 kände igen McDonalds redan då jag träffade dem som 4-åringar. Det vittnar deras föräldrar om.

Minis mamma: McDonalds har hon (4 år 7 månader) känt igen i flera år.

Kristoffers mamma: McDonalds var nog den skylt som han riktigt lärde sig allra först. Men det gör väl alla ungar.

Yaels pappa: McDonalds kan hon (4 år 5 månader) minsann.

Yaels mamma påpekar att det inte bara handlar om maten de kan äta där utan också om de gåvor de får. Hon säger:

¹⁷ Då jag själv en gång gick på lärarutbildningen fick vi lära oss vilka bokstäver vi först skulle lära barnen. Det skulle vara ofta förekommande bokstäver som ”M” och ”S”. Vissa svåra bokstäver skulle vi spara till sist. En sådan bokstav var ”X”. ”X-box”, med två x, borde vara ett bannlyst ord för nybörjarläsare!

Man går till McDonalds för att äta men dom tar gärna den där menyn där man får en grej. Det är inte så att dom leker med grejen. Det är bara det där habegäret. (Ur intervju, 2004-01-29)

Barnen visar ofta saker de fått på McDonalds som målarböcker, handdatorer, leksaksfigurer med mera. Jackie Marsh och Elaine Millard (2000, s. 17) myntade begreppet "McDonaldisering". De skriver att teve och film introducerar nya karaktärer för barnen. Leksaksindustrin är inte sena att haka på och sen tar McDonalds vid. Saras mamma berättar till exempel om hur Sara (5 år 11 månader) tittat i en leksakskatalog, pekat på "M:et" på en kassaapparat och sagt att där står det McDonalds. Hon förknippar alltså till och med bokstaven "M" med McDonalds.

Barnen följer med sina föräldrar till affärer och köpcentra, där de tidigt blir hemmastadda. Fyraåriga Hamude styrs av sitt stora intresse, videospel, och vet precis vart han ska gå. Hans pappa säger (2003-05-10): "Han går direkt till hörnan där spelen finns. Han kan skilja på nästa tjugo stycken."

Föräldrarna i denna studie ger många exempel på hur deras barn tidigt lärde sig att känna igen olika slags förpackningar till mat och leksaker. De kunde redan som små en rad logotyper kopplade till sina intressen. Minis mamma berättar om hur hon och Mini (5 år 7 månader) skulle köpa en julklappsskiva:

Det var intressant när vi före jul skulle köpa en skiva på Åhléns, där det finns massor av skivor. Jag gick och tittade och letade mig fram, för jag handlar ju så sällan där, så jag hittar inte. Vem hittar först? Mini! Hon visste exakt hur den såg ut. Hon kan ju inte läsa men har sett den på teve. "Mamma" Här är den!" En annan läser ju och det tar längre tid. Det är tydligen lättare att gå efter en bild. Jag blev så förvånad och full i skratt, liksom. (Ur intervju, 2004-02-17)

Minis mamma och Hamudes pappa pekar på hur deras barn självsäkert rör sig bland varorna i affären och att de plockar fram den vara de vill ha utan att vara läskunniga. Hamude och Mini är väl förtrogna med bilder. De har lärt sig att skilja den ena detaljen från den andra, kanske tar de också hjälp av färgerna. Detta kommer ofta fram i samtal med barnen. Men det är inte säkert att tolkningarna är samstämmiga. Står grönt för ont eller gott? I nedanstående exempel har Kristoffer och Oskar olika uppfattningar.

Kristoffer (5 år 10 månader): Han är ond.

Carina: Hur vet du det?

Kristoffer: Han är ju grön i ansiktet ju.

(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-05-26)

Carina: Finns det onda och goda riddare?

Oskar (5 år 11 månader): Dom svarta är onda. Dom blåa och röda och gröna är goda. Alla som inte är svarta är goda.

Carina: Hur vet du allt det här? Vem har berättat det för dig?

Oskar: Vad då berättat?

Carina: Hur vet du att dom här är goda och att dom där är onda?

Oskar: Mina kompisar dom vet det här.

(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-09-03)

Linneas pappa påpekar (2005-03-07) att de flesta leksaker har märkesnamn nu för tiden. Förr talade man om en brandbil eller en röd traktor. Nu vet redan tvååringar att det ska vara Byggare Bobs bil. Linnea dikterar en önskelista inför julen 2004, som hennes pappa skriver. Högst upp står: Bratzdockor, Barbie-mamma, Friends-dockor, Babyborn-docka, Harry Potter-filmer. Sen kommer bokmärken, almanacka, utklädningskläder och silkespapper. Pappan menar att detta är ett exempel på hur vi lever i ett varumärkeskonsumtionssamhälle. Linneas önskelista är ett exempel på en textorienterad aktivitet, *literacy event* som hon medverkar i. Linnea dikterar och pappan skriver ner vad Linnea säger. Linnea ser hur hennes ord formas till bokstavssymboler på pappret och texten kan återläsas. Detta är en viktig kedja. Men exemplet visar också, det som Linneas pappa, likt David Barton (1994) påpekar, att literacy ständigt förändras.

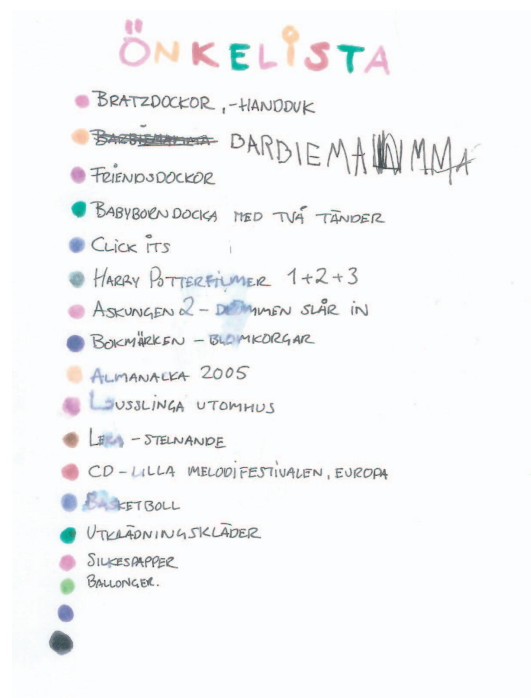


Bild 36. Linneas önskelista

Barnen bär ofta tröjor, strumpor, underkläder med motiv från någon leksak, teveprogram eller film. Följande bilder sitter på Minis respektive Hamudes T-tröjor. Tanken, att det skulle vara tvärtom, känns omöjlig.



Bild 37. Minis tröja



Bild 38. Hamudes tröja

Inte ens kipporna, som pojkarna bär på den judiska förskolan, går fria.

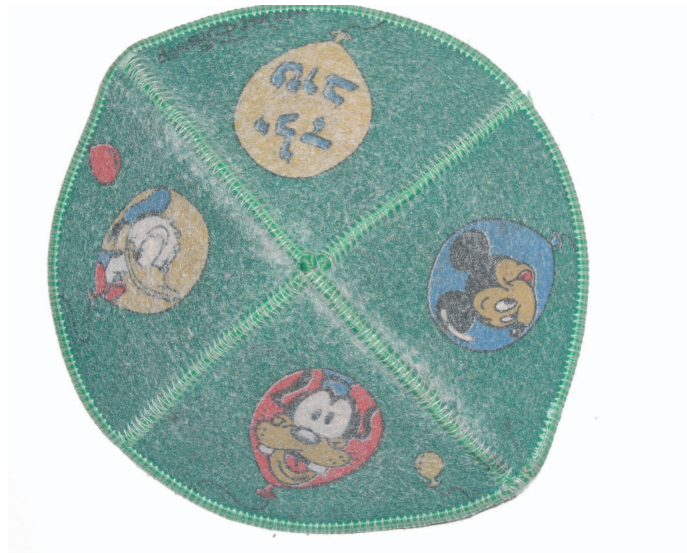


Bild 39. En kippa, tillhörande en av pojkarna på Yaels förskola

Många varor överlappar varandra. Det finns leksaker men också videofilmer, data- och tv-spel, mat, möbler, textilier med koppling till leksakerna. Kenway och Bullen (2001) pekar på att den första Musse Pigg-filmen producerades 1928. Redan efter två år, alltså 1930, såldes skoltavlor med Musse Pigg på. Värt att notera är emellertid att liknande ting också finns runt Astrid Lindgrens och andras barnlitterära gestalter.

Många av barnen får information via reklam av allehanda slag. Hamudes mamma säger:

Han (5 år 7 månader) brukar titta på reklamen som kommer från ONOFF. Han kollar och kollar. Sen började han köpa spel när vi kom till Centrum, där finns en ONOFF. (Ur intervju, 2004-02-28)

Oskar (7 år 5 månader) berättar:

Jag tror att vi har ungefär 105 barnfilmer. På en del är det liksom reklam. Det är bra för då får jag reda på lite av varje. (Ur inspelat samtal, 2006-01-26)

Ellen Seiter (1995) menar att tanken att barn ska skyddas från reklam förs fram av vissa föräldrar. Föräldrarna vill att barnen ska tycka om sånt som är "better to like" (Seiter, 1995, s. 8) och försöker därför fostra barnen till att få smak för klassiska leksaker och naturliga material. De avfärdar viss kultur som masskultur, TV-baserad, kommersiell och plastig.

Reklam som vänder sig till barn och ungdomar har länge skilts från de vuxnas. Men barnen har också alltmer separerats sinsemellan, efter ålder och kön. Flickor och pojkar behandlas var för sig (Seiter, 1995, s. 153; Kenway & Bullen, 2001, s. 49). Det är mycket tydligt, inte minst i leksakskataloger. Sidorna för flickleksaker är ofta utformade i pastellfärger med ramar av små djur, blommor eller smycken. Detta ger ett klart budskap till barnen som lär sig att förstå koderna. Oskar (5 år 11 månader) bläddrar i en katalog och kommenterar:

De e för småbarn ... De e för flickor, inte så mycket för mig ... Dom här gillar jag inte. Det är inte sånt som killar gillar ... Här börjar sånt som jag gillar. Här börjar det!! (Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-09-03)

Linnea (6 år 5 månader) bläddrar snabbt förbi sidorna med dinosaurier och robotar i en leksakskatalog, som hon tittar i.

Linnea: Det där är för killar. Dom vill jag inte ha.
(Ur inspelat samtal, 2004-09-20)

Konsumentkulturen förser barn med en gemensam repertoar av karaktärer, bilder och teman vilka bildar bas för samtal och lek, där vuxna står utanför (Carrington, 2003). Det kommer ofta fram i de sju barnens uttalande att de

definierar sig själva och andra barn utifrån vilka saker de äger. Vissa konsumtionsprodukter kan ge barnen en social position och ett socialt och kulturellt kapital inför andra barn

Kenway och Bullen (2001) menar att barn får en slags *pester power*, tjatmakt, över sina föräldrar (s. 47). De spelar ut föräldrarna genom att berätta ”vad andra har”. Föräldrarna är ofta måna om att barnen inte ska hamna utanför gruppen av kamrater och ger efter.

Föräldrarna vill att barnen ska ha roligt med sina leksaker men ser gärna att de samtidigt är nyttiga. Kenway och Bullen (2001) talar om detta fenomen som *fun with a purpose* (s. 82). Detta blir tydligt vid födelsedagar, jul, Id al-fitr och Chanuka. Dels ger föräldrarna ofta något som barnen verkligen önskat, men som de själva känner sig främmande inför, dels får barnen något som föräldrarna anser vara av mycket bättre kvalitet. Barnen verkar ofta genomskåda föräldrarnas ambitioner. Mini (6 år 9 månader) visar en ABC-bok, som hon fick i julklapp, och säger: ”Den här är nyttig för mig.” På frågan ”Varför?” svarar hon: ”För att jag kan lära mig.”

Leksaker

Att leksaker är viktigt för barn är inget nytt. Gary Cross (citerad i Marsh & Millard, 2000) skriver:

Archaeology reveals balls and dolls five thousand years old. What appears to be toy animals are found in graves from the western Indian Harappa culture of 2,800 BC. Greek children of Horace's times had hobbyhorses, toy pets and jointed dolls of woods and clay. Hoops and knucklebones (precursors of modern ball-and-jacks sets) were common in the ancient Mediterranean. And probably the play lives of children were much richer than these remains suggest. Few of the gourds or bits of wood that doubtless served as rattles, dolls and toy animals have survived (s. 53).

Leksaker idag är sällan solitärer. De ingår i ett nätverk av mycket annat som teveprogram, filmer, dataspel. Minis pappa påpekar också (2005-01-18) att ”leksaker är så avancerade nu för tiden.. Det tar en massa tid att sätta sig in i hur dom fungerar. Och ofta svåra att montera.”

Föräldrarna säger ofta att de har svårt att överblicka alla nya leksaker som ständigt kommer, vilket Oskars mamma ger uttryck för:

Vi har inte en chans att hänga med. Jag förstår inte hur han får all information, kommer hem och pratar om sånt som vi inte har någon aning om. En gång gick jag in i en leksaksaffär och frågade. Det finns en del föräldrar som hänger med, som tycks tycka att det är roligt med de här nya leksakerna. Det gör nog inte X (pappan) och jag. (Ur intervju, 2004-09-03)

Leksaker upptar mycket av Kristoffers tid hemma. Varje gång jag kommer hem till honom och hans mamma visar han sina dinosaurier, robotar och Beyblades. Han utreder och undervisar.

Idag berättade Kristoffer (5 år 9 månader) vad alla hans dinosaurier heter, Tyrannosaurus Rex, Styrco-sauren etcetera. När jag frågade hur han visste allt detta svarade han: "Det står ju här!" Han pekade under djuren. Han hämtade ett förstöringsglas för att jag lättare skulle kunna läsa namnen. Jag vet inte om han höll någon form av förhör med mig. Senare tillrättavisade han mig när jag uttalade Bionicle fel. Han demonstrerade några olika Beyblades och förklarade.

Kristoffers mamma berättade att Kristoffer har med sig sina robotar i sängen när han ska sova. Hon hör hur han ligger och berättar historier om dem för sig själv om hur Jordroboten kan sluka jorden med sina gafflar och jorden kan släcka elden. Jordroboten är alltså bättre än Eldroboten.

(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004- 05-26)

Berättelser om superhjältar och andra kraftfulla figurer tillåter barnen att känna sig starka och fulla av makt i en farlig värld, menar Dyson (1997, s. 1). Huruvida Kristoffers berättelser om robotarna fungerar på det sättet, är svårt att uttala sig om.

De leksaker som barnen lekt med mest eller på egna initiativ visat mig under de tre år som jag har besökt deras hem är Beyblades, Bionicles, Barbie och Bratz. Dessutom har barnen ofta sysslat med sina Pokémon-, Yo-Gi-Oh- och Duel Masterkort. Det är dock viktigt att påpeka att även andra leksaker, som babydockor, legosatser, robotar och annat tagits fram. Kristoffer är till exempel dinosauriespecialist. De leksaker som flera av barnen återkommit till gång på gång, kommer att tas i beaktande i just denna framställning.

Beyblade

Beyblade är en slags snurra runt vilken det skapas många berättelser. Beyblades tillhör kategorin anime och manga. Berättelserna handlar om Tyson och hans vänner som ställer upp i en rad tävlingar med sina Beyblades. Snurrorna skjuts iväg med en avfyrningspistol. Det går ut på att krocka med varandra, men samtidigt hålla sig i rörelse så länge som möjligt.

Beyblades finns i många utföranden med olika namn och går dels att köpa färdigmonterade, dels som byggsats. Sedan hösten 2003 finns Beyblade som teveserie, producerad av och för Cartoon Network Nordic. Den har svenska röster men det är den amerikanska versionen som ligger till grund för serien. Många av avsnitten är även utgivna som VHS och DVD. Kristoffer och Hamude höll under lång tid ständigt på med sina Beyblades. Jag hann knappt komma innanför dörren förrän de visade ett nytt kap och demonstrerade hur de fick spinn på den, redan i hallen. De pekade ut olika sorter av Beyblades i broschyrer, nämnde dem vid namn och förklarade skillnader mellan den ena och den andra. Kristoffer följde teveprogrammen på Cartoon, dagligen. Till

stor lycka hade han genom en kamrat till sin mamma fått en Beyblade-tröja, inköpt i Paris.



Bild 10. Kristoffers Beyblade-tröja från Paris

Hamude (5 år 4 månader) sitter med en broschyr och ritar en Beyblade. Den tillhör pojken Max, vilket Hamude också skriver.



Bild 41. Hamude ritar av Max' Beyblade

Max beskrivs på många ställen som en kanonbra Beybladare, då hans pappa har en Beyblade-affär. Att ha det på det viset är säkert en dröm för många småpojkar. Barton och Hamilton (1998, s. 18) skriver att konsumentkataloger kan väcka drömmar och fantasier och bidra till att skapa en röd literacy-

tråd i människors liv. Det är mycket tydligt att så är fallet för de sju barnen i denna studie. De tittar i katalogerna, pratar om innehållet, skriver och läser bilder och ord.

Oskar har inga Beyblades men säger att han önskar sig. Linnea skrattar vid frågan om hon har några Beyblades. Hon säger att det är sånt som pojkarna håller på med. Mini säger att det är barnsligt att leka med Beyblades. Den enda av flickorna som uttryckt en önskan om Beyblades är Yael. Hennes pappa berättar:

Jag visste inte vad Beyblades var förrän för ett par månader sen. Yael (5 år 11 månader) lärde mig. Hon sa: "Jag önskar mig en Beyblade." Jag tänkte att det var rollerblades eller nånting. "Nej, nej, nej" skrek hon. "Det är en sån här" och så sprang hon och hämtade en katalog. (Ur intervju, 2005-01-20)

Det är mycket vanligt att barnen, likt Yael eller som Kristoffer gjorde i det exempel som inledde detta arbete, går och hämtar en katalog för att demonstrera vad det är dom talar om. De verkar ha full kontroll på var de leksaker, som de är intresserade av, finns beskrivna.

Bionicle

Bionicles kan köpas som byggsats i lego. De är ca 20 cm höga, klädda i rustning. Armarna avslutas i något som kan liknas vid en skorpions klor. I klorna kan en diskus sättas, vilken är viktig i kampen mot den onde Makuta. Makuta har ockuperat den tropiska ön Mata Nui. I leksakskatalogen (LEGO, 2004) står: "I en tid före tidernas begynnelse fick sex Toa Metru oerhörda krafter och en uppgift av storslagna mått att rädda ön från mörkrets mystiska krafter." Man kan köpa såväl de sex Toa Metru som Makutas soldater. Bionicles finns, förutom som leksak, som data- och videospel, på film och på video.

Pojkarna visar ofta sina Bionicles och uttrycker önskan om fler. Vid ett tillfälle frågar jag Linnea om hon har några Bionicles.

Linnea (6 år 5 månader): Nej, jag är kär i diamanter och guld. Killarna har många. Dom slåss med dom. Jag råkade få en sån, men den gav jag bort.

Carina: Du fick en Bionicle?

Linnea: Ja, jag fick en i present.

Carina: Lekte du med den?

Linnea: Nej, jag bytte till en annan grej. (Ur inspelat samtal, 2004-09-20)

Barbie

Barbiedockan är en klassiker som såldes första gången 1959 (Mitchell & Reid-Walsh, 2002, s. 23). Barbie är den absolut mest populära leksaken bland de fyra flickorna i studien. De talar ständigt om sina Barbiedockor. Yael refererar ofta till något som hon sett i någon av sina Barbiekataloger

eller i någon Barbietidning. Hon tar fram och visar vad hon talat om. Linnea säger att hon har tre stycken. Mini (6 år 3 månader) visar två Barbiedockor, en med mörkt hår och en med ljust hår.

Carina: Du har en med ljust och en med mörkt hår

Mini: Det är för att en kommer från Spanien och en från Italien.

(Ur inspelat samtal, 2004-09-13)

Det är svårare att få grepp om Saras leksaker. Hon följer inte mönstret för de andra flickorna. Sara vill ogärna visa sina leksaker, säger att hon har dem i en garderob. Hon säger ofta: ”Mamma och pappa har inte råd. Dom måste tjäna pengar. ”

Carina: Har du någon leksak som du tycker om?

Sara (6 år 1 månad): Jag älskar en men den är längst bak.

Carina: Kan du hämta den?

Sara: Baaaaaak, sa jag.

Carina: Men jag kan vänta.

Sara: Den är låååååångt ner!

Carina: Vad är det för en leksak, som du älskar?

Sara: Barbie

(Ur inspelat samtal, 2004-08-20)

Samtliga flickor hävdar bestämt att inga pojkar leker med Barbiedockor. Mini (6 år 3 månader) berättar dock:

Pojkarna visar tutarna. Det tycker dom är kul. Ja, för dom drar ner dom, så att det blir så ... (Ur inspelat samtal, 2004-09-13)

Bratz

Bratzdockan är en uppstickare. Det är en docka, som likt Barbie finns i några olika utföranden. Den har en mängd kläder och en massa tekniska artefakter som mobiltelefoner, resväskor och solglasögon. I Svenska Dagbladet (2004-10-26) stod att läsa: *Barnens julklappar ingen lek*. I artikeln kunde man ta del av hur världens stora leksakstillverkare rustar inför julhandeln. Den amerikanska jätten Mattel, med dockan Barbie, förväntas slås ut av MGA som tagit marknadsandelar med den nya succédockan Bratz. Artikeln avslutas: ”Småflickornas önskningar kan slå hårt mot boksluten.”

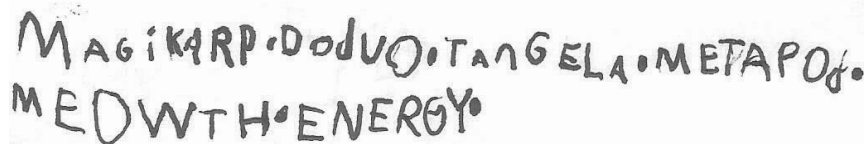
Den 25 november 2004 visar Sara glädjestrålande att hon fått en Bratz-docka i present vid Id al-fitr, festen då Ramadan upphörde. Dockan har en freestyle, en telefon, en resväska på hjul och olika högklackade skor, som kan bytas ut. Saras mamma säger att hon undrar var det ska sluta. Barnen önskar sig hela tiden nya saker och billigt är det inte. Dockan kostade 300 kr.

Pokémon

Ursprungligen är Pokémon ett dataspel, som kunde spelas på den handhållna datorn Nintendo's Game Boy. Pokémon har sedan utvecklats vidare och finns som serier, filmer, leksaksfigurer och framförallt som kort. Den ursprungliga berättelsen utgår från tioåriga Ash som lämnar hemmet för att söka efter Pokémon, vilken har egenskapen att ge dess ägare en vuxens befogenheter. Ash sänds iväg på sin spaning av professor Oak och med sig på färden har han en grupp medhjälpare. Han möter en rad svårigheter under sitt sökande. Det blir aldrig något riktigt slut. I spelen däremot når Ash (spelaren) fram till en uppgörelse med lyckat resultat (Buckingham & Sefton-Green, 2004, s. 13).

Figureerna på korten har möjlighet att förvandlas till olika karaktärer, som använder vatten, elektricitet och eld i sin kamp mot fiender. De lever i en alternativ verklighet och vinner strider över varandra. På korten finns symboler som visar hur mycket energi det finns. Pokémonkorten var borta en period i barns lekar men har kommit tillbaka. Enligt leksakshandlaren på "Nallens" i Uppsala står det och faller med vilka program som visas på TV.

Oskar samlar på Pokémon-kort. Då jag ber honom berätta lite om dem och lära mig erbjuder han sig att skriva några namn. Han sätter sig vid skrivbordet, tänder lampan och drar in stolen. Han påpekar gång på gång att han inte kan allt.



MAGIKARP • DODUO • TANGELA • METAPOL •
MEOWTH • ENERGY

Bild 42. Oskar skriver exempel på några olika Pokémon.

Oskar (6 år 7 månader) berättar:

Magikarp, är en fisk som kan göra saker till guld. **Doduo**, han är ganska snabb. Han är väldigt snabb faktiskt. Han har inte två huven. Det ser ut så för att han är så snabb. Han är odödlig. Han kan inte dö, alltså. Det här är **Tangela**. Den har ett järnhuvud. **Meowth** klättrar upp för en vägg, bara rakt upp så här, skadar 20 och har 50 liv. **Energy** gör så att man kan få flera liv. Jag kan ladda upp nån Pokémon som dör, men bara två gånger, inte tre. Du ser om nån dött. Här finns det en ring med en droppe i, då kan jag ladda upp den igen, så att han får liv igen. (Ur inspelat samtal, 2005-04-06)

Oskars mamma berättar (2005-05-25) att familjen ibland har spelkvällar på lördagar. Då spelas även med Pokémonkort. Ingen vet hur man gör utan det blir påhitt i stunden.

Yu-Gi-Oh och Duel Master

Pokémonkort har berett väg för andra kort, till exempel Yu-Gi-Oh-kort. Hamude var tidigt ute, fick en grunduppsättning av sin pappa. Oskar säger, den 25 maj 2005, drygt en månad efter att han berättat om sina Pokémonkort, att det är barnsligt att samla på Pokémon. Nu vill han samla på Yu-Gi-Oh. Så gör Duel Master sin entré. Kristoffer (7 år 2 månader) säger att dom skadar mer än Yu Gi.

Kristoffer: Dom skadar mycket mer än Yu Gi. Titta 4 000 och 2 000!

Carina: Hur vet du att dom skadar 4 000?

Kristoffer: För att det står här.

Han pekar och berättar vad de olika figurerna heter. Hole Awe, Twin-Cannon, Skyterror, Tornado Flame, Fortress Shell.

Kristoffer: Ska jag skriva några av mina kort? Först läser jag några. Dep Smoke. Den spyr ut svart rök. Besvärjelse kallas det.

Carina: Besvärjelse?

Kristoffer: Ja, det är namn på mörkerkort. Här finns några demoner ...

Kristoffer: Här är ett Yu Gi kort. Jag skriver det här. Hur stavas man Yu? Jag vet att det börjar med "J".

Carina: Det här är lite annorlunda för det är på engelska.

Han skriver av namnet.

Kristoffer: Nu skriver jag dragon.

Carina: Vet du vad dragon betyder?

Kristoffer: Drake.

Carina: Just det. Du talar ju engelska som en engelsman.

Kristoffer: Här är Dragon 2. Det är hans andra utveckling.

(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2005-09-25)

Om man synar vad Kristoffer säger närmare så slås man av allt han kan och hur självsäkert han rör sig med olika tal och ord. Han har precis börjat i första klass i skolan. Han kan skilja det ena svåra namnet från det andra, vet att dragon betyder drake, använder ordet besvärjelse och skiljer mellan 2 000 och 4 000. Intresset för korten får honom att vilja skriva.

Sammanfattningsvis kan sägas om barnens leksaker, som beskrivits ovan, att de i sig inte behöver betraktas som populärkultur men att de ingår i ett nätverk av tidningar, filmer, dataspel, som ofta sorteras in under begreppet populärkultur. Nedan kommer detta att belysas närmare.

Tidningar

Barnen visar ofta tidningar som de har. *Bamse* har till exempel länge varit Oskars favorit. Han refererar ofta till händelser i någon Bamsetidning

Carina: Vad gör man i förskoleklassen?

Oskar (5år 9 månader): Dom har såna där frågor på ett papper. Men man får inte kolla på varandras svar. Det är fusk. Det gjorde dom i Bamseskolan. Brum kollade över axeln. Då sa hon: "Fröken, Brum tittar. Han tittar på mina svar." "Men det gör jag inte" sa Brum. "Jag tittar på min fusklapp." (skrattar)
(Ur inspelat samtal, 2004-06-16)

Carina: Vad berättade de om i söndagsskolan?

Oskar (5 år 1 månader): Om att man ska ge bort saker. Att man ska skicka pengar till fattiga länder. Men inte som Krösus. Han lurades. Han sa: "Det är enklaste saken i världen. Man samlar ihop pengar och säger att man ska ge till fattiga barn i världen och så tar man dom själv."
(Ur inspelat samtal, 2003-10-04)

Det Oskar gör i dessa två exempel är att han kopplar händelser från *Bamse* till sitt eget liv och tvärtom. Ett mycket tydligt exempel på det som Marsha Kinder (1991/1993, s. 1) benämner *intertextualitet*. Barnen sätter in sig själva och olika karaktärer i ett nätverk av berättelser.

Tidningarna är ofta kopplade till någon leksak och bär namn som *Barbie*, *Beyblades* och *Bratz*. De finns lätt tillgängliga i affärerna, är färggranna och lockande, vilket flera av föräldrarna påpekar. De är ofta förpackade i en cellofanpåse tillsammans med någon sak. Yael's mamma säger att Yael vill att de ska köpa en tidning varje gång de är och handlar, till exempel *Skönheten och odjuret* eller *Prinsesstidningar*.

Jag har kommit på det att när vi var små så var det en tidning man köpte. Nu finns det alltid grejer och då struntar hon i vilken tidning det är, utan det är vilken grej som ... det är inte så bra. (Ur intervju, 2004-01-29)

Tidningarna är en blandning av berättelser, presenterade i form av serier, och saluförande av prylar och tävlingar där man kan vinna just sådana prylar. I tidningen *Beyblades* (sept. 2004) kan man läsa: "Sommaren börjar ge vika och därmed utomhussäsongen. Men då är det ju bara att duka fram med Beybladearenorna inomhus istället ... för inget kan stoppa en spinnande Beyblade!"

Serier har länge haft låg status. Under senare år har emellertid serieutgivningen ökat. I DN (2005-07-04) stod att läsa: "Vurmen för manga har fått serieutgivningen att växa i raketfart de senaste åren. Serier har till och med börjat recenseras på tidningars kultursidor." Bonnier Carlsen var först med att satsa på de japanska serierna. "Utan annan marknadsföring än den från

barn, som hade läst albumen och berättade för andra barn rusade försäljningen spikrakt upp.” Egmont Kärnan som bland annat ger ut Kalle Anka och Bamse har också märkt en markant ökning. Föräldrarna säger ofta att de är oroliga för att serier innehåller för mycket våld och är sexistiska. Linneas pappa påpekar (2005-03-07) att flickorna i till exempel tidningen Barbie ska vara en speciell typ av flickor. ”De är inga moderna Pippi precis.”

I Barbietidningarna används pronomenet ”du” och skapar därigenom en familjär ton (Carrington, 2003, s. 93). Som ett exempel på detta kan man i det svenska numret av Barbie (nr 11, 2004) läsa: ”Måla din modekollektion.” ”Du får ett sött skärp”. Barbietidningar refererar ofta till barbie-dockor, juveler, klädmode, videos och dataspel. Det för in läsaren i en värld runt omkring texten och förser läsaren med ”up-to-date” nyheter från Barbievärlden, vilka är kopplade till en konsumtionskultur. I Barbietidningen finns många av de accessoarer som omger barnen som mobiltelefoner, stereos etcetera. De demonstrerar också hur man bör handla, ofta benämnt shoppa. De demonstrerar också hur man bör vara som äldre. Carrington (2003, s. 91) framhåller angående dockorna Diva Starz, som på många sätt liknar Barbie- och Bratz-dockor, att dockorna lär flickorna en stereotyp diskurs av *girlhood*, som tar plats inom konsumtionskulturen.

Yael, Linnea och Mini plockar ofta fram sina Barbietidningar. När man pratar med dem om tidningarna visar det sig att det främst är bilderna som de tittar på. Detta tangerar vad Kress och van Leeuwen skriver (1996) att bilder har en egen grammatik, som barn lär sig att avläsa.

Vid samtal med Sara visar det sig att hon inte vet om att Barbietidningen existerar.

Television och filmer

Barnen och familjernas tevetittande togs upp i förra kapitlet. I detta avsnitt vill jag dock lyfta fram några aspekter till. Barnen möter en stor repertoar av texter via teveprogram. Anna Sparrman (2002, s. 19) refererar till Buckingham och skriver att ”...barn alltid befinner sig i ett ständigt förhandlande både om sin egen roll som individer och vad tevetittande faktiskt betyder.” Det framgår ofta också i denna studie. Framför allt att barnen diskuterar, tjuatar och förhandlar om att få se vissa teveprogram, som föräldrarna inte anser lämpliga. Men det omvända kan också hända, att föräldrarna förhandlar och vill att barnen ska se ett visst teveprogram.

Carina: Ser Hamude på Bolibompa?

Hamudes mamma: Om han blir tvungen av mig.

Carina: Om han blir tvungen av dig?

Mamman: Jag säger ”Du ska titta på Bolibompa, för det är väldigt nyttigt.” (skrattar) Men annars, nej. (Ur intervju, 2004-02-28)

Ibland tar barnen saken i egna händer. Saras mamma berättade, med ett skratt, att Sara (5 år 8 månader) gått in på "www.svt.se" för att kolla ett teveprogram som de försökte undanhålla henne. Mamman hade inte låtsas höra Saras fråga om när detta program skulle komma. Detta föranledde Sara att ta reda på det själv.

Även Hamude agerade själv vid ett tillfälle då hans pappa kopplat bort Disneykanalen. Han letade reda på den och kopplade tillbaka den. Vad såväl Sara som Hamude visar prov på är en vana vid att läsa symboler och att kunna slussa sig fram emot ett önskat mål. Det är väl värt att notera att ingen av dem vid detta tillfälle deltagit i någon formell läs- och skrivinläring.

Video- och dataspel

Att Hamude fick sin första Playstation då han var två år har nämnts tidigare. Han vill spela för jämnan, enligt hans föräldrar. De försöker hålla tillbaka spelandet men det visar sig ofta vara svårt. Samtidigt påpekar de att Hamude lär sig mycket via spelen.

Hamude (5 år 5 månader) visar mig sitt nya spel "Superhjältarna". Jag tittar medan han spelar. Han hanterar kontrollern snabbt och berättar hela tiden. Han avläser situationerna och säger: "Den har fem liv. Nu finns det bara 4 liv kvar." Gåtfullt vad det är som trollbinder. Lillebror sitter bredvid med en egen kontroll och trycker på de olika knapparna. (Ur fältdagboken, 2004-01-21)

Jag skriver vid ett annat tillfälle i min fältdagbok:

Jag försökte följa Hamude i hans playstationaktiviteter, men är helt analfabet, måste sätta mig in i det, om inte, kan jag inte tolka vad han gör. (Ur fältdagboken, 2004-01-29)

Min räddning och läromästare blev en 13-årig släkting.

I Hamudes familj spelar även pappan. Lillebror sitter också ofta bredvid Hamude och håller kontrollern på samma sätt. Gee (2003, s. 30) menar att även en sådan enkel operation som att sitta och hålla en kontroll skapar en identitet. Med kontrollern kan man kontrollera aktiviteter på skärmen och manipulera handlingen. Hamudes 11-åriga flickkusin spelar också. Det är ofta hon som lär honom och till vilken han "smiter" då föräldrarna ransonerar hans spelande hemma. Det är en ständig kamp mellan Hamude och hans föräldrar var gränsen går för hur mycket han får spela.

Det är tydligt att Hamudes spelande blir en del av hans habitus (Bourdieu, 1972/2002, 1982/1999). Enligt mamman (2006-01-23) så talar han om sig

själv som proffs. Hon säger att det sätter sig i kroppen på honom. ”Han verkar till och med få abstinens då vi förbjuder honom att spela.”¹⁸

Blinx - The Time Sweeper, ett exempel

I ett försök att förstå mer av hur Hamude hanterade ett videospel bad jag hans mamma och pappa att få vara med när Hamude och hans kusin X spelade ett nytt spel. Föräldrarna ställde sig positiva till detta och efter att också frågat X och fått ett jakande svar så inhandlade jag spelet *Blinx – the Time Sweeper*. Spelet handlar om katten Blinx, som har ansvar för tiden. ”Tiden är vår mest dyrbara skatt. Det gäller för Blinx att rädda en prinsessa, förhindra en tidskatastrof, ja till och med rädda världen. I manualen kan man läsa: ”I den här manualen kommer du att få ta del av dina plikter, samt de eventuella faror som kan uppstå i samband med jobbet i Tidsfabriken. Även om Tidsarbetarfacket meddelar att det inte skett en allvarlig olycka i fabriken på 7 347 år, måste vi vara uppmärksamma på alla signaler om tidsläckage eller felanvändning. Vi är beroende av er alla. Kom ihåg: Varje sekund räknas!”

För att klara denna ansvarsfulla uppgift så krävs en stor motorisk färdighet i att hantera kontrollern. Båda händerna används samtidigt och ofta asymmetriskt.

- Man suger upp skräp, som kan användas för att skjuta på tidsmonstret, genom att hålla in, trycka och hålla kvar X-knappen.
- Man skjuter genom att trycka snabbt på X-knappen eller högra avtryckaren.
- Man förflyttar sig genom att vrida den vänstra styrspaken i den riktning som man vill förflytta sig. Ju längre man håller in styrspaken desto fortare springer man.
- Man hoppar genom att trycka på A-knappen. Vill man göra ett dubberhopp så trycker man på A-knappen snabbt två gånger.
- Man gör bakåtvoltar genom att trycka den vänstra styrknappen bakåt samtidigt som man trycker ner A-knappen.
- Man kontrollerar tiden genom att trycka på knappen B.

Och till sist kan man läsa i manualen: ”Tryck den vänstra styrspaken till höger eller vänster samtidigt som du trycker på A-knappen för att hjula – ännu en praktisk undanmanöver.”

Det finns en rad symboler i spelet till exempel månar, röda hjärtan och kristaller i olika färger. Antalet röda hjärtan visar hur många extra försök

¹⁸ Jag har vid flera tillfällen undrat över om Hamudes spelande kan ha negativa konsekvenser, beroendeskap till exempel. Det ligger inte inom ramen för denna studie att diskutera detta närmare. Jag har inte heller kunskaper i ämnet.

man får. Vad gäller tidskristaller så har färg, form och antal betydelse för hur tiden hanteras.

X kom och jag lämnade över spelet. Hamude (5 år 2 månader) blev jätteglad. De tar sig an spelet direkt, tittar inte i manualen. X verkar mycket kunnig. Hon söker sig fram. Hamude är väldigt intresserad. Han söker sig också fram genom att hela tiden fråga "Varför? Hur?" De utforskar tillsammans. (Ur fältdagboken, 2003-10-25)

Barnen observerades medan de spelade. Jag satt så att jag kunde se både dem och vad som hände på skärmen. Ett protokoll användes där vardera barn hade två spalter, en för "säger" och en för "gör". Jag gjorde också en ljudinspelning för att kunna jämföra efteråt och eventuellt göra tillägg av repliker som missats.

Hamude: Var ska man trycka nu?
X: Det finns något där...
Hamude: Vart?
X: Vet inte, prova.
X: Oj, du hann inte med.
X: Så gör man! På x!
X: Längst ner skall du trycka.
Hamude: Jag vet! Jag vet!
Hamude: Han bara suger...dammsugaren.
Hamude: Ska den kasta på nåt?
X: Jag tror inte det.
X: Där är den. Sug upp den!
Hamude: Nej, det var åt fel håll!
Hamude: Var det hans bana?
X: Ja. Det var hans bana.
X: 3 minuter, 22 sekunder!!
Hamude: Vilken skall jag ta?
X: Där!
Hamude: Han tar allt saker.
X: Ja
Hamude: Varför tar allt saker?
Hamude: Game over!!
X: Aj da!
Hamude: Game over...igen!
Hamude: Varför är det bara **en** bana?
X: Dum, måste klara den först.
X: Jag ska prova nåt annat.
X: Ja!
X: Så!
X: Så där!
X: Diamanter!
Hamude: Det kommer efter dig.
Hamude: Papperskorgen
X: Nej, förlorade igen.
X: Jag kommer in på samma bana.

X: Du måste suga upp saker, snabbt, istället för att hålla länge.

Hamude: Så där?

X: Längre!

(Ur inspelat samtal, 2003-10-25)

Så fortsätter de tills de till slut vinner och kan gå vidare. De höll på i 1½ timme. Hamudes mamma sa att det var ett spel för 10-12åringar. "Det handlar om att bli van vid tekniken." Pappan, som varit aktiv vid flera tillfällen medan barnen spelat genom att ropa "Bravo! En till! Bravo!", sa att det ibland kan ta tid för Hamude att behärska ett spel. "Ibland tar det en dag, ibland två." Han förklarar att man måste ta ett steg i taget. Man kan inte gå vidare till, i detta fall, bana tre om man inte klarat ettan och tvåan.

Dyson skriver (1997, s. 17): "Genom att delta i literacy-aktiviteter med andra och genom egna ansträngningar, lär sig barnen vad det är att läsa och skriva, till vem, varför, hur och naturligtvis för vilket ändamål." Antagligen fungerar det så för Hamude. Han kusin slussar honom genom spelet. Det är ett gott exempel på det Vygotsky beskriver som "den nära utvecklingszonen" (1978, s. 86). En mer kompetent person, det kan vara en vuxen eller ett barn, leder en annan som inte är lika kompetent och hjälper därmed denne att utvecklas. "På X! Längst ner ska du trycka!" "Nej, på A!" Hamude lär sig att skilja den ena symbolen från den andra, stjärnor från månar, röd från grön, ett viktigt inslag då bokstäver ska läras in och särskiljas. Han övar hela tiden sin motorik, vilket också är ett viktigt inslag då barnen ska lära sig att skriva. Men antagligen understödjer Hamude också X genom sina frågor och beroendeskap av henne.

Oskar och dataspelet Off Pist

Oskar (7år 4 månader) berättar om sitt nya dataspel *Off Pist*:

Det är ganska enkelt nu när jag har klarat alla nivåer. Den här första är träning, när man ska öva sig. Då tävlar man inte mot några speciella, då kör man helt ensam, då är det ganska enkelt att vinna, alltså. Sen blir det lite svårare, för då tävlar man mot de andra. Det finns fyra gubbar och då är man en som man själv styr hur man gör. Dom andra styrs av sig själv, dom tävlar man emot. I början tyckte jag att det var ganska svårt. Jag fick ingen medalj. Sen har det gått trea och sen tvåa och sen har jag faktiskt blivit etta på det här. Sen har jag låst upp det på den andra nivån. Då har jag först kommit sist för jag har inte lärt mig hur man flyger, ganska fort. Dom andra flyger, typ så där. Jag flyger lite långsammare. Nu har jag lärt mig det och då... Nu har jag kommit till tredje nivån. (Ur inspelat samtal, 2006-01-27)

Oskar tycker om att spela dataspel, som i exemplet ovan, men använder också gärna ordbehandlingsprogrammet. Vid ett tillfälle skrev han en lång berättelse, som han döpte till "Silverprinsen av Narnia". Hans mamma och pappa sätter gränser för hans dataanvändning. De är rädda för att det ska gå ut över

för mycket annat, som lek och utevistelse. Tillsammans med Oskar har de gjort upp om regler, en timma, fyra dagar i veckan. Men samtidigt tycker de också att han lär sig mycket. Hans mamma säger: "Först och främst lär han sig ju att hantera datorn, att känna sig trygg och säker. Det är ingenting han är rädd för."

Oskar säger att det är ganska enkelt nu när han klarat alla nivåer. Man kan ana att han därmed ser sin egen utveckling. Först var det alltså bara fråga om träning, då skulle han, som man ofta gör då man lär sig något nytt, öva. Sen blir det allvar och lite svårare för då tävlar han mot andra. Nu har han ingen byggnadsställning längre, för att använda Jerome Bruners bild (1981). Ingen som stöttar honom. Nu står han själv och "styr hur man gör". I början var det svårt och han fick ingen belöning. Han kom trea, inte särskilt bra, men efter ihärdig träning så konstaterar han "sen har jag faktiskt blivit etta på det här." Men han låter sig inte nöjas med det utan nu styr han upp till en högre, svårare nivå och återigen ligger han dåligt till. Det är intressant att han gör det utan att någon uppmanar honom till detta. Han kommer sist. "Då har jag först kommit sist för jag har inte lärt mig hur man flyger, ganska fort. Dom andra flyger, typ så där. Jag flyger lite långsammare." Han konstaterar att de andra är bättre men låter sig inte nedslås. Han fortsätter att försätta sig i en svårare situation, den tredje nivån, där han antagligen återigen får kämpa. Hela tiden finns det en drivkraft att gå vidare att lära sig mer, trots det motstånd som först tycks finnas.

"Playstation slösar på tid"

Linnea (7 år 2 månader) sa vid ett tillfälle att "Playstation slösar på tid." Nej, Playstation har ingen plats i Linneas familj. Då mamman får frågan om de har Playstation svarar hon (2004-01-28): "Nej, nej, nej". Linnea har vid tidigare tillfälle, då hon tittade i en leksakskatalog, gett uttryck för hur illa hon tycker om denna sorts spel.

Carina: Vet du vad det här är? (pekar på symbolen för Playstation 2)

Linnea (6 år 5 månader): Nej, jag gillar inte det.

Carina: Hur vet du att du inte gillar det?

Linnea: Jag hatar det.

Carina: Varför hatar du det?

Linnea: Därför. Jag gillar inte såna saker.

Carina: Har du sett ett sånt spel hos nån?

Linnea: Gjort spel??

Carina: Ja, gjort eller sett?

Linnea: En gång hos A provade jag men det var min första gång. Men jag sa: "Nej, A du får hålla på med det där. Jag går iväg." Jag gick till B istället. Killarna snackar jättemycket om det så att inte tjejerna hör.

(Ur inspelat samtal, 2004-09-20)

Linneas mamma är motståndare till Playstation. Flera av de andra föräldrarna har också visat negativa känslor inför Playstation. Kanske var det därför som Minis mamma sa (2005-01-18) redan i hallen. "Nu har tjejerna fått det som jag sa för ett år sedan att dom **aldrig** skulle få. Dom fick en Playstation i julklapp." Det sker hela tiden en förskjutning, vilket varit mycket tydligt under studiens gång. Det kan bero på att barnen blir äldre men också att föräldrarna gradvis ändrar uppfattning.

Populärmusik

Klassiska barnsånger förs ofta över till barnen via föräldrarna och blir en del av barnens kultur och identitet. Men det är på föräldrarnas villkor. Detta belystes i kapitlet "Famijeliv". Populärmusiken kommer ofta in i barnens liv på andra vägar om de inte, likt Mini, har en förälder som tycker om just denna genre. Den vanligaste vägen är via televisionen. Flera av flickorna följer program som *Småstjärnorna*, *Lilla Melodifestivalen* och alla uttagningar inför *Melodifestivalen*. Linnea har ju valt sitt namn för denna studie, inspirerad av en artist som uppträtt i Lilla Melodifestivalen. Yael's pappa säger (2005-01-20): "Hon (6 år 1 månad) har störtkoll på alla artister i hela Melodifestivalen." Det verkar gälla de övriga flickorna också, förutom Sara. Mini är i följande exempel, 4 år 7 månader.

Mini har en diger skivsamling, omfattande 18 CD-skivor med moderna pop-artister som Britney Spears, Markoolio etcetera. Hon vet vad alla skivor heter och kan plocka ut den, vilkens namn jag nämner. När jag frågar henne hur hon vet att det är just den skivan säger hon att hon ser det på kanterna. Vi spelar en av skivorna och hon dansar och sjunger den engelska texten. Det är helt fantastiskt hur hon har fångat och kan härma rörelserna. (Ur fältdagboken, 2003-02-04)

Flickorna spelar in teveprogram och går tillbaka till dessa gång på gång.

Yael (5 år 2 månader) har fler av Carolas sånger inlagda på teven. Hon manövrerade fjärrkontrollen och valde sång. Inspelningen av Carola kom upp på skärmen. Hon använde fjärrkontrollen som mick, dansade och sjöng. Rörelserna var väl instuderade. Hon svängde med håret och rörde sig som Carola. (Ur fältdagboken, 2004-02-06)

En annan gång visar Yael (5 år 10 månader) en popgrupp från Israel. Hon har dem som klistermärken. Det stod Mary Kate och Ashley på märkena, vilket Yael visste. Hon sa att hon skulle ha med dem till skolan nästa dag och byta.

Carina: Har killarna också såna här märken.
Yael: Nej (skrattar)

Carina: Du skrattar. Varför har dom inte det.

Yael: Dom vill inte ha sådana här märken.

Carina: Köpte du dom då du var i Israel?

Yael: Nej jag fick dom av min kompis som har varit i Israel. Hon tycker också om Israel. Här står det MaryKate, Ashley, MaryKate, Ashley, MaryKate, Ashley. (Ur inspelat samtal, 2004-09-08)

Exemplet ovan visar tydligt hur textorienterade aktiviteter ofta är kulturspecifika. Yael, uppvuxen i en familj med en judisk mamma, har kopplingar till Israel. I detta fall har hon inte själv varit i Israel och köpt korten av popgruppen i fråga men hon har en kompis, ”hon tycker också om Israel”, som varit där. Exempelen visar också hur barn långt innan de utsätts för formell undervisning i läsande och skrivande ändå praktiserar läsande och skrivande av bilder och texter, ofta i anknytning till något av deras intressen. De tränar också sin motorik, som Yael då hon hanterar fjärrkontrollen. Yael visar också en skicklighet i att snabbt avläsa bilder och symboler på teveskärmen. De förkastas eller bejakas.

Sammanfattning

De sju barnen i denna studie visar upp en bred erfarenhet av textorienterade aktiviteter knutna till populärkultur och medier i sina hem. Att populärkulturer var så integrerade i deras läs- och skrivpraktiker så tidigt i livet, redan i fyra-femårsåldern, och i så många sammanhang kom som en överraskning i detta arbete. Filmer, teve, leksaker, kataloger ger en rik källa av material som stödjer barnens berättande, argumenterande, klassificerande, skrivande och läsande. Det är tydligt att barnen hanterar olika symboliska system, där skriften bara är ett.

I en rad sociala och kulturella sammanhang möter de sju barnen textorienterade aktiviteter i samband med populärkultur och medier.

Sociala och kulturella sammanhang där barnen möter text-orienterade aktiviteter, i samband med populärkultur och medier, i sina familjer

föräldrars och syskons intressen, hobbies konsumtion reklam födelsedagar högtider TV-tittande musikutövning föräldrars och syskons datoranvändning föräldrars och syskons dataspelande restaurangbesök bio
--

Bild 43. Sammanhang där barnet möter populärkultur och medier i familjen

Populärkultur – en källa till glädje

En aspekt på barnens engagemang i populärkulturen är den glädje som så tydligt är förenat med denna. Det är ingen lågmäld glädje snarare tycks populärkulturen erbjuda det som den franske kulturteoretikern Roland Barthes (1975) benämner *jouissance*. Det är en gränslös glädje som är svår att beskriva i ord. Han jämför med den känsla som kan infinna sig när man läser en bok och helt och håller glömmar sin omgivning. Man är helt inne i bokens handling och känslan: ”Där är det!” eller ”Det är för mig” infinner sig. Den glädjen frågar inte efter de vuxnas nyttoaspekt. Glädjen medför att barnen tycks kunna hålla på med data och videospel ”hur länge som helst”, som många vuxna oroligt uttrycker det. Barnen tycks befinna sig i ett flöde eller *flow*, som Mihály Csikszentmihalyi skulle uttrycka det (citerad i Klein et al., 1990, s.8). Han beskriver *flow* som ett tillstånd av fullständig koncentration som åtföljs av en euforisk känsla och en upplevelse av absolut målmedvetenhet. Csikszentmihalyi menar att barn ständigt är på jakt efter nya *flow*-upplevelser. Antagligen är det detta James Paul Gee (2003) blivit varse när han förundrat ställer sig frågan hur det kan komma sig att samma barn som kan sitta i timmar med ett videospel inte orkar skriva tre meningar i skolan.¹⁹

Den andra typen av glädje benämner Barthe *plaisir*. Det är en glädje som är tillrättalagd och kontrollerad. Den kan tyckas gå hand i hand med det Kenway och Bullen beskriver som ”fun with a purpose” (2001, s. 82). I bar-

¹⁹ Vid konferensen ”Multiliteracies and the contact zone”, Chent, 2003-09-26.

nens möten med sina leksaker finner jag mycket av det Barthes benämner *jouissance*. Det finns en drivkraft hos barnen som gör att de aldrig tycks tröttna.

Många leksaker bygger på samlarens iver att vilja ha alla. Det märks inte bara i samband med kort, av typ Pokémon eller Yu-Gi-Oh, utan gäller även andra leksaker som till exempel Beyblades. Att samla är inget nytt. Hur många av föräldrarna har inte samlat på filmstjärnor, fotbollskort, bokmärken, spelkulor? Det kan ibland verka som om föräldrarna glömt bort det. Det nya skulle i så fall vara att dessa nya samlarobjekt är dyra, vilket många av föräldrarna ofta påpekar.

David Buckingham och Julian Sefton-Green (2004) menar att barnmarknaden är svår för leksaksskaparna dels för att den är fragmentarisk vad gäller ålder och kön, dels för att barnens entusiasm för leksaker hela tiden förändras. Detta har varit mycket tydligt bland barnen i denna studie där man verkligen kunnat följa till exempel Beyblades uppgång och fall. Den största Beyblade-entusiasten sa vid studiens slut att det var barnsligt att leka med Beyblades.

Populärkultur, nya medier och lärande

Det tycks inte finnas några gränser för vad barnen kan lära sig i samband med sina leksaker. De kan en mängd namn, utan någon anknytning till något annat i deras vardag. De tar reda på information genom att titta i kataloger och böcker eller genom att prata med kamrater. De delar en rad symboler med andra barn och får därigenom en social tillhörighet. De växlar mellan att beskriva, berätta, läsa och skriva. De övar upp en förmåga att skilja den ena bilden från den andra. Bilderna de möter och läser förenar många sidor av läsandet och skrivandet. Det är helt i linje med diskussionerna om *visual literacy* och *new literacies*, där det framhålls att många leksaker representerar en ny typ av text, som inte bara är en skriven text. Att vara litterat i detta sammanhang kräver något annat än att avkoda tryckt text men betyder inte att tryckt text utesluts.

Gee (2003) framhåller hur viktigt det är för effektivt lärande att det sker i ett meningsfullt och utvecklande sammanhang. Att den som lär, känner att hon eller han har någon form av framgång efter att ha ansträngt sig. En drivkraft till lärande ses hela tiden hos barnen i studien i samband med populärkultur och medier. Det går inte att samla på Pokémon och Yu-Gi-Oh-kort om man inte lär sig att särskilja bilder och namn. Kristoffer berättar om Hole Awe, Skyterror och Tornado Flame. Oskar skriver Tangela och Meowt. Mini visar den ena skivan efter den andra och vet vad sångarna heter utan att kunna läsa. Yael manövrerar flinkt fjärrkontrollen och väljer sång av Carola som hon kan dansa till. Oskar säger att först var det svårt men sen blev han faktiskt etta. Linnea och Hamude skriver önskelistor, långt innan de börjat de

utsatts för undervisning i läsande och skrivande, utifrån sina intressen. Där står Barbie och ett minneskort för Playstation. Kristoffer använder broschyrer och böcker som förlaga då han vill skriva THEROPODER och BIONIC-LE.

Textorienterade aktiviteter, som barnen utövar eller medverkar i, i samband med populärkultur och medier	
lyssnar på muntliga berättelser	läser och tolkar grafer
lyssnar på högläsning	tolkar färger
ser TV	hanterar fjärrkontroll
ser video	hanterar mus
ritar karaktärer från leksaks-, TV- och filmvärlden	hanterar kontroller
sjunger	spelar dataspel
dansar	skriver önskelistor
tittar i/läser leksakskataloger	skriver namn på leksaker
tittar i/läser serier	skriver berättelser
tittar i/läser böcker	skriver på datorn
tittar i/läser tiningar	går ut på hemsidor
tittar i/läser broschyrer	berättar
tittar i/läser manualer	informerar
tittar i/läser bruksanvisningar	förklarar
läser och tolkar symboler	argumenterar
läser och tolkar logotyper	lär sig engelska ord
läser och tolkar bilder på förpackningar, textilier, kort och omslag	tar del av tävlingar på TV och i tidningar

Bild 44. Barnens aktiviteter i samband med populärkultur och medier.

Vuxnas avståndstagande – gemenskapen med kamrater

Det finns ett problem som barnen ofta ger uttryck för. De vuxna står i vägen för deras intressen. Det kan vara en replik som: "Mamma tycker inte om." Eller: "Vi har inte råd. Mamma och pappa måste tjäna pengar." Man kan då och då ana ett visst uppror mot de vuxna, då barnen ständigt måste förhandla. Föräldrarna gör ofta upp riktlinjer för hur mycket barnen till exempel får

spela videospel eller sitta framför datorn. I Hamudes fall är det en ständig kamp, vilket såväl föräldrarna som Hamude ofta påpekat. Vissa perioder blir han helt förbjuden att spela. I Oskars familj har man kommit fram till en konsensus, som lyder: en timme om dagen, fyra dagar i veckan. Hos Sara lydde regeln länge: datorn får endast användas på lördagar.

Att föräldrar och andra vuxna bromsar, för att de blir oroliga för att det barnen är ockuperade av inte är bra för dem, är inget nytt. Eller att nya utmanande vanor väcker anstöt finns många exempel på. Roger Säljö beskriver hur många under 1600- och 1700-talet med oro såg på det som kallades "läsraseriet", "läsepedimier" eller "läsmani". Det som avsågs var överdrivet läsande som ansågs skadligt för individen då han eller hon lockades in i en drömvärld (2005, s.207). Under 1700-talets senare hälft ansågs till exempel sagor ha ett skadligt inflytande på barns fantasi (Fast, 2001, s. 11). Raden av exempel kan göras lång. Johan Landquist skriver i Aftonbladet (18 augusti 1946) i samband med utgivningen av Pippi Långstrump: "Minnet av den onaturliga flickan och hennes osmakliga äventyr i Lindgrens bok, kan, om hon eljest ihågkommes, inte bli annat än förnimmelsen av något obehagligt, som krasar på själen."

I sådana här situationer blir kamraterna viktiga. De tycker ofta om samma saker. Barnen är mycket medvetna om vilka av deras kamrater som har samma intressen, ofta av samma kön, vilka som är med i "föreningen" (Smith 1997/2000). "People in an affinity group can recognize others more or less insiders to the group" skriver Gee (2003, s. 27). Gee talar också om en "community of practice" (Gee, 2001). Denna har barnen bland kompisarna. Oskar säger ofta: "Mina kompisar kan det här." Kunskapen lärs inte ut av vuxna utan barnen tar själva tag i den. Gee (2003) menar att en viktig princip för lärande är att det är en social praktik, som sker inifrån inte på distans. Det blir ofta tydligt bland barnen. De visar bilder och texter för varandra. De diskuterar, argumenterar och lär ut.

Populärkulturellt kapital

Barnen både ger och får information genom att prata med varandra. De tittar också i kataloger och reklambroschyrer håller ögonen öppna i leksaksaffärer. Vuxna pekar inte ut en ny detalj hos en Bionicle eller visar i leksakskatalogen att det nu finns mobiltelefoner att köpa till Barbie. Sämt sköter barnen själva eller tillsammans med andra barn. Somliga leksaker skapar en status i kamratgruppen och barnens val av leksaker styrs av detta. Anne H Dyson (1997) menar att barn lägger ner mycket tid på att försöka finna ut vilken position de har bland andra barn. Populärkulturen genererar kapital, ett *populärkulturellt kapital*, som värderas inom kamratgruppen. Gränser överskrids. Barn från alla kulturella, språkliga och socioekonomiska bakgrunder delar intressen, förståelse, bilder, ikoner, texter. Värdet på kapitalet sätts av barnen i mötet med andra barn.

Identitet

Dyson (1997) skriver att hon är förvånad över att barnen i hennes studie i stor utsträckning skapade en egen kultur. Många av barnen beskriver sig själva som medlemmar i ett samhälle av barn. "Det tycker vi barn", säger även de sju barnen i denna studie. Men de delar oftare upp sig efter kön: "Det är sånt som vi killar tycker om" eller "Flickor tycker att det är barnsligt att leka med Beyblades." Mycket tyder på att flickornas leksaker bidrar till att skapa en speciell identitet. De ska vara söta och vara omgivna av en mängd saker som framhåller dem som flickor. Det är en passiv roll. Många av pojkarnas leksaker kräver att de är aktiva. Detta är tydligt då pojkarna är engagerade i data- och videospel. Gee (2003) menar att videospel förstärker barnens självkänsla och identitet. Såväl Hamude som Oskar framhåller ofta sig själva som en som klarat av svårigheter i något spel. Kate Pahl (2005, s. 129) menar också att spelaren får en väldig makt. Han eller hon kan manipulera karaktärerna i ett spel och spelen erbjuder barnen en narrativ struktur, där de kan skapa sig egen mening. Espen Aarseth (1997, s. 90) lyfter fram det känslomässiga engagemang som kan uppstå hos många dataspelare då det uppstår en balans mellan *aporia*, spänningen i att stå inför ett problem och *epifani*, känslan av att ha löst det.

Forskning omkring barns vägar in i skriftspråket har ofta baserats på vita medelklassbarn. Det är normen mot vilket annat mäts. *Vernacular literacy*, vardags-literacy, uppmärksammas inte särskilt mycket och är ofta gömd literacy, menar Barton och Hamilton (1998, s. 256). Den har lågt värde även om det genererar former av literacy som värderas högt. Precis som Barton och Hamilton fann i sin studie, så finner jag i denna studie att vardagen är rik på textorienterade aktiviteter, *literacy events*, där de sju barnen praktiserar skriftspråket i en rad sammanhang. Familjens roll är mycket central. Föräldrar och syskon har ofta stor påverkan på barnens kontakter med populärkulturer och medier. Men det som är mest slående är att barnen själva skapar sin egen kultur där de informerar och lär varandra. Detta sker ofta bortom föräldrarnas blickar och inverkan.

Hamude, Kristoffer, Linnea, Mini, Oskar, Sara och Yael ger sig iväg till förskola och skola med sina ryggsäckar på ryggen. Varje ryggsäck rymmer ett unikt innehåll. Får de bruk av sina erfarenheter och kunskaper av läsande och skrivande? Det återstår att se.

7. FÖRSKOLA

De sju barnen kommer till förskolan med en rik erfarenhet av att praktisera olika sidor av tal- och skriftspråket. I familjen, släkten, kyrkan och bland kamraterna har de olika identiteter som sångare, berättare, dataspelare, kort-samlare, notläsare etcetera. Många av barnen har en rik repertoar av ordbilder från den miljö de vuxit upp i. Det rör sig om namn på mat- och leksaksförpackningar, bilmärken, leksakslogon, vägskyltar med mera. De kan sånger hämtade från filmer, kyrka och familjens kultur. Och många av dem ritar och skriver. De ritar sina älsklingsfigurer ur leksaksvärlden. De skriver önskelistor, komihåg-lappar till föräldrarna, adresslappar till julklappar och namn på älsklingsartister. De återskapar scener ur älsklingsfilmer och kan imitera sångare och till och med sjunga på engelska. Ett par av dem kan andra språk än svenska, som somaliska, arabiska, hebreiska och lite finska. De spelar data- och videospel och går ut på diverse sajter. Allt detta representerar textorienterade aktiviteter, *literacy events*, där läsande och skrivande praktiseras, *literacy practice*. Det ger barnen vägar in i skriftspråket. I vissa sammanhang är barnens erfarenheter och kunskaper mycket olika eftersom deras sociala och kulturella miljöer skiftar. I andra sammanhang, främst inom den populärkulturella världen, har de liknande erfarenheter och de vet vad som ger status, auktoritet, styrka och makt. De vet till exempel att det kan räknas som kapital inom kamratgruppen att vara ägare till en speciell leksak eller ha sett en viss film. Med dessa erfarenheter och kunskaper kommer barnen till förskolan.

I detta kapitel kommer jag att behandla den del av studien, som inneburit besök i barnens förskolor. Att ge en rättvis bild är omöjligt. Det är forskaren som ”ser”, plockar ut och beskriver vissa händelser (Bourdieu, 1993/2002). Att min egen roll som förälder, lärare, lärarutbildare kan påverka vad jag tycker mig se är jag medveten om. Det har därför varit viktigt att hela tiden ha avhandlingens forskningsfrågor för ögonen. I detta kapitel blir speciellt den tredje frågan aktuell, det vill säga: ”I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?” Den leder vidare till ytterligare frågor som: Finns det bryggor mellan barnens hem och förskola? Vilka motstånd möter barnen? För att få svar på dessa frågor måste kontexten, inom vilken skriftspråkliga aktiviteter äger rum i barnens förskolor, studeras. Jag börjar detta kapitel med att ge några ögonblicksbilder från de fem förskolor,

som de sju barnen går. Fem, därför att Hamude och Sara går i samma förskola, vilket Kristoffer och Mini också gör.

Fem förskolor – fem världar

Att besöka barnens förskolor är som att färdas mellan poler vad gäller lokaler, verksamheter och kulturer. Det är uppenbart att barnen inte bara lever i olika kulturella miljöer hemma utan också i sina förskolor.

Tradition och ordning

Då Linnea flyttar ut från innerstan till en grannkommun börjar hon i Kyrkans förskola. Förskolan ligger i ett välbärgat villaområde. Den är inrymd i ett hus, som ger känsla av en villa på landet. Runt huset finns en stor trädgård med träd och gräsmattor. På farstukvisten sitter en svensk flagga. Allt ger ett välordnat intryck. Barnens kläder hänger ordentligt i hallen. Där finns också två ribbstolar och en studsatta. I arbetsrummet finns en snickarbänk med mycket trävirke, ett stort dockskåp, hyllor med pussel, byggleksaker och böcker. Det finns också ett bord med biblar, ljus och sångböcker. På väggarna sitter alfabetet och siffror och en utställning om landskapsdjur men inte särskilt mycket arbeten, som barnen gjort.

Det är nio barn i barngruppen för dagen. Tre är frånvarande. Det är en språkhomogen grupp. Alla talar svenska. En av förskollärarna påpekar: ”Vi har haft adoptivbarn, finska barn och holländska barn genom åren.”

Några av barnen sitter och väver mattor i små vävramar. Andra syr dukar på väffelväv. Det är som att förflyttas till min egen leksskoletid. Det är samma slags stygn som alltid funnits! Ett barn arbetar tillsammans med en av förskollärarna och gör en ljusstake av lera. Det övriga bygger med lego på golvet. Alla är lugna och koncentrerade.

Ett av barnen får i uppdrag att ringa i en klocka och alla barn lägger undan sina arbeten och sätter sig tyst på stolar, som står i en ring. Så utses en av flickorna till städhjälp. Hon får gå fram till ett blädderblock och skriva sitt för- och efternamn. Det är inte lätt. Hennes efternamn är svårstavat. Det tar lång tid och de andra barnen skruvar på sig. Flickan ska också skriva räkneoperationen $9+3=12$, alltså att de idag är nio barn, att tre fattas och att de tillsammans blir tolv barn. (För att klara detta måste hon göra en subtraktion i huvudet.) Även detta tar lång tid. De andra barnen sitter sysslolösa och blir tillsagda då de blir oroliga. (Ur fältdagboken, 2003-11-20)

Vid ett annat besök händer följande:

Barnen får frågor om vårblommor som förskolläraren har i en bok. Linnea säger att hon "vill ha en svår blomma". Hon får "Vårärt", vilket hon klarar. De talar om skillnaden mellan Kabbleka och Svalört.

En pojke kommer för sent. Förskolläraren frågar honom om han har någon frukt med sig idag, vilket det visar sig att han inte har. Förskolläraren frågar en av de andra vuxna, som finns i rummet, vem som lämnat pojken idag. På mindre än en minut har jag förstått att det är något speciellt med den här pojken. Känner han det själv?

Så är det dags att gå ut. När barnen klär på sig skojar Linnea och ett av de andra barnen.

Linnea: Pilutta dig
X: Svalört, Kabbleka
Linnea: Svalprutt

Barnen går på led. De läser månadsversen medan de går. Nere vid stranden matar de svanen Lennart. Barnen är samlade och lugna. De småpratar med varandra. Allt präglas av att verksamheten är styrd och kontrollerad. Två av förskollärarna har arbetat tillsammans på förskolan i 30 år.

Väl inne igen samlas barnen kring ljuset och det lilla altaret. Barnen ber en gemensam bön: "Vi ber för K som ligger sjuk" Sedan samtalar de om hur de målade vårblommor. En av fröknarna läser om "Vitsippan". När hon läser är barnen oerhört uppmärksamma. (Ur fältdagboken, 2004-04-23)

En av förskollärarna berättar vid ett senare tillfälle (2005-06-02) att barnen har ett stort naturintresse. Hon säger att hon själv älskar naturen och säkert för över detta på barnen. Fem- sexåringarna kan plötsligt säga: "Titta en bofink!"

På frågan om barnen får ta med sig leksaker till förskolan svarar förskolläraren:

Man får gärna visa upp dom. Men sen ska dom bort. Det har kommit in några konstiga kort som dom håller på med, men det får dom göra hemma. Jag tycker att dom ska leka hos oss och hålla på med andra saker ... Varför spelar dom inte kula nu för tiden och hoppar hage? Och bokmärken är det ingen som byter längre. (Ur intervju, 2005-06-02)

Vid ett annat tillfälle säger en av de andra förskollärarna (2003-11-20) att de tagit bort datorerna för att de vill få barnen att leka och arbeta skapande. Först hade föräldrarna protesterat men nu trodde hon att de förstod.

En smältdegel av kulturer

Hamudes och Saras förskola är så långt man kan komma från Linneas. Och det gäller allt. Förskolan ligger insprängd i ett område med hyreshus uppförda under miljonprogrammets satsning på nya bostadsområden.

Förskolan ligger i marknivå. Man kommer in i en tambur, där barnen hänger av sig på en krok där deras namn är skrivna. Det finns en anslagstavla med information till föräldrarna och på ena väggen sitter fotografier från en fest som barn och föräldrar haft tillsammans. Till höger finns ett slags "mysrum" med dämpad belysning. Där har barnen samling och det finns en bokhylla på väggen. På väggen sitter också ett dukschema. Det står "VI DUKAR DEN HÄR VECKAN". Där sitter ett par av barnens namn och fotografier uppe. Sara (5 år 4 månader) är mycket medveten om "Vem ska duka-skylten?" Hon vet att hon ska göra det och läser de andra barnens namn. Den övriga lokalen består av ett enda rum, avdelad med några skärmar. Där finns köksavdelning, en dockhörna, bokhylla med böcker och spel. Lokalen är ogästvänlig, kall och dragig. (Ur fältdagboken, 2003-11-10)

En av förskollärarna berättar (2004-04-01) att hon jobbat på förskolan i 24 år "ända sen den tiden då det var svenska barn här."

Jag skriver i min fältdagbok:

Gruppen präglas av oro. Det gäller inte alla barn, men ett par av barnen flyter ständigt omkring och är högljudda och förstör för de andra barnen utan att bli stoppade av någon vuxen. Samlingarna är ofta ostrukturerade och barnen okoncentrerade. (Ur fältdagboken, 2003-05-05)

En av förskollärarna 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 fem-åringar. 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. (Ur intervju: 2004-04-01)

På väggen finns en världskarta och runt den sitter barnens namn. Trådar är dragna till det land från vilket barnets släkt kommer. För övrigt säger förskollärarna att de sällan talar om barnens hemkulturer, religion och språk.

Hamude frågar ofta om han får "spela på datorn" men får alltid svaret: "en annan gång, inte nu". Det är svårt att få något grepp om när barnen får använda den dator som står i ett hörn av lokalen. Vad gäller barnens leksaker är personalen bestämd. "Inga leksaker med sig hemifrån. Det blir konflikter och leksaker försvinner."

Den dagen Sara, efter 4 år, slutar på förskolan får hon med sig två plastkassar med teckningar hem. Till hösten ska hon börja i förskoleklassen.

Sara stälpte ut allt på golvet i vardagsrummet. Vi gick igenom allt tillsammans, teckning efter teckning och jag bad henne berätta. Teckningarna var gjorda på baksidan av datapapper. Många papper var trasiga och skrynkliga. Ibland var det bara ett streck på pappret. (Ur fältdagboken, 2004-06-18)

Bild och text en del av vardagen

När Kristoffer och Mini avslutar sin förskoletid för att börja i förskoleklassen har de med sig en tjock dagbok hem. Ända sedan de började på förskolan, vid ett års ålder, har förskollärarna fotograferat dem i olika situationer och beskrivit händelser de varit med om. Fem år av deras liv är dokumenterade så att barn och föräldrar kan läsa tillsammans.

Kristoffers och Minis förskola ligger i ett område som byggdes på 60-talet. Förskollärarna säger att ungefär 60% av barnens föräldrar är födda i andra länder. Överallt på väggarna sitter arbeten uppe, som barnen gjort. Där finns självporträtt av barnen. Det finns utställningar om utflykter som gruppen gjort tillsammans, grupparbeten om dinosaurier, sagor som barnen hittat på och ramsor som de lärt sig. Veckans bok, som presenterats av *Bokmalia*, finns uppsatt tillsammans med barnens teckningar om vad de tyckt om boken. En av förskollärarna säger:

Vi har många invandrarföräldrar. Det här är jätteviktigt för dom. Dom skulle inte kunna förstå och få inblick i förskolevärlden om vi inte hade så många bilder som vi kunde visa dem. Det är viktigt med bilder för att nå föräldrarna. Det finns en fara med att jobba i ett mångkulturellt område. Det kan bli bekvämt för personalen. Man säger "hej" och man säger "hejdå" till föräldrarna. Man gör ingen ansats att dra in föräldrarna. Man tänker: "Hon förstår i alla fall inte." Om man inte känner varandras språk så bra kan man peka. "Titta det här har vi gjort idag." Barnen berättar för sina föräldrar: "Här har jag varit idag. Det var ett jättestort hus. Det heter Stadshuset." Vi vill ge barnen en "vi-känsla" och vill att barnen och föräldrarna ska få upplevelser utanför bostadsområdet. Jag tror att det är viktigt, annars blir världen väldigt snäv. (Ur intervju, 2004-05-25)

Kristoffer och ett par andra pojkar leker med Beyblades.

De leker mest vid sidan av varandra. Det är svårt att säga om de förstått de olika snurrornas egenskaper. De står på en soffä och skjuter i väg sina Beyblades och ropar: "Klara färdig ... Attack!!" En av pojkarna skjuter iväg sin snurra tre gånger för att försöka få Kristoffers ur rytm. När han lyckas säger han: "Jag fick poäng. Jag vann! Jag är jättebra!" Kristoffer hävdar emellertid att han har många fler poäng. Pojken Y är med. Han har bara varit på förskolan i tre veckor, talar enbart ryska, men ropar "Attack!" med de andra pojkarna. Pojkarna visar mig en broschyr med olika Beyblades. De pekar ut vilka de har och frågar mig vad de andra heter. På väggen sitter en utställning om Beyblades. (Ur fältdagboken, 2004-02-18)

En av förskollärarna har gjort en utställning om Beyblades tillsammans med barnen. Den sitter på väggen i barnens lekrum. Utställningen består av fotografier av barnen då de håller på med sin Beyblades. Där finns frågor som förskolläraren ställt till barnen: "Var köper man Beyblades? Hur mycket kostar dom? Hur fungerar dom?". Så finns bilder av fyra olika Beyblades

och en beskrivning av hur dom fungerar. Beskrivningarna är på papper av samma färg som just den Beybladen som beskrives.

RÖD: Den här Bey Blayden är en eldslukare.

BLÅ: Den här Bey Blayden har vattenstyrka.



Bild 45. Utställning om Beyblades på Kristoffers förskola

Förskolläraren säger:

Jag tänker jätteofta att vi vuxna är så snabba att förkasta barnens värld, för att vi inte vet något om den. Jag kan inte bara sitta och tänka så här "Åsch, du ska inte tycka om sånt där strunt", så jag brukar be dem berätta. Då frågar jag genuina frågor. "Nu vill jag veta, berätta för mig. Hur gör man? Hur fungerar det här?" Då tror jag att den närheten man får till barnen, den är äkta. Dom känner att det är äkta från mig. Barnen genomsöker om jag låtsas vara intresserad av något som jag egentligen inte är. (Ur intervju, 2004-05-26)

En annan av förskollärarna säger: ”Vi ägnar mycket tid åt språket.” Förskollärarna berättar mycket sagor muntligt, med eller utan flanobilder. Då och då kommer Bokmalia på besök med sin fina hatt. Hon presenterar en ny bok för barnen.



Bild 46. Text uppe till höger: Syftet med Bokmalia är att vidareutveckla barnens språk och stimulera deras fantasi.

På en dörr står det: HÄR INNE LÄSER VI BÖCKER.

Mini (5 år 8 månader) och en annan flicka visar runt. De kan alla de tolv verser som sitter uppe på väggarna. De kan alla barnens namn på förvaringslådorna. Mini kan säga vilka andra som börjar på M, vilka som slutar på i, vilket namn som är längst. Hon kan säga hur många bokstäver det är i de olika namnen.

Alla barn har dagböcker. En liten flicka sitter och skriver. Hon använder en skylt där det står ”BADHUS” som förlaga och skriver det i sin dagbok. Alla typer av bokstäver och språk är tillåtna i dagböckerna. (Ur fältdagboken, 2004-02-26)

Då Mini och hennes kamrat jämför ord som börjar eller slutar på samma bokstav och olika ords längd, ägnar de sig åt fonologisk uppmärksamhet. Skolans undervisning har i många fall kritiserats för att vara en teknisk trä-

ning, skild från barnens intressen och vardag (Leimar, 1977; Street, 2001). I Minis fall sätts träning in i ett för barnen meningsfullt sammanhang.

Frirum, som kan utnyttjas

Oskars förskola drivs av ett föräldrakooperativ. På gården finns en bergknalle med många träd, en lekstuga, en stor lastbil av trä som flera barn kan sitta i, bord och bänkar där barnen kan äta och ha uteaktiviteter. Vid ett av mina besök (2004-11-24) letade barn och personal efter dagmaskar i blomlandet. Vid ett annat (2004-05-12) planterade de lökar.

Oskar (5 år 8 månader) gungar på en stor rund gunga tillsammans med fyra andra pojkar på gården. Han sjunger: "Hakona matata. Hakona matata. Inga bekymmer. Man är lycklig varje dag. Ett härligt liv." En annan pojke börjar också sjunga. Oskar tillrättavisar honom och säger: "Nej, han sjunger inte så." Sången är ur filmen *Lejonkungen*. Oskar delar ut roller. Han driver leken framåt. Själv vill han vara Zimba. En ung vikarie, X, uppvuxen i Ghana, ombeds vara Scar, vilket han går med på. Jag frågar honom om han vet vem Scar är. Det vet han. Han berättar att när barnen börjar prata om något de sett eller läst, går han hem och pluggar på för att kunna möta barnen i deras samtal och lekar. (Ur fältdagboken, 2004-05-12)

Precis som på Minis och Kristoffers förskola ordnar förskollärarna på Oskars förskola många utställningar med barnens teckningar och texter.



Bild 47. Utställning på Oskars förskola

De har skrivna skyltar som ska vara till hjälp och ledning för barnen. I ”Sahararummet” finns en stor rund behållare med ockrafärgad sand. Det finns också en fyrkantig bassäng med vatten. Dessutom finns ett bord med papper och färger.

Oskar är intensivt upptagen, fyller den ena tillbringaren efter den andra med vatten och häller ut igen. Han följer allt han gör med tungan. På en hylla står två stora plastbaljor. På den ena står det SANDLEKSAKER, på den andra VATTENLEKSAKER. Oskar vet att leksakerna han håller på med ska ner bland vattenleksaker. ”Det som börjar med v. Det andra börja med s,” säger han, ”s som sand och Sandra.” (Ur fältdagboken, 2003-11-24)



Bild 48. Här ska leksaker, som används i sandlådan, ligga.

Skylden på behållaren fyller en funktion. Personalen vill att barnen ska skilja sand- och vattenleksaker åt. De har förklarat för barnen att det är viktigt att det inte kommer sand i vattnet. Den skrivna texten fungerar som kommunikation, även om barnen inte kan läsa. De lär sig ordbilderna. Oskar går ett steg längre. Han analyserar ordet och delar upp det i fonem och morfem, ”s” och ”sand”, och jämför med ”Sandra” en av kamraternas namn.

Alla barn har svenska som modersmål. Den enda som avviker, vad gäller hudfärg, är den unga vikarien, uppvuxen i Ghana. När X kom som vikarie gjordes en utställning om Afrika. Det blev en hel vägg med bilder och flaggor.

En av förskollärarna säger (2004-05-12) att ”barnen är jättefina men påverkas av teveprogram som de ser.” ”Barnen får inte ta med sig leksaker till förskolan. Det spårar bara ut. Barnen blir osams. Man kan ju inte uttala vad alla dom här nya leksakerna heter. I min värld när mina barn var små, då var det Smurfar.”

Även om inte barnens leksaker och vardagsvärld utanför förskolan används av förskollärarna, som på Minis och Kristoffers förskola, så tar barnen utrymme och utnyttjar sina tidigare erfarenheter. Det är mycket tydligt vad gäller Oskar. Han kopplar ofta till något han läst eller hört som enligt Kinder (1991) och Barton (1994) benämns intertextualitet. Vid ett tillfälle när han ska måla, vill han måla *Bröderna Lejonhjärta*. En annan gång har han med sig en *Nalle Puh*-tidning. Han kan den nästan utantill och ”läser” för två andra pojkar. När barnen ska tillverka varsin handdocka, tillverkar Oskar *Josef* ur Gamla Testamentet. Oskars erfarenheter från sin barnkör kommer också fram. Han vill gärna sjunga sånger på samlingen, som han har lärt sig i kören i kyrkan.

Shabaten står för dörren

Att ta sig in på Yaels judiska förskola betyder att passera de poliser som står på vakt utanför skolan på morgnarna och ta sig genom den sluss som kontrolleras från skolans vaktmästeri.

Det är fredag och alla barn bakar challabröd. Det är ett speciellt bröd, som alltid ska finnas med på shabatbordet. De får baka två challot var, en till fredagen och en till lördagen. Lite senare samlas alla barnen, 16 stycken fem-åringar, i ring på golvet för att tillsammans duka shabatbordet. Alla pojkar bär kippa.

Förskolläraren säger: ”Välkomna till vår Shabatsamling. Någon ska duka bordet. Få se vem det blir.” Förskolläraren drar en namnlapp och flickan X får den uppgiften. Framför barnen finns ett tomt bord. Borta på en hylla står en rad olika saker. X föreslår att de ska ta duken. Alla barnen sjunger en sång på hebreiska. Så läggs duken på. Det fortsätter med att:

X föreslår blommorna – Alla barnen sjunger, på hebreiska – Blommorna ställs på bordet

X föreslår den israeliska flaggan – Alla barnen sjunger – Flaggan ...

X föreslår challabrödet

X föreslår ljusen

X föreslår saltet

Förskolläraren: Nu är det klart

Barnen (skriker): Nej !!!!

X föreslår bägaren

X föreslår tändstickorna

X föreslår boken

Förskolläraren: Först ska vi sjunga för änglarna.

Alla barnen sjunger (på hebreiska).

Yael får agera ”Imma” (mamma) och går fram och tänder ljusen och välsignar bordet.

Förskolläraren: Vilken sång vill ni sjunga nu?
En pojke: Bä, bä vita ...
Förskolläraren (skrattar): Nej den passar inte nu.

En av pojkarna får vara "Abba" (pappa). Han dricker ur bägaren. Förskolläraren vänder sig till mig och säger viskande: "Saft". Pojken saltar på brödet, ger först en bit till Imma och delar sedan ut en bit var till alla barnen, som säger: "Tack pappa." Alla barnen dricker saft och äter av brödet. Förskolläraren sätter på musik på bandspelaren. Sen får en annan pojke hålla i boken, som ligger på en sammetskudde. Alla barnen sjunger: "Shabat shalom."
(Ur fältdagboken, 2003-02-07)

Det religiösa innehållet på Yaels förskola är mycket centralt. Det är också något som betonas i beskrivningen av skolans verksamhet. Där står: "Vår målsättning är att våra barn ska växa och få en judisk identitet med grund i judiska traditioner och kunskap." På fredagar ägnas morgonsamlingen åt Shabaten. På måndagsmorgnar är det Havdalasamling, som markerar slutet på Shabaten och början på vardagen. Så är det alla högtider som följer det judiska året som Chanuka, Purim, Jom Kipur etcetera. Alla högtider firas med berättelser, sånger och böner. Det mesta sker på hebreiska.

Överallt på väggarna sitter planscher, teckningar och annat material som understryker judiska traditioner och det hebreiska språket.



Bild 49. Judiska högtider

Yael (4 år 11 månader) visar runt och berättar vad som sitter uppe på väggarna. Efter ett tag verkar hon bli trött. När vi går förbi en madrass i ett hörn i lekrummet pekar hon på den och säger: ”Du fattar väl i alla fall att det där är en madrass.” Det glittrar till i hennes ögon och det är tydligt att hon nu använder ett annat språk, humorns.

Vad gäller barnens leksaker säger förskolläraren att barnen inte få ta med sig leksaker till förskolan. ”Vi kan ju inte ha hela barnkammaren här.” Barnen löser det på sitt eget sätt och bygger egna Beyblades.

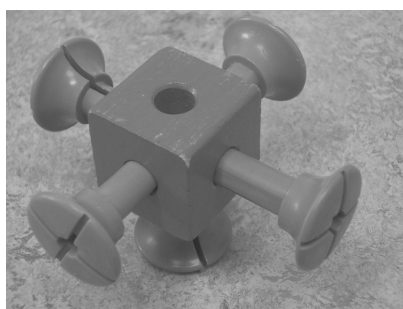


Bild 50. En av pojkarnas egna Beyblades, som de fick förvånansvärt bra snurr på.

Triumferande säger de till förskollärarna: ”När vi inte får, gör vi det själva.”

Sammanfattning

Det talas ofta om att ”den svenska förskolan” är unik i världen på grund av sin goda kvalitet. Man kan därmed tro att alla barn i Sverige får liknande erfarenheter under sin tid i förskolan. Med utgångspunkt från de fem förskolorna, där de sju barnen i denna studie gått, kan man konstatera att så inte är fallet.

Samverkan förskola och hem

I Läroplanen för förskolan (Lpfö) står att det enskilda barnets utveckling ska främjas i nära samverkan mellan förskola och hem (s. 3).

Linneas förskola ligger i ett välbärgat område, där alla talar svenska. Förskollärarna har arbetat på samma förskola i 30 år. De bor själva i närheten av förskolan. Många av föräldrarna har vuxit upp i området. Verksamheten präglas av traditionellt tänkande. Mycket liknar det som gjorts i förskolor

och före detta lekskolor under många år. Det krävs mycket av barnen, vad gäller ordning och kunskaper. Det är detta föräldrarna vill ha, menar förskollärarna. En av förskollärarna säger (2005-06-02) att "dom som går här hos oss kommer att klara sig bra i livet. Dom har det i blodet och föräldrarna är intresserade av sina barn." Det förskolläraren ger uttryck för är att barnen har tillgångar, via sin habitus, som kommer att tillerkännas dem ett värde senare i livet (Bourdieu, 1972/2002).

Oskars förskola är ett föräldrakooperativ och föräldrarna investerar både tid och energi i verksamheten och får därigenom ett relativt stort inflytande. Föräldrar och lärare representerar en vit medelklass med ambitioner om en god kultur och tillvaro för barnen. När den unge vikarien, född i Ghana, börjar arbeta på förskolan bryter han mönstret. Han engagerar sig i barnens kultur. Oskars mamma var vid ett tillfälle (2004-06-16) upprörd över vikarien för att han mest var med barnen och därmed, som hon sa, "svek personalen".

I Hamudes och Saras förskola har en av förskollärarna arbetat i området i 24 år, "ända sen den tiden då det fanns svenskar i området", som hon uttryckte det (2004-04-01). Barnen tycks ändå främmande för henne. Hon säger att personalen antagligen ställer för låga krav på barnen och anledningen till detta skulle vara: "Man ser dom liksom inte som andra fem-åringar. Deras bakgrund gör att man inte ens låter dom försöka." Förskolläraren drar alla barn över en kam och tar bakgrund som intäkt för att inte kräva så mycket av barnen. Barnens hemkultur och språk "tar de sällan tag i". Barbara Comber (1998, s. 1) menar att risken är stor, när man talar om "barns bakgrund", som kollektiv term, att man reducerar barnen till statistiska kategorier som kan bli både exotiska och stereotypa. Vad är det som säger att inte Hamude och Sara och deras kamrater kan lära sig "bofink" och "kabbeleka", som barnen på Linneas förskola? Det visar sig ofta att barnen kan namn på leksaker och Pokémonkort 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. Bourdieu (1982/1999, s. 69) talar om språkmarknaden som arena. De som har den legitima kompetensen legitimeras. Personalen på Saras och Hamudes förskola tillerkänner inte barnens tillgångar något värde. Den kompetens barnen är bärare av legitimeras inte.

Är Hamudes och Saras förskola ett exempel på det som en av förskollärarna på Minis och Kristoffers förskola säger: "Det finns en fara i att jobba i ett mångkulturellt område. Det kan bli bekvämt för personalen. Man tänker: Hon förstår i alla fall inte." På Minis och Kristoffers förskola diskuterar förskollärarna på ett annat sätt. Till deras 60-talsförort har under senare år många familjer med olika kulturell bakgrund flyttat in. Det betyder att förhållandet mellan barn med svenska som modersmål och barn med andra modersmål är 40-60. Förskollärarna lägger ner mycket tid på att "dra in" föräldrarna i verksamheten, genom att i ord och bild berätta vad barnen gör på dagarna. De vill på detta sätt bygga broar mellan hem och skola men ock-

så mellan barnen. Den kritiske granskaren kan dock tänka att det mest är på förskolans villkor.

I Yaels fall finns många broar mellan hem och förskola. Föräldrarna har valt att sätta henne i en judisk skola. Yael läser verser, sjunger sånger, tar del av berättelser, ber böner i förskolan som hon också gör hemma och i synagogan. Religionen som Yael bär med sig hemifrån är ett tydligt kapital i mötet med förskolan, där barnen deltar i religiösa, kulturella och sociala praktiker knutna till judendomen. Barnen får även en politisk påverkan. Landet Israel betonas ständigt. Den israeliska flaggan finns till exempel med på shabatbordet.

Saras och Hamudes muslimska religion får däremot lämnas utanför förskolegrunden. Förskollärarna säger att det inte är något som de kan engagera sig i. I Oskars förskola finns det däremot så mycket friutrymme att han till viss del kan släppa in sina religiösa erfarenheter. Handdockan han tillverkar blir Josef ur Bibeln. Vid Lucia får han beröm för att han kan så många sånger. Det är sånger som han sjungit i sin barnkör.

Skriftspråkliga aktiviteter

Texter finns, i större eller mindre omfattning, uppsatta på samtliga förskolor. Texterna hjälper barnen att lägga kläder och leksaker på rätt ställe, minnas fester och utflykter, återläsa rim och ramsor de lärt sig. Mini och hennes kamrater utnyttjar namnskyltar som sitter på väggarna. De jämför bokstäver och ord. Oskar gör en analys av ordet sandleksaker och plockar sönder det i mindre enheter. Barnen läser ord och bilder i ett för dem välkänt sammanhang. På detta sätt växer skriftspråket fram, vilket Marie Clay (1966) gjorde gällande i sina studier av *emergent literacy*. På Minis och Kristoffers förskola lägger man stor vikt vid denna sida av verksamheten. På Yaels förskola finns också mycket texter och bilder uppsatta på väggarna vilka förmedlar de judiska, religiösa och kulturella traditionerna. Avsikten med dessa texter tycks emellertid mer vara att ge barnen en kulturell tillhörighet än att koppla bild och text samman och lägga en grund för barnens språkutveckling. På Oskars där det också sätts upp mycket av barnens bilder betonar en av förskollärarna (2004-05-12) att hon tror att detta är viktigt för barnens självkänsla.

Förskollärarna kräver olika av barnen i samband med läs- och skrivaktiviteter. På Minis och Kristoffers förskola säger förskollärarna att de läser och skriver ofta med barnen men att det sker utan krav. När barnen skriver själva får de använda vilka symboler eller språk som helst.

I Linneas förskola skriver det barn som utsetts till "dagens städhjälp" sitt namn och adress på ett blädderblock medan de andra barnen ser på. Det tar lång tid och de övriga barnen är inte särskilt intresserade. De blir ständigt påmind om att vara lugna och uppmärksamma. Att tänka på "den dolda läroplanen" (KRUT, 1977, nr 1) ligger nära till hands, det vill säga att bar-

nen inte bara får vissa kunskaper och färdigheter utan också lär sig att kunna vänta, ignorera sina kamrater, trycka tillbaka egna behov och erfarenheter, samt behärska sig motoriskt och verbalt.

I Minis och Kristoffers förskola dokumenterar förskollärarna barnens förskoleliv i bild och ord från första till sista dagen. När barnen slutar förskolan, efter flera år, bär de hem sin dagbok. Mini och Kristoffer kan tillsammans med sina föräldrar följa sin utveckling och återberätta händelser de varit med om. Det är ljusår mellan innehållet i de väskor, som de bär hem och det innehåll som Sara tömmer ut på golvet, då hon slutar förskolan efter fyra år. För Sara är det mest trasiga papper som går direkt i papperskorgen.

Populärkultur och nya medier

Alla sju barnen har, som tidigare redovisats, en rik erfarenhet av texter knutna till leksaker. Samtliga har också, i mer eller mindre omfattning, erfarenheter av digitala texter och datahantering. Tas detta tillvara i deras förskolor?

På Minis och Kristoffers förskola låter förskollärarna barnen ta med sig sina leksaker till förskolan vid vissa tillfällen. Därigenom skapar de en mötesplats mellan sig och barnen där samtal förs. ”Vi vuxna är så snabba att förkasta barnens värld”, säger en av förskollärarna. När hon gör en utställning tillsammans med barnen om Beyblades, utnyttjar hon också barnens förståelse vad gäller visuell läsförståelse och kopplar samman färg och text (Gee, 2003). Det betyder emellertid inte att förskollärarna låter den populärkulturella världen ta över, vilket förskollärare på andra förskolor uttrycker oro för. Minis och Kristoffers lärare arbetar hela tiden parallellt med andra språkliga aktiviteter som berättande, högläsning, skrivande och bildskapande. På ingen av de andra förskolorna arbetas det så konsekvent med skriftspråkets alla sidor.

Barnens erfarenheter av den populärkulturella världen stängs helt ute på de andra förskolorna. Inte heller deras erfarenheter av ny teknologi kommer till uttryck någonstans. Hamude har till exempel en stor skicklighet med datorer, som tidigare beskrivits, där han övar sin motorik, perception, slutledningsförmåga, planering och lär sig nya ord och bokstäver. Men det får han inte visa upp.

De flesta av förskollärarna tar bestämt avstånd från barnens erfarenheter av populärkultur och medier och menar att det är något de får syssla med hemma. På förskolan vill de erbjuda något annat. På Yael's förskola får barnen inte ta med sig sina Beyblades. Ändå är det en gammal judisk tradition att använda en slags snurre, *sevivon* eller *dreidel*, som både vuxna och barn leker med vid Chanuka.

På Oskars förskola arbetar personalen medvetet med bild och text men utesluter den populärkulturella världen förutom den unge vikarien från Ghana som går hem och ”läser på” bland annat om Lejonkungen, för att kunna komma barnen till mötes.

På Linneas förskola önskar en av förskollärarna att barnen skulle byta bokmärken och hoppa hage istället för att ägna sig åt leksaker, som förskollärarna uppfattar som konstiga. Någon dator har de inte utan vill att barnen ska leka och arbeta skapande.

Sammanfattningsvis kan sägas att med mycket få undantag måste barnen lämna de skriftspråkliga erfarenheter och kunskaper de har knutna till populärkultur och medier utanför förskolans dörr. Hur man kan förstå förskollärarnas avståndstagande kommer att behandlas i slutdiskussionen av detta arbete.

8. ÖVERGÅNG FRÅN FÖRSKOLA TILL FÖRSKOLEKLASS OCH SKOLA

Att börja i förskoleklassen

Förskoleklassen är en frivillig skolform inom det offentliga skolväsendet. Sedan 1 januari 1998 är kommunerna skyldiga att erbjuda barn plats i förskoleklass från och med det år då barnet fyller sex år.²⁰ Tanken bakom inrättande av förskoleklass var att skapa en mötesplats för förskolepedagogik och skolans mer traditionella undervisning. Önskan var att ett nytt pedagogiskt förhållningssätt därigenom skulle utvecklas (Skolverket, rapport 201). Förskoleklassen och den obligatoriska skolan har en gemensam läroplan (Lpo 94).

Hösten 2004 är det dags för de sju barnen att börja i förskoleklassen. Det är ett stort steg då flera av barnen gått på en och samma förskola sedan ettårsåldern. Denna förändring i barnens liv berör också deras föräldrar och personalen på förskolorna.

Föräldrarna

Våren innan barnen ska börja i förskoleklassen tycks en oro infinna sig hos föräldrarna. Att träda in i skolans värld uppfattas som ett stort steg. Plötsligt ska föräldrarna välja skola åt sina barn och mer påtagligt påverka barnens framtid.

Linnea har möjlighet att gå kvar i Kyrkans förskola ännu ett år. Hennes föräldrar diskuterar vilket som är bäst: Ska hon följa med några av kamraterna som ska börja i förskoleklassen i den skola där Linnea senare ska gå eller stanna kvar i den miljö där hon nu efter flytten börjat bli trygg? De väljer slutligen att låta henne stanna kvar på Kyrkans förskola ännu ett år.

Minis och Kristoffers föräldrar är inställda på att inte låta barnen börja i den skola som ligger vägg i vägg med förskolan, vilket vore det naturliga.

²⁰ <http://www.skolverket.se/sb/d/1328>

De anser att den har dåligt rykte. De väljer därför en skola längre bort, i ett närbeläget område, även det byggt på 60-talet.

Hamudes föräldrar vill att han ska börja i en skola i ett område med fler svensktalande barn. Pappan säger (2004-01-21): "Här på dagis har alla samma problem. Alla pratar svenska på dagis, på annat språk hemma. Jag har försökt att han ska få en plats i X för där kan barnen bara svenska, ingenting annat. Dom kan bättre svenska än Hamude men jag vill att han ska lära." Föräldrarna är beredda att ta detta steg trots att det innebär en resa med tre olika färdmedel. Hamudes förskollärare på förskolan säger angående planerna att låta honom flytta till en grupp med enbart svensktalande barn: "Bara han blir accepterad (viskande) så tror jag att det går bra" (2004-04-01). Hennes plötsliga viskande tolkar jag som en skepsis till att det inte är helt lätt för barn med en bakgrund, likt Hamudes, att komma in i ett rent svenskt område.

Saras föräldrar väljer emellertid att låta henne börja i närmaste skola, den som vore det naturliga även för Hamude att börja i. För Yael och Oskars föräldrar uppstår inte något svårare val. Yael fortsätter i den judiska skolan och Oskars familj som flyttar till ett nytt hus, ca 3 mil bort, låter honom börja i närmaste skola. De vet inget om skolorna i området.

Det finns ett visst mått av negativa förväntningar hos flera av föräldrarna inför starten i förskolklassen. En av föräldrarna undrar: "Hur ska det bli? Får man gå in i klassrummet?" En annan frågar: "Kan man sätta sig ner och prata om hur dagen varit? Kommer läraren att tycka att man är i vägen?" En tredje förälder säger: "Kommer läraren att dela upp klassen i sådana som kan läsa och sådana som inte kan läsa? Måste de kunna bokstäverna?"

Förskollärarna i förskolan

Förskolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv... När barnets övergång till de nya verksamheterna närmar sig har förskolan den särskilda uppgiften att finna former för att avrunda och avsluta förskoleperioden. (Lpfö, s. 16)

Det är mycket tydligt hur förskollärarna på förskolorna tar på sig ansvaret för kontakten med skolan. De följer med barnen dit, till och med vid flera tillfällen. När barnen inte ska börja på någon närbelägen skola, som i Oskars och Hamudes fall, får föräldrarna emellertid sköta kontakten. Men tveksamhet inför förskolklassen finns, vilket överlämnande förskollärare ofta ger uttryck för. De tycker inte att skolan vet vad barnen gör i förskolan. De ger exempel på hur skolan negligerat material om barnen, som lärarna i förskolan skickat med. De anser sig inte heller bli tagna på allvar som pedagoger.

”Skolan är så stark. Skolans sätt att vara är det riktiga”, säger en av förskollärarna.” Minis och Kristoffers lärare säger (2004-05-25) efter besöket: ”Barnen fick varsin skolbok. Det verkar som om dom jobbar medvetet med bokstäver och siffror. Hos oss på förskolan får *barnen* signalera då de är intresserade att börja. Vi jobbar med bokstäver hela tiden, i ett sammanhang. Där verkar det vara något helt annat.”

Det tycks som om gamla motsättningar mellan förskola och skola och mellan förskollärare och lärare finns kvar. En av förskollärarna säger: ”Vi håller ständigt gamla myter om varandra vid liv. De försvinner inte bara för att förskollärare ska börja jobba inne i skolan. Förskoleklassen är en märklig konstruktion.”

Barnens tankar och förväntningar

Barnen har många tankar inför och efter besöken i skolan. Flera av dem berättar spontant om skolgården och matsalen eller om hur de suttit i ring och sjungit och lyssnat på fröken.

Oskar: Och så fick vi en fråga, och så var det en, det var nog X, han pratade väldigt mycket. När jag hade min fråga: ”Vad är din bästa mat?” Då säger jag ”pannkakor”. Då sa han: ”Det är min med.” En del ville inte svara. Men jag ville!

Carina: Varför tror du dom inte ville svara?

Oskar: Dom kanske inte vågade.

(Ur inspelat samtal, 2004-06-16)

Ett och annat var gåtfullt

Mini: Vet du hur det är? Det är två Mini.

Carina: Är det två Mini??

Mini: Visst är det konstigt.

Carina: Så när fröken säger: ”Kom nu Mini, så vet ni inte vilken som ska komma.”

Mini: Jag ska berätta. Jag ska heta Mini G och hon ska heta Mini V, så vet vi vad vi heter.

Carina: Varför ska du heta Mini G?

Mini: Jag vet inte varför.

Carina: Vet du, jag tror att jag förstår varför du ska heta Mini G.

Mini: Jag vet inte.

Carina: Jag tror att det är för att du heter Mini Gustafsson. Gustafsson börjar på G. Mini Gustafsson. Det blir Mini G.

Mini: Det tror inte jag. Jag tror att det är så där för att vi inte ska blanda ihop namnen. Om fröken säger: ”Mini.” Då vet vi inte vilken Mini. Då får hon peka vilken hon menar. Det blir lite svårt.

(Ur inspelat samtal, 2004-06-09)

Man kan undra över hur många gånger barnen försätts i situationer där de inte förstår sådant som ter sig helt självklart för vuxna. Långt efteråt stod det klart vad Kristoffer menade då han talade om att de inte kunde läsa i hans nya skola.

Kristoffer: I min skola kan man inte läsa. Man har inget bord där.
Carina: Kan man inte läsa?
Kristoffer: I min skola kan man inte det. Det finns inget sånt där bord, där man har böcker.
Carina: Fanns det inte det?
Kristoffer: Det fanns inte. Visst, mamma?
Mamman: Men dom hade ju böcker där. Då kan man ju sitta på stolen, där vid bordet.
Kristoffer: Nej!!
Mamman: Mm
Kristoffer: En måste sitta på varje bord och varje stol.
(Ur inspelat samtal, 2004-05-26)

Vid ett annat samtal med Kristoffer kom der fram att han trott att de skulle sitta i bänkar med bänklöck och att han skulle förvara sina böcker i bänken.

Vad tror då barnen att de ska lära sig i förskoleklassen?

Linnea: Hur ska jag veta det? Jag har inte börjat i skolan.
Sara: Man lär sig läxor.
Hamude: Man lär sig läsa.
Oskar: Man lär sig att läsa och skriva men man får inte kolla på varandras svar. Det gjorde Brum i Bamse och då sa fröken till honom.
Mini: Man lär sig att få läxor.
Yael: Jag vet inte, faktiskt.
Kristoffer: Man ska ha en bok och så ska man ha läxa på ett papper och så ska man skriva. Då lär man sig hur man gör när man är vuxen, hur man släcker elden. Jag ska bli brandman.
(Ur inspelade samtal)

Hur känns det att börja i förskoleklassen?

Kristoffer: Bra i hjärtat.
Mini: Bra! Jag vill inte gå på det där dumma, dumma dagiset längre.
Oskar: Jag vet inte. Kanske bra. Jag känner inga barn där, för vi ska flytta.
Yael: Jag vet inte.
Sara: Man är glad.
Hamude: Bra
(Ur inspelade samtal)

Förskollärarna och lärarna i förskoleklassen

Flera av förskollärarna och lärarna som arbetar i förskoleklassen ger uttryck för att de tycker att förskoleklassen är klämd mellan förskola och den obligatoriska skolan. ”Rektorn tar oss inte på allvar, så vi får väldigt lite medel.” Hur verksamheten ska bedrivas är också oklart. ”Det känns som om vi kan göra lite vad som helst.” Att skola in en ny grupp på hösten och sedan redan på våren börja rikta in sig mot nästa hösts grupp upplevs också av många som tröttsamt. ”Just när man lärt känna en grupp ska de vidare.” Från skolans sida uttalas ofta önskemål om att barnen i förskoleklassen ska tränas så att de blir ”skolförberedda”. Barnen ska kunna sitta still, vänta på sin tur och gå på led.” Hamudes förskollärare säger (2005-05-20): ”Det är ett ståhej kring skoknyttandet. Det förväntas att det är något som vi i förskoleklassen ska lära ut.” Hon säger också att det är svårt med samarbetet mellan de olika stadierna, då tid inte finns avsatt för utbyte av erfarenheter. ”Vi ska hänga med men samtidigt kan bara någon av oss vara med på skolans studiedagar för resten måste ta hand om barnen. Samtidigt så sägs det att vi tillhör skolan.”

Det tycks råda en viss förvirring omkring innehållet i förskoleklassens verksamhet. Å ena sidan säger flera av förskollärarna att det inte ska vara någon skola, att de leker sig fram och att de vill uppmuntra barnens fantasi. Å andra sidan anser andra att förskoleklassen är en del av skolan och det ska också märkas på verksamheten. De sätter lek och fantasi emot skolans verksamhet.

Gemensamt för de fem förskoleklasserna är att de på olika sätt markerar för barnen: ”Nu går ni i skolan och där gör man så här.” Till detta hör bland annat att kunna stå på led. Barnen står på led då de ska gå in, då de ska gå ut, då de ska gå till matsalen och vid flera andra tillfällen. Samlingarna har också blivit längre.

Den ”riktiga” skolan

Hösten 2005 börjar alla de sju barnen i den obligatoriska, eller den ”riktiga” skolan, som en del av barnen säger. För de flesta av barnen är det geografiska steget inte särskilt stort. I och med att de gått i förskoleklassen, som sorterar under skolan, handlar det oftast om att flytta över till en annan byggnad på skolgården eller en trappa upp i samma hus. För barnen kan dock steget kännas lite oroligt. De ska möta en ny lärare igen och ”där går de stora barnen” som Kristoffer säger.

9. FÖRSKOLEKLASS OCH SKOLA

I detta kapitel kommer sökarljuset riktas mot hur innehållet i de sju barnens ”ryggsäckar” tas emot i förskoleklass och skola. Som framgått av tidigare beskrivningar av dels barnens familjeliv, dels barnens engagemang i populärkultur och medier har barnen rika erfarenheter av att praktisera läsande och skrivande i en rad sammanhang utanför skolan. Ibland skiljer sig de sju barnens erfarenheter åt. Ibland överensstämmer det. Precis som i kapitlet om förskolan är den tredje forskningsfrågan för detta arbete speciellt viktig då förskoleklass och skola studerats. Den frågan lyder: ”I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?”

Men först kommer emellertid förhållandet mellan familjernas bostadsområden och förskola och skola att behandlas.

Bostadsområdets prägel på förskola och skola

Bostadsområden kan ha större betydelse än enbart som miljö, menar Charlotte Skawonius (2005, s. 8). ”Var en familj bor får betydelse för deras tillgångar till skolor, andra samhälleliga och kommersiella resurser och det sociala sammanhanget.” Skawonius framhåller att de föräldrar som kan göra ett val av bostadsort kan därmed också påverka hur barnens skolgång kommer att utformas. Stämmer hennes påståenden vad gäller de sju barnen i denna studie?

Linnea

Skolan ligger i ett område med exklusiva villor. Från klassrumsfönstret ser man vattnet.

Föräldrar kommer och lämnar barnen. Det är slående att många av dem är ljusa, välklädda och till synes självsäkra kvinnor. En av mammorna klagar över att de får för lite tid på sig mellan läxdagarna. De hinner inte hjälpa sitt barn. Hon är mycket påstridig. (Ur fältdagboken, 2005-09-29)

Linnea går i en storgrupp bestående av 50 barn. Tre lärare arbetar gemensamt med gruppen. Den av lärarna som har huvudansvaret för Linnea säger:

Barnen har föräldrar som ställer höga krav både på oss och på sina barn. Föräldrarna tycker att utbildning är viktig. Barnen får det i blodet... De flesta av barnen fortsätter till högre studier. Den förväntan ligger liksom i luften. Barnen har mycket aktiviteter på fritiden. Från det att barnen föds, så skrivs de in i tennisskolan. Jag är nog en sån som har lite svårt för det här med att man pressar sina barn, att de ska ha tio aktiviteter i veckan, lite överdrivet, men ändå. (Ur intervju, 2005-12-15)

Det är värt att notera att såväl Linneas lärare, som förskolläraren ett år tidigare, använder uttrycket "Barnen får det i blodet". Lärarna tycks mena att eleverna i området är utrustade med en habitus, vilken innebär att barnen "fortsätter till högre studier". Kontinuiteten i synen på barnen kan bidra till barnens identitet, vilken Linneas mamma uttrycker (2006-01-26) som att de är "... medvetna om att det inte är kattlort att bo här. Dom har upptäckt att dom har ett visst övertag."

Läraren bor själv i området och hennes egna barn har gått i samma skola.

Yael

Yael tycks också ha en utstakad väg. Hon fortsätter på den judiska skolan i såväl förskoleklass som skola. Föräldrarna har gjort ett aktivt val av skola på grund av skolans religiösa profil och eleverna kommer resande från såväl innerstaden som dess omgivningar. Yaels lärare säger om föräldrarna på skolan:

Man märker att det finns en lång studietradition bakom varje familj. Det är viktigt att vara duktig i skolan. Dom säger det inte rent ut men man märker att dom har höga förväntningar, att det är betydande... Vi har ju en hel del invandrare, främst från Ryssland, och där har man också en otroligt stark tradition av att studera... Familjerna lägger ner mycket tid på judendomen och hebreiska men det verkar som om dom hinner med fritidsaktiviteter och allting ändå på nåt lustigt sätt. Det verkar vara viktigt att ha judiska kompisar och judiska kontakter. Man verkar hela tiden skapa kontakter. (Ur intervju, 2005-11-12)

Yaels lärare är inte judinna. Hon säger (2005-11-12) att det inte är något krav men man måste ställa sig bakom de judiska värderingarna och uppmuntra barnen till de judiska traditionerna. "Om man gör det", säger läraren, "har man sen ganska fria händer."

Yael får i sin familj ett kulturellt, religiöst och socialt kapital som i skolan tas emot och värderas som ett symboliskt kapital. Familjens val av skola bygger antagligen på hennes kapital om hon i framtiden kommer i kontakt med sammanhang där judisk religion och kultur värderas positivt. "Det verkar viktigt att ha judiska kompisar och judiska kontakter", säger läraren. Då läraren inte själv är bärare av samma kapital som barnen, ser skolan till att

andra lärare tar hand om den undervisning som ska främja barnens judiska identitet.

Kristoffer

Kristoffers lärare arbetar i en helt annan verklighet. Hans skola ligger i en förort som byggdes i början av 60-talet, där det främst finns flerfamiljshus. Av tjugofyra barn i klassen har fjorton ett annat modersmål än svenska. Under senare år har allt fler familjer med invandrarbakgrund sökt sig till området. Läraren kommenterar detta:

Dom flyttar nog hit och tänker att det är ett integrerat område och tror att det är bäst för deras barn att det finns fler svenskar här. Många av de svenska föräldrarna verkar ha haft en dålig upplevelse av skolan och det finns en hög arbetslöshet och social utslagning. Därför har det blivit så att många av de utländska föräldrarna är mer engagerade i sina barn och ställer högre krav.
(Ur intervju, 2005-12-14)

Kristoffers lärare har bara varit lärare några år. Hon har dessförinnan bland annat arbetat som låssmed och verkstadsmekaniker. Hon är själv uppvuxen i området. "Det var inte särskilt lugnt här på sextiotalet heller", säger hon (2005-12-14). "Jag bangar inte för nåt. Jag kan det här området." Hon har visserligen bytt arbete, vilket hon säger påverkat henne mycket, och området har till viss del förändrats men det sitter djupt förankrat i henne och inget tycks vara främmande. Hon säger att hon däremot tror att det skulle vara svårt för någon uppvuxen i en fashionabel omgivning att arbeta i området. Hon påtalar också det nya i att invandrarbarnens föräldrar kräver mer av skolan än "de svenska föräldrarna". I detta sammanhang har det skett en maktförskjutning, enligt läraren.

Hamude

Hamude tillhör en sådan familj som Kristoffers lärare beskriver. Hans föräldrar lät honom börja i förskoleklassen i ett område A, också byggt på 60-talet, där de hoppades att det skulle vara ett större inslag av svensktalande barn. Efter nästan ett år flyttade familjen till området B, som gränsar till A. Egentligen ville de bo i A, men det var svårt för dem att få lägenhet där. Hamudes lärare beskriver hans situation på följande sätt:

Dom bor ju uppe i B. Det är något vi har märkt att A-skolan har fått en väldig tillströmning under de senaste åren, fastän inte B hör till vår skola. Det är lättare att få lägenhet där. Dom har en egen skola där borta. Men de vill hit. Ändå har dom försökt att fina till B genom att kalla det A-park. Min sambo har en jobbarkompis som bor där och det är väl lite så där men sen vet man ju att det finns dom som trivs enormt. (Ur intervju, 2005-12-07)

Det som blir tydligt i lärarens beskrivning av bostadsområdena A och B är den hierarki som råder mellan områdena trots att de utifrån kan tyckas likna varandra.

Hamudes lärare beskriver sin egen skoltid och sig själv som att hon varit en präktig skolflicka från Norrland med en mamma som var hemma och tog hand om henne och grannbarnen. Kanske påverkar det hennes beskrivning av eleverna och deras föräldrar. Hon kommer utifrån. Man kan ana en skillnad mellan lärarens och hennes elevers kulturella kapital.

Sara

Sara börjar i skolan i det område som Hamudes familj flyttade från. Det är samma område där hon bor och också gått på förskola och i förskolklassen. Det är ett område byggt under miljonprogrammets dagar med stort inslag av människor med olika kulturell bakgrund. Hennes lärare är likt Kristoffers lärare uppvuxen i samma område där hon själv arbetar. Lärarens föräldrar kom från Finland. Hon säger:

Det känns helt naturligt för mig att jobba här och jag trivs jättebra. När jag växte upp var det fortfarande rätt mycket svenskar. Sen när min lillebror gick i skolan var det ungefär fifti fifti och nu är det bara invandrare. Jag vet inte hur många olika modersmål som finns i klassen... Det finns många här som jobbar hårt för sina barns framtid. Jag vill inte riktigt gå på det där att det är synd om alla invandrare. Det är jättemånga invandrare som har det bra. Det är till och med så att man ibland tänker att den och den skulle väl inte behöva bo här. Man måste ju kämpa hårt. Min pappa hade ingen bildning alls men han snackade om skolan jämt, att den var så viktig. Jag menar det där sköljdes över mig. Att gå i skolan var inget man valde... Det är säkert inte så lätt att växa upp i X heller. (Det råkar vara där Linnea bor, *min anmärkning*.) Det kan nog vara ganska ensamt. Föräldrarna jobbar och jobbar och man måste sköta sig själv. Samtidigt måste det ju vara mycket lättare om man har en läkare som mamma och läkare som pappa och sen kanske farmor är läkare och man har stöttelepelare hela vägen, vilket inte Sara har, som har dom här somaliska föräldrarna. (Ur intervju, 2005-12-16)

Läraren har flyttat från området men fortsätter att arbeta kvar, eftersom det känns naturligt för henne. Samtidigt finns en negativ värdering när hon talar om området: "... den och den skulle väl inte behöva bo här." Det handlar om att kämpa, menar hon. Det har hon gjort, tack vare sin pappa. Han hade visserligen "ingen bildning" men han ville få sina barn att studera. Han ville att hans barn skulle ha en habitus annorlunda än hans. Han lyckades med det, enligt dottern, med mycket tjat. Samtidigt påpekar hon hur svårt det antagligen kan vara för Sara att bli läkare hon "som har dom här somaliska föräldrarna" jämfört med barn vars föräldrar och släktingar varit läkare i generationer. Hon visar på det fenomen som Bourdieu (1982/1999, s. 73) men ock-

så Street (2003, s. xii) talar om, nämligen att skolan privilegierar vissa barn, som redan har det kulturella kapital som associeras med vissa dominanta grupper i samhället, och som exkluderar barn vars vanor vad gäller läsande och skrivande hemifrån skiljer sig från "the mainstream".

Oskar

Oskar fortsätter i den skola där han gått i förskoleklassen. Läraren beskriver skolan:

Det är ju ett ganska medelklassområde det här. Dom bor i villor dom flesta häromkring. Föräldrarna är engagerade i skolan, dom är hyggliga och hjälper till att skjutsa om vi ska åka skridskor och sånt där. Dom är nyfikna på vad vi gör i skolan. En del tycker kanske att jag kan vara hårdare. Får dom verkligen skriva så här kluddigt?
(Ur intervju, 2005-12-15)

Hon beskriver sig själv på ungefär samma sätt som hon beskriver föräldrarna. Hon har alltid tyckt om att gå i skolan. Föräldrarna beskriver hon som engagerade och hyggliga medelklassföräldrar som vill sina barn väl. Det blir därmed inte så stora skillnader dem emellan.

Mini

Minis föräldrar drevs av att de ville bort från området de bodde i. Pappan jämförde ofta med sin barndom i Småland. De upplevde det alldeles för otryggt för de två döttrarna. Det nya området har byggts runt ett stort inomhuscentrum. Där finns både hyresrätter, bostadsrätter och äldre villor. Läraren säger:

Här finns många hyreshus men så finns det gamla villaområdet ner mot X. Så det är blandat. Föräldrarna i det här området tar till sig det jag säger, lägger sig inte i särskilt mycket. Dom är fogliga mina föräldrar. (Ur intervju, 2005-12-05)

Läraren beskriver sig själv, likt Oskars lärare, som en duktig flicka, som alltid tyckt om att gå i skolan. Men hon betraktar inte föräldrarna lika jämbördigt som Oskars lärare gör. Hon talar om föräldrarna som "sina" och att dom är fogliga.

Många av lärarna talar om hur man är på grund av var man bor. Det kan lätt ge stereotypa uppfattningar om barnen och deras föräldrar. Franzén (2001) påpekar att människor kan bli behandlade som om de är "ett exemplar av sin plats" (s. 33). Det finns en risk, menar Comber (1998) att tal om barns bakgrund kan avleda uppmärksamheten från barnens aktuella liv.

Paradoxically 'background' as these teachers name it, deflects attention away from children's actual lives and paves the way for a stereotyping of children's home lives that is based on the logic and rhetoric of deficits. (s. 6)

Lärarna beskriver ofta barnens föräldrar i grupp. Föräldrarna:

- ställer stora krav
- är hyggliga
- är fogliga

På samma sätt beskrivs föräldrars förhållande till utbildning. Föräldrarna:

- tycker att utbildning är viktig
- har dålig upplevelse av skolan
- jobbar hårt för sina barns framtid

Det är intressant att Saras lärare, som är uppvuxen i det invandrartäta område, där hon nu arbetar, talar om barnen i X, där Linnea bor, som varande "ensamma och inte ha det så lätt." Det finns en rad myter om andra bostadsområden. Franzén (2001) menar att platsen "ställer sig mellan dem och alla andra, när det är platsen som blir beryktad" (s.33).

Det är också intressant att flera av lärarna undervisar i samma bostadsområde där de själva vuxit upp. De talar om att området är förankrat i dem, att de kan området, trivs och känner sig hemma. Det måste betyda att lärarna möter eleverna i området med ungefär samma typ av socialt och kulturellt kapital som barnen har. På detta sätt förstärks troligen barnens habitus och förhållningssätt till utbildning förs vidare.

Får barnen bruk av sina tidigare erfarenheter och kunskaper?

Undervisningen ... skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Lpo 94, s. 6)

Barnens skolvardag är fylld av verksamheter där de kommer i kontakt med läsande och skrivande och texter av olika slag. De har samlingar, läs- och skrivundervisning, matematik, gymnastik, undervisning i orienteringsämnen med mera. Enligt Lpo 94 ska undervisningen i förskoleklass och skola utgå från elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter. Vid en fråga till en av förskollärarna angående hur mycket lärarna ska veta om barnens hem, svara-

de hon: ”Helst ingenting.” Det tycks finnas en utbredd uppfattning att hemmet ska vara en fredad zon som lärarna inte ska lägga sig i och inte veta för mycket om. Samtidigt uppmanar läroplanen till att bygga vidare på barnens tidigare erfarenheter och kunskaper. Hur förhåller det sig för Hamude, Kristoffer, Linnea, Mini, Oskar, Sara och Yael? Får de ta in sina ryggsäckar i klassrummet, öppna dem och ta ur innehållet? Får de användning för sina tidigare erfarenheter och kunskaper?

Högläsning och samtal

I barnens ”ryggsäckar” finns en uppsättning berättelser från vardagslivet som handlar om krig, religiösa gestalter och populärkulturella figurer. Fem, sex års liv har gett dem material från verkliga och imaginära världar. Berättelsers betydelse för barns läs- och skrivutveckling har ofta framhållits av literacy-forskare. Meek (1998) menar att barn ”move into literacy” då de lyssnar till en berättelse, berättad eller läst. Barnen lär sig mycket omedvetet som till exempel hur språket låter och är uppbyggt. De lär sig också nya ord och retoriska grepp. Carol Fox (1993) har i sin omfattande studie visat på hur barn som får ta del av en rik flora av berättelser, via bland annat traditionella sagor, erhåller en kunskap om språket som kommer till stor användning när de själva berättar eller ska lära sig att läsa och skriva. Carlisle Sheridan (2000, s 108) framhåller tre viktiga anledningar till att läsa högt för barn.

1. Litteratur ger en väg in i ett samhälles kultur. Lärare i förskola och skola behöver vara medvetna om att kulturer har berättelser. Kunskap om berättelser från olika miljöer är synnerligen viktigt om man arbetar i ett mångkulturellt sammanhang.
2. Berättelser är en väg in i skriftspråket. När barn känner glädjen i ett ta del av en berättelse sporrar det dem att läsa själva. Det ger också motivation att skriva, då barnen börjar inse värdet av en skriven text.
3. Berättelser bildar ram för en myriad av upplevelser där barnen lär sig om andra människor och andra sätt att leva men där berättelser också kan fungera som spegel för barnets eget liv.²¹

Alla förskollärarna och lärarna säger i intervjuer att de läser mycket för barnen, ofta dagligen. Dock förhåller det sig så att vid mina sjutton besök i förskoleklasser, under läsåret 2004-2005, hörde jag högläsning endast vid två tillfällen.

²¹ Min översättning

Förskolläraren gör en tankekartta tillsammans med barnen. De sjunger två sånger om att vara en god kamrat. Varför läser dom ingen bok om att vara kompis? En spännande bok som berör! Jag har ännu inte sett någonstans att litteratur användas för att beröra eller väcka känslor. (Ur fältdagboken, 2004 - 10-01)

Ett av de två tillfällen när jag hörde högläsning var i Oskars förskoleklass. Förskolläraren läste (2005-02-24) en bok vid namn *Själen fågel*, av Michal Snunit'. Hon inledde med att knyta an till tsunamikatastrofen. Boken börjar: "Inne i själen, mitt inne, står en fågel på ett ben, en fågel som heter Själen fågel. Den känner allt vi känner." Det är en abstrakt och svår text, inte minst ordet själ, vilket visar sig i följande samtal:

Förskolläraren: Vad är själ för något?

Oskar: När man tar saker från varandra.

Pojke X: Rån!! Det finns två rån, när man tar och sånt man äter.

Förskolläraren: Det skulle vi inte tala om nu. Vad är själ för något?

Oskar: Jag förstår inte. (Inspelat samtal, 2005-02-24)

Barnens associationer mellan "själ – att ta – rån" gick väldigt snabbt och det är inte alls konstigt att det gick förskolläraren förbi. Mycket av hennes energi gick åt till att försöka få en pojke att inte ständigt ramla av pallen. Till saken hör dock att förskolläraren senare fick i gång ett samtal om hur vi kan känna på olika sätt. Hon talade om att "vi har liksom en byrå inuti oss med olika lådor, en för glädje, en för ilska, en hemlig låda". Barnen gav exempel på vad som kunde ligga i de olika lådorna. Oskar sa: "Man ska inte berätta hemligheter för nån."

När barnen börjar i den obligatoriska skolan förekom dock högläsning vid några fler tillfällen, till exempel på Saras bibliotek.

Efter rasten går barnen till biblioteket. Biblioteket ligger i samma hus som klassrummet. Biblioteket är mycket välskött. Böckerna är ordnade så man får en god överblick. En klass har gjort en utställning om en ladugård. På väggen har barn skrivit utvärderingar och recensioner av böcker.

Barnen sätter sig direkt i sofforna, som bildar ett U. Bibliotekarien läser boken *Den lilla Räddharen*, av Elizabeth Shaw. Hon läser med god intonation, ställer då och då frågor till barnen. Vad betyder räddhare? Hur är man när man är ängslig? Barnen lyssnar intensivt, skrattar ofta högt. Borta är oron från samlingen innan. Bibliotekarien behöver inte säga till barnen en enda gång att de ska vara lugna. (Ur fältdagboken, 2005-11-01)

Bibliotekarien använde berättelsen om den lilla rädda haren som spegel för barnens egna liv, det Sheridan framhåller i sin punkt tre. Barnen lyssnade intensivt och delade engagerat med sig av egna erfarenheter.

Oskars lärare, i första klass, har högläsning för klassen.

X läste ur boken *Måste ha mer!* av Ann Hingström. Den var ganska dråplig men också allvarlig. Det fanns mycket att prata med barnen om. "Min morfar vill ha en ny diskmaskin." "Min morfar vill ha nya tändar." "Jag vill ha en ny Playstation." Barnen var med på noterna och kommenterade och skratade högt. En sida började: "Kan inte prata om..." Barnen kom med massor av saker som de egentligen inte ville prata om, läskiga drömmar, scener ur filmer etcetera. Barnen hade många olika åsikter om huruvida barn skulle få se det ena eller andra teveprogrammet. X värjde sig inte. (Ur fältdagboken, 2005-12-08)

Detta är det enda tillfälle i denna tre år långa studie, som skulle kunna vara ett exempel på *critical literacy* (Comber, 2003; Comber & Nixon, 2004). Comber (2003) förklarar *critical literacy* som ett sätt att kritiskt reflektera över en text. Genom att redan för små barn läsa texter med politiska, moraliska och kulturella inslag kan man få till stånd reflektion och samtal, menar Comber.

Läraren knöt an till barnens erfarenheter utanför skolan och hon och barnen granskade texten kritiskt. De diskuterade författarens sätt att skriva, som barnen ofta tyckte var dråpligt. En av pojkarna sa: "Det där går jag inte på." Barnen gav uttryck för tankar om sina egna livserfarenheter. Tillsammans med läraren, som inte någon gång kom med pekpinnar, diskuterade de till exempel moraliska dilemman som de kunde hamna i.

Jag har aldrig sett barnen i studien inbjudas att ta fram berättelser de tagit del av utanför skolan. Saras pappa säger att han inte tror (2005-02-02) att lärarna i förskola och skola någon gång berättat eller läst en saga från Somalia. Detta hans antagande tycks stämma. Det kommer fram i samtal med Saras lärare. Hon säger (2005-05-13): "Ja, jag vet. Det blir liksom inte av." Inte heller har jag hört någon lärare knyta an till de globala berättelser som de flesta av barnen är insatta i via leksaker, filmer, teveprogram och data-spel. Barnen associerar ofta till dessa. Exempelen är många.

Almanackan rivs. Dagens namn är Teodor och Teodora. En pojke säger att han vet en i Bamse som heter Teodora, häxan Teodora. Det får passera. Ingen tar notis om hans kommentar. (Ur fältdagboken, 2004-11-09)

Språk och kultur

Vilka av barnens språk får tas fram i ljuset i klassrummet? I Saras klass finns så många olika språk och kulturer så läraren tycker inte att hon hinner ta reda på alla barnens språk. Hon säger (2005-05-13): "Det är inte så att jag känner att jag måste gå runt och veta exakt vad dom kommer ifrån för jag känner att när vi är en grupp och en gemenskap så är det svenska vi ska tala. Om jag hör att barnen står och pratar arabiska så säger jag faktiskt till dom att nu pratar vi svenska." Hon vill helst inte att barnen ska låna böcker på sitt modersmål, då de är 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."

Saras lärare menar att en av anledningarna till att hon inte tar tillvara på barnens olika kulturer och språk är att de är så många. Hamudes förskollärare i förskoleklassen i hans nya område säger (2005-05-20) precis tvärtom. "Vi har nog inte riktigt anammat de nya kulturerna i våra klasser här på skolan. Dom är ju inte så många. Det kanske är till nackdel för Hamude." På den ena skolan är det för många olika kulturer för att barnens erfarenheter ska tas till vara. På den andra för få.

Gemensamt för Sara, Hamude och Yael är att de möter språk i sina hem kring vilket föräldrarna har starka känslor. Föräldrarna har själva vuxit upp med föräldrar som haft känslor och värderingar kring språket. Igoa (1995) menar att om barns modersmål inte har ett värde i förskola och skola finns risk för att barnen känner en kulturell splittring. Den splittringen kan understrykas av stereotypa förhållningssätt till barnens kultur. Saras lärare i förskoleklassen uppmanar barnen att be sina föräldrar att inte så ofta ta dem till McDonalds utan också besöka museer och gå i skogen. "Men det verkar inte så vanligt i deras kultur", säger hon (2005-05-13). Trots att läraren arbetar i ett område med stor kulturell representation, så för hon samman barnen till en och samma kultur. Otterbeck pekar på detta problem (2000, s. 42):

Ibland behandlas muslimer som om de vore en enhetlig grupp. Detta skapar naturligtvis problem, framförallt när man diskuterar värderingar och vanor i det dagliga livet. De muslimer som bor i Sverige kommer ifrån vitt skilda områden, olika etniska och sociala miljöer och kan ha helt skilda uppfattningar om vad islam är.

Mini, Linnea, Oskar, Kristoffer och Yael, som har svenska som modersmål, har inga problem med att behöva lämna sitt språk utanför skolan. Det är på deras modersmål som all verksamhet i skolan bedrivs. På biblioteket är det aldrig fråga om att de inte får låna böcker på det språk som de delar med sina föräldrar.

Religion

"O, helga natt" spelas i Hamudes klassrum när barnen samlas på morgonen. I Saras klassrum tillverkas en stor adventskalender. De flesta av barnen i Saras klass firar emellertid inte jul. I december råder en intensiv verksamhet i de flesta förskolor och skolor i väntan på julen. Det är en högtid som inte kan gå någon förbi. I Saras förskoleklass är det samling. Följande samtal utspelar sig mellan barnen och en assistent (X) som arbetar på förskolan.

X: Nu är det snart jul, då tar alla fram julsakerna.
Barn nr 1: Jag har sett på Cartoon vad man har för saker.
X: Var bor tomten?
Barn nr 2: På taket.
Barn nr 3: På Island
Barn nr 1: Han hämtar saker till snälla barn.
X: Ja, det gäller att ni är snälla så att ni får klappar.
(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-12-02)

X försöker på intet sätt ta hänsyn till att de flesta av barnen inte firar jul. Barn 1 berättar att han sett på Cartoon vilka julsaker man ska ha. Han har ingen egen erfarenhet av det hemifrån. Läraren säger: "Det gäller att ni är snälla så att ni får klappar." Hur uppfattas det av barnen?

Otterbeck (2000, s.125) menar att lärarna ofta ställs inför situationer som de inte förberetts på genom sin yrkesutbildning. De bär ofta på ett ofreflekterat religionsbegrepp, inlärt i det svenska sekulariserade samhället.

Julen är förenad med intensiva läs- och skrivaktiviteter inte bara i hemmen, som påtalats tidigare, utan också i förskola och skola. Många sånger lärs in och övas tillsammans, till exempel inför Lucia. Berättelser läses. Barnen målar och skriver. Sara (6 år 5 månader) målar en jultbild i sin förskoleklass.



Bild 52. Saras jultbild

Inget av det som finns med på bilden har Sara hemma, vare sig jultomte, julgran, julstjärna eller julklappar. Hennes föräldrar ställer sig inte negativa till att Sara är med och förbereder inför julen i skolan. Mamman säger (2004-01-15): "Vi lever här nu. Jag tycker att det här troendet inte är nåt man säger med munnen. Det är nåt som sitter i hjärtat. Om jag sjunger en Jesus-sång, inte tror på honom, det händer ingenting. Det gäller bara det jag tror. Dom går lucia, firar med fröknarna men dom vet att mamma och pappa tror på annat sätt." Sara förväntas ställa sig vid sidan om sina upplevelser i förskolan och skolan. Frågan är om det är så enkelt för barnen som föräldrarna får det att låta. Bourdieu talade under senare år om att sin splittrade habitus, *habitus clivé* (se Reed-Danahay, 2005: 3). Han pekade på hur påverkad han var av skillnaden mellan sin uppväxt under små omständigheter i byn i Pyrenéerna och den akademiska världen i Paris, där han levde som vuxen. Det är svårt att säga om Saras habitus på samma sätt blir splittrad.

För Yael, som går på en religiös friskola, uppstår inte dessa problem. Hennes skolvardag ligger i linje med det familjen gör hemma. För varje år krävs mer kunskaper om de judiska högtiderna, till exempel den judiska påsken Pesach. Pesach är också frihetens fest och firas till åminnelse av Israels uttåg ur Egypten. Enligt traditionen börjar Pesach med sedermåltiden. Seder betyder ordning.

Rabbinen ska ha undervisning med barnen inför sedermåltiden. Han bär lång svart rock, skägg och kippa. Jag sträcker fram handen för att hälsa men han tar den inte. Han ber om ursäkt för detta, säger att det inte handlar om mig utan att ortodoxa judar inte tar kvinnor i handen. Barnen kommer in. Alla hälsar "shalom". På bordet står sedertallriken med ett ben av ett lamm (i kartong), hårdkokt ägg, persilja, pepparrot, en blandning av äpplen, nötter och vin. Där finns också en safttillbringare, muggar och hårt bröd. Barnen sätter sig vid bordet och rabbinen går igenom hur måltiden går till, steg för steg. Han är mycket metodisk. Han varvar att berätta med att fråga barnen. Flera av barnen är väl insatta och viftar med händerna. De sjunger och läser på hebreiska. Yael får be två böner. (Ur fältdagboken, 2005-04-20)

Att religionen innebär möten med skriftspråket har påvisats i flera studier (Se Heath, 1983; Zinser, 1986). Det är också tydligt, då de sju barnens familjeliv studerats. I samtal med Oskars förskollärare i förskoleklassen framkommer följande:

Carina: Sjunger Oskar några sånger som han lärt sig i söndagsskolan?

Förskolläraren: Nej, det är nog för känsligt.

Carina: För känsligt?

Förskolläraren: Ja, han berättar att han varit i kyrkan och att dom fikar och så, att han åt många kakor, men sjunger, nej.

Carina: Andra barn sjunger ju sånger de lärt sig på annat håll.

Förskolläraren: Ja, men det här är kanske något som han vill ha för sig själv och då måste han få ha det.

(Ur intervju, 2005-05-25)

Självklart ska Oskar inte behöva sjunga om han inte vill. Men frågan är vad som är hönan och vad som är ägget. Ges omedvetna signaler om att det inte är lämpligt? På förskolan sjöng han ofta sånger från såväl söndagsskolan som sin kör. Fritjof Sahlström (2006, s. 65) menar att för många barn innebär steget från förskola till förskoleklass "en övergång från att *göra* till att *göra rätt*."

Barn blir i sina hem förtrogna med en rad textorienterade aktiviteter via religion och politik. En del lärare tycks oroas av detta och säger att det inte vet hur de ska ta tillvara barnens erfarenheter. Saras lärare i förskoleklassen säger (2005-05-13): "Men när barnen säger något om religion brukar jag säga att här i Sverige tror vi så här, men ni tror på det där, och det är ingen som kan säga att det här är rätt eller fel utan att alla måste få ha sin religion och det måste man respektera."

Leksaker och populärkultur

I mötet med de sju barnen framgår tydligt, som tidigare redovisats, att samtliga barn, oavsett kulturell, språklig, religiös eller ekonomisk bakgrund, ingår i en gemensam kultur av leksaker, teveprogram, filmer och dataspel. De lär sig tidigt en rad ikoner, namn på leksaker och kort. De kan återberätta innehållet ur många filmer, sjunga sånger och återge dialoger hämtade från sina älsklingsvideos. Ett par av barnen har avancerade kunskaper i medieanvändning.

Dyson (1997) påpekar att barnen i hennes studie ofta var superhjältar ute på skolgården. Detta framhåller också flera av lärarna i denna studie. Kristoffers lärare säger (2005-09-08) att när lektionen tar slut, och barnen går ut i korridoren, kan hon märka hur de går in i roller och lekar med fiktiva svärd. De nämner namn som hon aldrig hört talas om. De tycks utforska berättelser de sett på teve eller bio inifrån genom att leka och återskapa dessa. Men detta sker utanför klassrumsdörren.

Det är på rasterna som barnen talar om sina gemensamma intressen. Oskar skrattar vid frågan om kamraten lär honom om Spiderman på samlingen. Det verkar vara otänkbart.

Oskar: Jag tycker om superhjältar.

Carina: Jag undrar, hur vet du så mycket?

Oskar: Jag lär mig av X i skolan?

Carina: Hur får han reda på allt?

Oskar: Han har sett Spiderman på film.

Carina: När lär han dig om Spiderman, på samlingarna?

Oskar (skrattar): Nej, ute på rast.

Carina: Berätta för mig om Spiderman.
Oskar: Han är en superhjälte. Han räddar folk och så.
(Ur inspelat samtal, 2005-05-25)

Det är vanligt att barnen har med sig leksaker eller kataloger i ryggsäcken som de tar upp en stund i korridoren i väntan på läraren. När läraren kommer lägger de ofta ner det dom haft för händer. Ibland blir de tillsagda.

När Kristoffer (7 år 4 månader) kommer in från rast visar han en kamrat en leksakskatalog, som han har i väskan. Han pratar om olika leksaker, visar och pekar. Flera barn samlas runt honom. När läraren kommer in ber hon dem lägga ner katalogen i väskan. (Ur fältdagboken, 2005-11-14)

Jackie Marsh har sett liknande beteenden i sina studier och talar om det utbyte av information som barnen ger varandra "behind the backs of the teachers" (2003, s. 117). Oskars lärare i förskoleklassen sa (2005-04-15): "Barnen får inte ha med sig Pokémonkort hit men vi vet att dom håller på med dom i buskarna." Detta tycks vara ett allmänt beteende hos barn i många länder. Leonie Arthur (2004) beskriver vad som händer då australiensiska lärare förbjudit vissa typer av kort, till exempel Pokémon. De fann då att detta "drove the craze underground" (s.178).

I korridoren utanför Linneas klassrum kan man en morgon (2005-10-27) se följande:



Bild 53. En Bratzbok på en hylla



Bild 54. Pokémonkort i en ryggsäck

Det får illustrera hur det ser ut utanför flera av barnens klassrum. Populärkulturen och dess artefakter får lämnas utanför. I barnens förskola fanns ett undantag, Kristoffers förskollärare, som gjorde en Beyblades-utställning tillsammans med barnen. I skolan finns också ett undantag, Oskars lärare. Hon har egna barn i samma ålder och säger att hon "försöker hänga med." Hon bjuder in barnen till att skriva om karaktärer de känner till från spel och teveprogram. Hon märker att barnen ofta för samtal med varandra utifrån sina erfarenheter. Hon säger:

Hos killarna kommer det in ganska mycket så där när dom ska skriva sina egna sagor. Det får dom ju, tycker jag, bara det får igång deras skrivande och fantasi för dom kan ju spinna vidare på nån berättelse. Jag kan ju inte bestämma vad dom ska tycka om. (Ur intervju, 2005-12-08)

Datoranvändning

Samtliga sju barn använt datorer hemma regelbundet i flera år, då de börjar i skolan. Flera av dem går ut på Internet själva för att nå olika leksakssajter. Sara söker information om teveprogram, eftersom familjen inte har någon dagstidning. Ett par av barnen har Playstation och speciellt Hamude har spelat sen han var i två-tre års åldern. Hur ser det ut i förskoleklassen och skolan, får barnen använda sina kunskaper? Vad säger förskollärare och lärare? Ett problem som flera av lärarna pekar på är att tillgången till datorer är dålig och de som finns är gamla och dåliga.

- Vår har gått sönder. Men jag får se om min son kan skänka oss en ny.
- Jag har gått på kurs och lärt mig jättemycket saker men i klassrummet har vi en gammal dator, som det inte går att göra de här nya sakerna på. Det satsas inte på förskoleklassen

Flera av lärarna tycker att de har för lite kunskaper eller är rent av negativa till datorer.

- Ska jag vara ärlig, så är jag totalt ointresserad av datorer.
- Jag kan ingenting om datorer, betalar mina räkningar på gammalt hederligt sätt.
- Jag har ju varit emot datorer, men som komplement, så kan det vara bra.
- Det känns inte nödvändigt att ge dem den biten.

Många av lärarna tycker att förskola och skola ska vara en skyddad zon och helst kompensera hemmen.

- Jag vet ju att väldigt många har mycket sånt hemma och då har det känts bra att vi inte har det.
- Nej, nej vi har inga spel, för det får dom så mycket hemma. Många barn spelar spel hemma för 18-åringar.
- Jag tycker att dom får hålla på med det då dom är äldre.
- Vi har inte använt det än. Dom är för små. Inga barn har frågat efter det. Dom får det så mycket hemma. Dom behöver inte göra det här.

En del av lärarna framhåller att datorer bromsar barnens kreativitet.

Läraren: Nu har vi ju inte haft någon dator i klassrummet. Jag vet ju att väldigt många har mycket sådant hemma och då har det känts bra att vi inte har det.

Carina: Varför är det bra? Hur tänker du?

Läraren: Dom får använda sina sinnen mera om det inte är färdigställt, utan dom kan få tänka själva.

Carina: Om dom inte använder dator?

Läraren: Ja, dom får använda sina tankar bättre och det är bättre för motoriken och ögon och allt det här utan datorer. (Ur intervju, 2005- 05-13)

I Hamudes förskoleklass finns en dator som barnen får turas om att använda under tidsbegränsade perioder ett par gånger i veckan.

Hamude sitter med två andra barn, en pojke och en flicka, och spelar *Pettson och Findus i snickarboden*. Det är Hamude som har ansvar för musen. Han verkar ovan vid denna typ av spel, som bygger mycket på att förstå det svenska språket. Hans spel hemma är ofta på engelska och kräver andra strategier. Han har inte vistats så länge i en miljö där han är omgiven av svensktalande barn.

X: Tryck på lådan.
Hamude: Vad är lådan?
X: Jag ska visa dig.

Y: Tryck på tunnan.
Hamude: Vilken tunna? Vad är tunna?
Y: Där (pekar)

X: Tryck på bajset.
Hamude: Vilket bajs?

Pojken X är uppmuntrande: "Bra du hade rätt, Hamude. Du klarade alltihop."
(Ur fältdagboken med inspelat samtal, 2004-09-29)

Exemplet visar hur barn verkligen kan samarbeta runt datorn. Hamude får i detta fall möta en rad nya ord och han får uppmuntran av det andra barnet. Vid ett besök i Hamudes förskoleklass har någon skrivit orden "GAME OVER" med magnetbokstäver på tavlan. Förskolläraren vet inte vem, eftersom hon var ledig dagen innan. Möjligtvis var det några äldre elever.

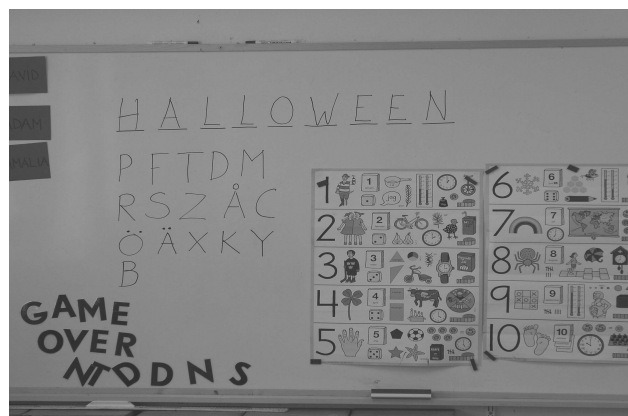


Bild 55. I Hamudes förskoleklass

Jag går fram till Hamude som sitter vid ett bord och äter frukt och följande samtal utspelar sig mellan oss:

Carina: Vet du vad det står på tavlan?
Hamude (tittar upp som hastigast): Nä
Carina: Det står Game over.
Hamude: Står de?
Carina: Ja, det står Game over.
Hamude: Står det Game over?

Carina: Ja, här står det Game over (pekar)
Hamude (går fram till tavlan): Står det Game over här?
Carina: Ja
Hamude: Shit!! (positivt och med mycket eftertryck)
(Inspelat samtal, 2004 -11-09)

Hamude ger i detta samtal uttryck för ointresse till en början, som sedan övergår till nyfikenhet, med en viss skepsis, för att sluta i ett positivt utrop. Hans myckna spelande hemma gör lärarna oroad. De vet inte riktigt hur de ska förhålla sig till det. Hans lärare i första klass berättar (2005-12-07) att Hamude tog med sig ett omslag till ett spel för att visa i skolan. "Han vet ju att han inte får ta med sig spel. Men en gång hörde jag att han satt inne på toaletten och grät för att han inte fått visa sitt omslag." Läraren säger att de försökt kompensera hans spelberoende genom att de vuxna till exempel tagit med sig *Fem myror är fler än fyra elefanter*. "Vi vuxna har ju vuxit upp med fem myror allihop så vi tycker att det är superkul att se den med dom."

Läs- och skrivundervisning

Alla de sju barnen har rika erfarenheter av läsande och skrivande i sina familjeliv och i samband med olika sidor av populärkultur. Så kommer de till förskoleklass och skola.

I flera av förskoleklasserna arbetas med bokstavsinnläring. Av hävd har det varit skolans uppgift men i och med att förskoleklassen sorterar under skolan har det uppstått en förvirring om var den grundläggande läs- och skrivundervisningen ska bedrivas. I Minis och Kristoffers förskoleklass håller barnen på att lära sig bokstaven "s".

Förskolläraren tar fram en låda med några saker som börjar på "s". Barnen får föreslå andra saker på "s". Förskolläraren skriver dem på tavlan. Kristoffer säger att Sara börjar på "s". Det är ett av barnen i gruppen som heter så. Förskolläraren skriver namnet på tavlan men tar inte fasta på det och fortsätter att undersöka om det finns fler barn i gruppen som har "s" i sina namn. Ett av barnen säger: "Sangan och Sonic Bird." Förskolläraren undrar vad det är och barnet förklarar att det är Yu-Gi-Oh. Förskolläraren säger att det är för svårt att skriva. Sen ska de slå upp "S" i sina bokstavsböcker. De ska:

- måla något som börjar på "s"
- skriva två rader med stora och två rader med små "s"
- skriva en rad med ordet "Ros, Ros, Ros" (börjar med versal !).

Ordet ros innehåller bokstäver som de gått igenom.

(Ur fältdagboken, 2004-10-01)

Detta är ett exempel på hur bokstavsträningen sker isolerad från barnens erfarenhetsvärld. De förslag som barnen för fram utifrån sina intressen tas inte tillvara.

I Yaels förskoleklass presenteras veckans bokstav varje måndag. Den arbetar man sen med hela veckan.

Barnen fick säga saker som började på "d". Det blev docka, drake etcetera. En pojke sa: "Dark Magician", vilket de andra pojkarna nappade på direkt. En pojke sa förklarande till läraren: "Det betyder Svart Magiker". Plötsligt är alla intresserade. Läraren fick ta i för att få dem tysta och känna efter var i munnen de kände ljudet "d". Hon demonstrerade sen på tavlan hur bokstaven ska skrivas. Sen talade hon om vad de skulle göra i sina böcker. De skulle skiva "d", ringa in bokstaven, måla bilder etcetera. (Ur fältdagboken, 2005-03-21)

Inte heller här utnyttjar läraren det barnen föreslår. Det är tydligt hur barnen har gemensamma referensramar. "Dark Magician" väcker ett intresse hos barnen, speciellt pojkarna. De utgår från att läraren står utanför deras värld av referenser och översätter ordet för henne.

När barnen sedan börjar i första klass arbetar de flesta av lärarna också med isolerad bokstavsträning. En av lärarna säger: "Vi jobbar med samma bokstav en hel vecka. Jag vill hålla alla under mina vingar" (2005-12-05). En annan lärare säger (2005-12-16): "Vi tar en bokstav i taget. Vi har till exempel gått igenom 'ä' och 'r'. Då kan barnen läsa 'är' och även 'här'." Det är den metoden som på svenska brukar benämnas syntetisk och på engelska *phonics*.

Jag frågar Oskar (7 år 1 månad) om vad de jobbar med i skolan och om de har någon dator i klassrummet.

Carina: Vad jobbar ni med i skolan?

Oskar: Bokstäver

Carina: Hur då? Bokstäver?

Oskar: Vi övar på att bli bra på en sort.

Carina: Vilka bokstäver har ni gjort?

Oskar: O och S

Carina: Vad gör ni med bokstäverna?

Oskar: Lär oss att bli bra på dom.

Carina: Har ni dator i klassrummet?

Oskar: Nej

Carina: Kommer ni att få det?

Oskar: Jag tror inte att vi kommer att få det.

Carina: Varför tror du inte det?

Oskar: Vi måste jobba

Carina: Är det inte att jobba att skriva på datorn?

Oskar: Jo, man kan det, tror jag, men inte i skolan. Det finns människor som jobbar med datorn. Men vi jobbar med böcker, liksom.

(Ur inspelat samtal, 2005-09-01)

Oskar läser vid detta tillfälle flytande och använder ofta datorn hemma både till att spela spel på och till att skriva egna berättelser. Man kan i detta fall konstatera att det inte är en kontinuitet i Oskars lärande.

Några av lärarna, till exempel i Hamudes förskoleklass, går tillväga på ett sätt som liknar den metoden som brukar benämnas *analytisk* eller *whole language*. Hon säger (2005-05-20): "Vi arbetar inte med regelrätt läs- och skrivundervisning men arbetar egentligen alltid med bokstäver. Vi försöker att ständigt ha samtal om bokstäver i ett naturligt sammanhang i allt vad vi gör." Men inte heller de lärarna tar fasta på barnens "utanför-skolan-erfarenheter".

Till barnens skrivande ställer sig lärarna olika. En del låter barnen börja skriva fritt ganska tidigt, parallellt med att de arbetar med enskilda bokstäver. Barnen skriver egna böcker om olika ämnen som till exempel "gosedjur". De skriver dagböcker och brev. Ett par av lärarna släpper inte barnen alls. I en klass får barnen främst skriva av ord från tavlan. Läraren säger (2005-12-05): "Jag började med fem ord och har nu ökat till åtta. Att skriva själva är dom inte redo för än." En del av flickorna sitter emellertid på rasten och skriver berättelser i böcker som de tagit med sig hemifrån. Jag påtalar det för läraren, som svarar: "Ja, jag har sett att dom har små böcker ute på rasterna som dom skriver i. Men det är inget direkt som jag har styrt eller som vi arbetar med." En av förskollärarna säger (2005-04-20): "Nej, nej att skriva själva är dom för små för. Några av flickorna kan sitta och rita och skriva men det är mest pyssel."

Med den vetskap jag har om hur alla barnen faktiskt skriver hemma, känns en sådan kommentar främmande. Betyder detta att barnen kan mycket om skrivande som de får lämna utanför klassrummet?

Sammanfattning

Barnen kommer till förskoleklass och skola med en rik erfarenhet av läsande och skrivande. Många har praktiserat det under många år i sina hem tillsammans med föräldrar, syskon och kamrater. Barnen har också med sig erfarenheter från verksamheten i sina förskolor.

Att tala om pluralformen *literacies*, har blivit vida accepterat, framför allt i den anglosaxiska världen, sedan forskare (Street, 1993; Barton & Hamilton, 1998; Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2003) inom *New Literacy Studies* började sprida sina idéer om det utvidgade text-begreppet. Hur ser det då ut i de sju barnens förskolklasser och skolor?

I mycket tycks flera av lärarna fortfarande utgå från att barnen bäst lär sig läsa genom den gamla ljudmetoden som kom till Sverige från Tyskland någon gång i mitten av 1800-talet (Andersson, 1986). Såväl förskollärare som lärare visar prov på hur de arbetar med en bokstav i taget, ofta under en längre tid och skilt från barnens erfarenheter utanför skolan. I stort följer lärarna samma modell som presenterade för lärare 1871 (Andersson, 1986, s. 49). Vid ett besök i skolan, hos ett av barnen i studien, hade klassen i september

arbetat med bokstäverna E och S. Att barnen arbetat på liknande sätt med de enskilda bokstäverna i förskoleklassen visste inte läraren om.

Oskar (7 år 1 månad) säger: ”Vi övar på att bli bra på en sort”, när han beskriver hur de arbetar med läsning och skrivning i hans klass. Han läser, som nämnts tidigare flytande vid detta tillfälle och har gjort det under en längre tid. Hans mamma är lite orolig för att han ska tappa lusten för att läsa men menar (2006-01-27) att han är flexibel. Liberg anser (1993) att barnen måste vara toleranta om de ska lära sig att läsa och skriva inom ramen för traditionell läs- och skrivundervisning.

En nybörjare måste vara både kunnig och tolerant om han ska klara att lära sig att läsa och skriva inom ramen för en traditionell läs- och skrivundervisning. (s. 142)

Det är uppenbart att den traditionella läs- och skrivundervisning inte bygger vidare på barnens vardagserfarenheter.

Vad gäller barnens eget skrivande har lärarna olika åsikter. Några låter barnen endast skriva ord där bokstäverna som de gått igenom kan användas. Så är det i Minis klass. Flickorna skriver emellertid mycket ute på rasterna. Men de kunskaper som flickorna visar upp på skolgården måste lämnas utanför klassrumsdörren. Detsamma gäller ett par av de andra barnen. En av lärarna i förskoleklassen säger: ”Nej, nej att skriva själva är dom alldeles för små för.” Men flera av lärarna låter barnen skriva relativt fritt redan från början och göra det parallellt med läs- och skrivundervisningen. Caroline Liberg (2003, s. 205) menar att en förändring till barns fri skrivande är på gång.

Det tycks råda oklarhet om vilket förhållningssätt förskollärarna i förskoleklassen ska inta till läs- och skrivundervisning (se Karlsson et al., 2006). Det är ett område som de inte kan, säger flera av förskollärarna i denna studie. De säger att de inte har utbildning för att bedriva en sådan undervisning. De gör därför på samma sätt som de sett lågstadielärare göra eller låter minnen av läs- och skrivundervisning, som de bär med sig från sin egen eller sina barns skoltid, få styra.

Samtidigt lär sig barnen att tala och lyssna i den dagliga verksamheten i förskoleklassen. De lär sig indirekt en rad bokstäver, ordbilder och ord. De lär sig lyssna till olika ljud och rim. Men detta tas sällan som exempel på ett begynnande läsande och skrivande. Det är inte heller någon av förskollärarna som påpekar att barnen redan kan mycket då de kommer till skolan och att det gäller att försöka möta dem där de befinner sig och utnyttja deras erfarenheter.

Skolans lärare har under många år varit med om en debatt som rör olika metoder för läs- och skrivundervisning. Därför är det mer oförklarligt att knappt någon av de sju barnens lärare ifrågasätter metoden att lära ut en

bokstav i taget och låta barnen lämna alla sina erfarenheter utanför klassrummet.

Som det visat sig har samtliga barn stora erfarenheter och kunskaper från den populärkulturella världen. I skolan lär de varandra, bland annat bakom ryggen på lärarna och ”i buskarna”. Där jämför barnen bilder och texter, lär varandra ord, diskuterar och argumenterar. Allt detta är viktiga sidor av läsande och skrivande och mycket centralt i barns läs- och skrivutveckling, vilket ofta lyfts fram inom modern literacy-forskning. Det är långt från en isolerad bokstavsträning. Att barnen praktiserar läsande i smyg skulle kunna liknas vid det Barton och Hamilton beskriver som ”under the table literacy” (1998, s. 256). De menar att visst läsande och skrivande betraktas som icke rumsrent och därför måste ske i smyg.

Lärarna säger ofta att barnens leksaker och dess tillbehör inte hör hemma i förskola och skola.

- De har inget i skolan att göra. I skolan ska man lära sig saker.
- Leksakerna får de hålla på med på fritiden.

Leksakerna väcker ofta starka känslor:

- Dom där korten, vad dom nu heter, bilderna är förskräckliga.
- Och så konstiga namn dom har på leksakerna. Precis när jag lärt mig att det heter Pokémonkort, så kommer dom här andra korten som jag inte kommer ihåg namnen på.
- Den nya typen av leksaker borde förbjudas.

Flera av lärarna kopplar till sin egen barndoms leksaker eller leksakerna som deras egna barn lekte med.

- Varför spelar dom inte kula nu för tiden och byter bokmärken?
- Jag har föreslagit att vi ska måla en hage.
- Mina barn höll på med Smurfar. De var lättare att förstå sig på.

Även till datoranvändning i klassrummet ställer sig de flesta lärarna avvisande. De tycker bland annat att barnen får för mycket av det hemma. Oskar säger (2005-09-01), som svar på frågan om de använder dator i skolan: ”Vi måste jobba... Det finns människor som jobbar med datorn. Men vi jobbar med böcker, liksom.” Ett par av föräldrarna, som ser hur skickliga barnen är på datorerna hemma, ger uttryck för sin förundran över att skolan inte hänger med. Minis pappa säger (2005-01-18): ”Skolan håller liksom fast i en gammal tid. I Minis klassrum har de precis samma bokstavsbilder som sitter på väggen som satt i mitt klassrum. Det gör mig fundersam. Det är trettio år sedan!”

Till saken hör dock att ett par av lärarna använder datorer och ett par skulle vilja göra det men skolar satsar inte på det i de lägre klasserna.

I vilken utsträckning finns en kontinuitet mellan förskolans, förskoleklassens och skolans skriftspråkliga praktiker?

Tanken bakom införandet av förskoleklass, 1998, var att skapa en mötesplats för förskolans och skolans verksamheter. Önskan var ett nytt pedagogiskt förhållningssätt. Men hur ska mötet se ut? Det är en fråga som infinner sig då man tar del av tankar hos såväl förskollärarna ute på förskolorna som de förskollärare som arbetar i förskoleklassen. Det tycks finnas en vilshenhet om såväl syfte som innehåll i förskoleklassens verksamhet. Är det förskola eller skola? Eller ingetdera? Det händer att enskilda lärare ger uttryck för en känsla av otillräcklighet. Lärarna i förskoleklassen tycker inte att de hinner prata med vare sig förskollärarna i förskolan eller lärarna i skolan. De ska inskola nya barn som börjar i förskoleklassen till hösten, ”få ihop” gruppen, se till att gruppen får kontakt med skolan under våren, samtidigt som de ska träffa nästa års barn. I Lpo 94 står (s. 19) att rektor har ett särskilt ansvar för att:

- samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande.
- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete.

I samtal med förskollärare och lärare framkommer att samarbete sällan förekommer. De tycker inte att det finns tid avsatt för något sådant. Det får bland annat till följd att förskollärarna ute på förskolorna inte känner sig sedda och uppskattade av förskollärarna i förskoleklassen. Det visar sig senare att förskoleklassens lärare i sin tur känner att deras arbete inte tas tillvara då barnen börjar skolan. Risken med denna anonymitet inför varandras verksamhetsområden är att progression kan utebli och att barnen får upprepa samma saker.

Lärarna, som arbetar med barnen som går första året i skolan, tycks veta väldigt lite om vad barnen gjort i förskoleklassen. De vet till exempel inte om barnen arbetat med bokstäver och läsande och skrivande i förskoleklassen eller inte. En av lärarna säger: ”Jag tror inte att de håller på med bokstäver. Jag har inte sett dem arbeta.” (2005-12-08). En annan säger (2005-11-21): ”Jag törs inte säga vad X har gjort. Jag tror att de gått igenom bokstäver på ett lekfullt sätt”. ”Vet inte om dom arbetade med bokstäver”, säger ännu en lärare (2005-12-16). I samtal med Kristoffers lärare framkommer att inte heller hon vet vad de gjort i förskoleklassen.

Carina: Hur mycket vet du om vad dom gjorde i förskoleklassen?

Läraren: Ingenting.

Carina: Ingenting! Varför då?

Läraren: Jag vet inte. Egentligen borde jag ju veta för vi träffas ju en gång i veckan men då pratar vi om annat.

Carina: Vet du om dom gått igenom och arbetat med bokstäver?

Läraren: Egentligen inte, men jag kan läsa mellan raderna hos barnen ibland, så att säga, att dom har. Det skulle man faktiskt kunna prata om men det gör vi aldrig.

Carina: Vad är det som hindrar er att göra det?

Läraren: Jag vet inte. Det finns ingen planerad tid som vi sätter oss ner. Vi har så många andra möten, som är inplanerade med andra.

Carina: Du vet alltså inte om dom haft samma läromedel?

Läraren: Nej

Carina: Samma bok som dom har skrivit ”V” i !!

Läraren: Nej

(Ur intervju, 2005-12-14)

Detta betyder att barnen i två år dels i förskoleklassen, dels i första klass kan arbeta med isolerad bokstavsträning. De kan till och med göra det i samma läromedel. I kombination med att flera av barnen i denna studie måste lämna många av sina erfarenheter och kunskaper utanför skolgrinden måste man tyvärr konstatera att det i dessa fall snarare råder en diskontinuitet i barnens lärande än en kontinuitet. Vad detta kan bero på återkommer jag till i den avslutande diskussionen av detta arbete.

10. ATT LÄMNA BARN OCH FAMILJER

Att avsluta ett fältarbete är förenat med olika känslor. Det är inget man kommer undan. Det påverkar alla inblandade, menar Amanda Coffey (1999, s. 106). John Lofland och Lyn Lofland (1995, s. 63) understryker också allvaret i situationen och gör upp en modell för hur ett sådant lämnande kan se ut. Deras förslag är:

1. Informera personer som medverkat i god tid och försök att undvika att lämna abrupt.
2. Förklara varför man lämnar.
3. Säg adjö på ett personligt sätt.
4. Lova att hålla kontakten.
5. Om man lovar att hålla kontakten måste man hålla det löftet.²²

I detta avhandlingsarbete, som inneburit att under tre års tid ta del av sju barns och deras familjers liv var Loflands och Loflands råd värdefulla. Inför sommaren 2005 pratade jag med samtliga barn om att jag under hösten mest skulle träffa dem i skolan. Efter jul skulle vi nästan inte träffas alls eftersom jag då skulle skriva boken, som de hjälpt mig med. Barnen hade många frågor. De undrade om vi aldrig skulle träffas mer. Det sa jag att vi skulle göra men inte lika ofta. Flera av flickorna frågade om de andra barnen, om jag inte skulle gå hem till dem heller. Det är intressant att flickorna vid flera tillfällen under studiens gång ställt frågor om de andra barnen, vad de heter etcetera. Ingen av pojkarna har någonsin ställt en fråga av det slaget.

Under hösten 2005 såg jag till att främst träffa barnen i skolan. Jag gjorde endast ett hembesök. Vid det tillfället hade jag med mig fotografier som jag tagit under de tre åren. Barnen och jag tittade på dem tillsammans och mindes saker vi varit med om. Flera av dem konstaterade att de endast varit fyra år när vi träffades första gången. De tyckte att det kändes länge sedan och att de var små vid den tiden. Vi skrattade åt tokiga saker som hänt. Vi pratade om hur det varit när jag besökt dom. Samtliga barn sa att det varit roligt.

Till våren 2006 avslutades projektet med att jag intervjuade samtliga mammor. Tillsammans med mammorna summerades åren och barnens utveckling och vad de trodde att studien betytt för barnen. Flera av mammorna trodde att det varit positivt att få så mycket uppmärksamhet som barnen fått.

²² Min översättning

Flera uttryckte också sorg att det var över eftersom jag kommit att betyda mycket, inte bara för barnen, utan också för föräldrar och syskon.

Jag träffade också varje barn och ”festade” ihop, lite olika beroende på vad jag fann passa just det barnet.

Coffey (1999, s. 108) menar att då ett fältarbete avslutas så lämnar man människor man mött men också en del av sig själv. Det innebär att avsluta ett kapitel i sitt liv. För somliga kan det betyda en verklig personlig förlust. Fältarbetet förser fältarbetaren med en plats, ett syfte och en struktur. Det kan vara en stor svårighet att inte längre vara del av denna plats, menar Coffey. Att avsluta fältarbetet betyder också, påpekar Coffey, att man går in i något nytt, att till exempel analysera sitt material och skriva om det, på gott och på ont.

För egen del innebar uppbrottet mycket av det Coffey belyser. Barnen och familjerna hade kommit att betyda mycket för mig. Det har varit många varma möten med barnen men också, i vissa fall, med syskon och far- och morföräldrar. Att avsluta själva insamlingen av data har också, precis som Coffey också påtalar, betytt att jag helhjärtat måst övergå till att skriva och bearbeta det material jag samlat in. Det har inneburit att åter och åter läsa fältdagboken, lyssna på samtal och intervjuer och titta på fotografier. Det har väckt starka känslor. Jag minns hur det var när jag första gången träffade barnen och jag kan känna en stor saknad över att arbetet är slut.

11. AVSLUTANDE DISKUSSION

Under tre år har jag regelbundet besökt sju barn och deras familjer. Det har inneburit att jag kommit i kontakt med några samtida miljöer där de sju barnen lever sina liv tillsammans med föräldrar och syskon. Under denna tid har barnen också följts i sina förskolor, förskoleklasser och skolor. Det är på sin plats att här återigen understryka att studien gäller en liten grupp barn, deras familjer, förskollärare och lärare. Det kan inte generaliseras till alla barn ..., alla förskoleklasser ..., varje somalisk mamma ... etcetera.

Att barn lär sig läsa och skriva i skolan har länge ansetts vara en sanning omfattad av såväl barn som vuxna. Det har talats om läsmognad och om att ”knäcka” den alfabetiska koden. Föräldrar och förskollärare har avråtts från att lägga sig i barnets läs- och skrivinläring. Hur undervisningen i skolan ska gå till har det varit delade meningar om. Diskussionerna har främst rört valet mellan två metoder. Den ena innebär att man utgår från de enskilda ljuden, den så kallade syntetiska metoden, på engelska benämnd *bottom-up*. I den andra, den analytiska metoden, utgår man från helheten, på engelska *top-down* (se Liberg, 2003).

Marie Clay hävdade emellertid redan 1966 att det inte går att peka ut en speciell tidpunkt då barnets inläring startar. Hon märkte att många barn börjar utforska skriftspråket långt före skolstarten, oftast i hemmen. Hon använde begreppet *emergent literacy* för att därigenom understryka att en utveckling var på gång hos det enskilda barnet.

I arbetet med de sju barnen och deras familjer har jag sökt svar på följande tre frågor:

- I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?
- Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?
- I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?

I detta kapitel kommer en diskussion att föras utifrån några av de svar som jag kommit fram till.

I vilka sociala och kulturella sammanhang möter barnen textorienterade aktiviteter i sin familj?

Det har framstått mycket tydligt under studiens gång, att de sociala och kulturella sammanhang som de sju barnen växer upp i påverkar vilka textorienterade aktiviteter de möter.

Barnens modersmål är exempel på en sådan aktivitet. Barn hör sitt modersmål från födseln genom omgivningens tal. Det bidrar till att forma barnets språkliga habitus, vilken ger barnet en benägenhet att tala (Bourdieu, 1982/1999, s. 37) men ger också barnet en identitet. Inger Lindberg (2006, s. 60) skriver:

Det lilla barnets motivation att tillägna sig sitt första språk, det språk som ger tillträde till den närmaste omgivningens sociala gemenskap och dagliga aktiviteter, tycks vara en både självklar och nödvändig garant för framgång.

För samtliga de sju barnen ger modersmålet, vilket det än är, tillträde till social gemenskap, precis som Lindberg påpekar. De talar med föräldrar och släktingar. De uttrycker känslor. Barnen ser sina föräldrar läsa och skriva på modersmålet. I samspel med familjens medlemmar får barn ett ordförråd och en grammatik. Bourdieu (1982/1999, s. 39) menar att barnet blir medlem av ett "språksamfund" (Broady & Lundgren, 1984, s. 29). Men barnet lär sig också normer, värderingar och seder. Tankar, ord och gärningar inkorporeras i barn genom språket (Bourdieu, 1982/1999, s. 39). Detta blir extra tydligt i flera av familjerna i samband med religion. Via en rad språkliga aktiviteter som berättelser, sånger, verser, böner och videoprogram blir barnen medlem i en speciell religiös kultur. Gee (2001, s. 31) liknar det vid en dans, där barnet är synkroniserat med andra människor. Via religion inkluderas eller exkluderas ett barn i eller från en kulturell gemenskap. För de sju barnen blir detta extra tydligt vid religiösa högtider. Det kan ibland medföra problem. Inför julen deltar de muslimska barnen i förskola och skola i en rad aktiviteter där de ritar, berättar, läser och skriver. Barton (1994) skriver i sin femte punkt, när han definierar vad literacy står för: "Literacy är ett symboliskt system som används för att representera världen. Det är en del av vårt sätt att tänka." Enligt Barton bidrar literacy-aktiviteter till vårt sätt att tolka och förstå världen. I hemmen förväntas barnen ställa sig utanför allt som är förknippat med julen. På detta sätt kan de få två sätt att tolka världen. Detta kan medföra en splittring hos barnen som liknar det Bourdieu beskriver som *habitus clivé* (se Reed-Danahay, 2005, s. 3).

Genom modersmål och religion möter barnen textorienterade aktiviteter i sina hem. Barton (1994, s. 34) menar att människor har olika literacy-aktiviteter associerade till olika domäner i sina liv. Konsumtion kan betraktas som en sådan domän i barnens liv. Barnen följer med sina föräldrar till

affärer och köpcentra. Många av dem söker hemvant upp varor som de är intresserade av. De skiljer den ena produkten från den andra, långt innan de utsatts för någon formell undervisning i läsande och skrivande. Flera av barnen tar del av reklam som kommer hem i brevlådan. Det var tydligt hur väl förtrogna barnen var redan i början av denna studie med vissa varumärken och logotyper som McDonalds och x-box. Forskning visar att förskolebarn tidigt kommer i kontakt med *visual literacy* genom bilder, fotografier och logotyper av allehanda slag (Kress & van Leeuwen, 1996; Sparrman, 2002; Gee, 2003). Så är också fallet med denna studies sju barn. De sysslar med teve, datorer och elektroniska spel och lär sig därigenom att känna igen och tolka bilder, symboler, ikoner, genvägar med mera.

De sociala och kulturella sammanhangen i barnens familjer påverkar på många andra sätt barnens möten med textorienterade aktiviteter. Ett par av barnen växer upp i hem med böcker och dagstidningar. I andra hem läggs tonvikt på teveapparater och datorer. Föräldrarnas intressen, värderingar, vanor och samhällssyn bidrar till vilket kulturellt kapital barnet får.

Familjens ekonomiska villkor påverkar också barnens vardagsliv och möten med texter. Ett par av barnen, som växer upp bland egna hem och trädgårdar, leker mycket ute. De tar sig lätt till och från kamrater. Några av barnen tycks däremot aldrig leka ute. Föräldrarna vill inte släppa ut dem då trafiken är för stark eller för att de anser att området är farligt på andra sätt. Barnen ägnar sig åt aktiviteter inomhus, ensamma eller med syskon. Pia Christensen och Alan Prout (2002, s. 481) framhåller att:

Children are seen to act, take part in, change and become changed by the social and cultural world they live in.

Det är uppenbart att de sju barnen tar del av, agerar och påverkas av den sociala och kulturella värld de lever. I förlängningen påverkar det vilka textorienterade aktiviteter som barnet möter.

Vilka textorienterade aktiviteter medverkar barnen i och utövar på egen hand?

Våra handlingar växer fram ur och bidrar till återskapande av en viss praktik. Det är det som gör oss till kulturvarer och inte till programmerade robotar (Säljö, 2000, s. 104).

Det är tydligt att de sju barnens handlingar växer fram ur en viss praktik, som Säljö påpekar, och att det bidrar till vilka aktiviteter barnen utövar på egen hand. Samtliga föräldrar har vid flera tillfällen påpekat att de för över

traditioner på barnen, läser tidningar, berättar och sjunger på samma sätt som de själva gjort som små.

Via modersmålet medverkar barnen i och utövar textorienterade aktiviteter. De lyssnar, talar, berättar och sjunger och ser på teve och video. De ser modersmålet i skrift via anslag, matförpackningar, böcker, brev och tidningar men också på teve och dataskärmen.

Många barn låtsasläser och låtsasskriver tidigt (Clay, 1975; Eriksen Hagtvet, 1988/1990, 2002; Björk & Liberg, 1996). Så har också barnen i denna studie gjort. Föräldrar berättar om hur barnen redan som mycket små har suttit med en bok, bläddrat sida för sida och "läst" med en speciell röst. De har "betett sig som läsare". De ritar också och skriver. Då hämtar de ofta inspiration från familjens kultur och religion. Barnen iakttar och härmar hur föräldrar och syskon till exempel håller fjärr- eller spelkontrollen vänd mot teveskärmen. Gradvis utvecklas därigenom barnens kompetens och de sätter på datorer, loggar in och väljer program.

Det var en överraskande upptäckt i studien att barnen, via populärkultur och medier, praktiserar läsande och skrivande i så hög grad. Och detta långt före skolstarten. De tecknar hjältar, som de identifierar sig med. De ritar logotyper och skriver önskelistor. De använder datorn och spelar spel. De tar initiativ och får makt då de kan förändra karaktärer i ett data- eller videospel. Allt detta tycks vara förenat med stort engagemang och glädje hos barnen. Det är ingen lågmäld glädje, snarare tycks populärkulturen erbjuda det som den franske kulturteoretikern Roland Barthes (1975) benämner *jouissance*. Det är en gränslös glädje som är svår att beskriva i ord. Han jämför med den känsla som kan infinna sig när man läser en bok och helt och håller glömmet sin omgivning. Ibland har det väckt föräldrarnas oro då de tyckt att barnen blivit uppslukade och haft svårt att ägna sig åt sådana aktiviteter som föräldrarna funnit vara bättre.

En ny upptäckt var också att barnen i så stor utsträckning delar sitt engagemang för populärkulturella texter med andra barn. De dras in i en gemenskap av berättande, läsande och skrivande bland Pokémonkort, leksakskataloger och dataspel, vilket flera andra forskare också funnit i sina studier av "dagens" barn (Dyson, 1997, 2003; Marsh & Millard, 2000; Marsh, 2003, 2005). Barnen rör sig bland texter och artefakter som har stor global publik, där de vuxna ofta manövreras ut. Oberoende av social, kulturell och ekonomisk bakgrund tycks dessa texter ha stor dragningskraft på barnen.

I vad mån och på vilka sätt tillåts barnen att i förskolan, förskoleklassen och skolan använda sina tidigare erfarenheter av textorienterade aktiviteter?

Med dessa varierande erfarenheter kommer barnen till förskola, förskoleklass och skola. Gemensamt för samtliga förskollärare och lärare är att de vet väldigt lite om barnens hem. Det är sällsynt att det uppstår en dialog utifrån barnens erfarenheter utanför skolan. 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.” Det intressanta med detta sätt att resonera är att en viss bakgrund betraktas som negativ. Barbara Comber skriver (1998, s. 17) att något så centralt i ett barns liv som ”background” borde istället benämnas ”foreground”.

Får alla barnen ta in sina ”ryggsäckar” med erfarenheter och öppna dem i förskola och skola (Thomson, 2002, s. 9)? Har alla rätt att tala? Bourdieu (1982/1999, s. 38) menar att det är i mötet med en ”språklig marknad” som det avgörs om en persons språk accepteras eller censureras. Förskola och skola kan ses som en sådan marknad där barnens språk och tidigare erfarenheter värderas. Det visar sig i denna studie att i många sammanhang måste barnen lämna centrala och viktiga kunskaper utanför klassrumsdörren. Modersmål, annat än svenska, är en sådan kunskap. ”... flerspråkighet betraktas inte alltid som en gåva och förknippas inte heller självklart med kognitiva fördelar och skolframgångar”, skriver Lindberg (2006, s. 58). Hon refererar till Bourdieu (s. 83) och framhåller att människors språk värderas olika högt på en ”lingvistisk marknad”.

Det innebär t.ex. att dominerade och underprivilegierade grupper inte betraktas som legitima talare (jfr Bourdieu 1991) i den härskande klassens ögon. Språket kommer på så sätt att fungera som en vattendelare som positionerar människor och därigenom legitimerar underordning. (s. 83)

Det Lindberg påpekar stämmer väl överens med de tvåspråkiga barnen som ingår i denna studie. I hemmen och bland släktingar och vänner betraktas arabiska och somaliska som ett kulturellt kapital men i skolan tillerkänns dessa språk inget värde och blir därmed inte ett symboliskt kapital. Inte vid något tillfälle i denna studie har barnens modersmål lyfts fram som något positivt. Att kunna två språk skulle kunna ses som en tillgång, eller som Lindberg skriver, en gåva. Jag har aldrig hört en berättelse, sett en bok eller några saker i klassrummen med anknytning till barnens modersmål och kultur, förutom på Saras bibliotek. Där tittar också Sara i somaliska böcker. Men läraren ställde sig tveksam till att barnen skulle låna hem böcker på sitt modersmål. Bourdieu (1982/1999, s. 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.

Inte heller religion uppmärksammas, trots rika inslag av läs- och skrivsituationer förutom för Yael som går på en skola skapad runt judisk religion och kultur. En fråga som därmed väcks: Måste ett barn gå på en friskola för att broar ska byggas mellan deras hem och skola? När det talas om religion är det ofta i termer av "Alla får tro som de vill". En slags acceptans förmedlas till barnen i ord men inte i handling. För Yael är det helt annorlunda. För henne är religionen ett kapital som värderas positivt. I förskolan finns större friutrymme och barnen är mer spontana men ju äldre de blir desto mer förtagna tycks de bli med sådana kunskaper och erfarenheter som bryter mot skolans norm. Barns tankar, känslor och beteenden kan i ett sammanhang betraktas som normala men i ett annat som onormala, skriver Christina Igoa (1995, s. 39). Vad betyder det för ett barn om hans eller hennes intressen och erfarenheter ignoreras och utesluts medan andra får bygga vidare på sina? Ytterligare en aspekt är att de flesta människor, barn såväl som äldre, tycker om att tala om sådant som de är intresserade av eller är experter på och lär sig dessutom bäst om de bygger vidare på redan befintliga kunskaper.

Heath visar i sin studie (1983/1999) 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. Det visar sig tydligt i de olika bostadsområdena. I vissa områden förväntas barnen, på förskolan och skolan, att gå vidare till högre studier. "Dom har det i blodet", säger lärarna. I andra områden är det tvärtom. Lärarna säger att barnens "bakgrund" kommer göra det svårt för dem att studera vidare.

Lärarna tycks ofta omedvetet värdera vad barnen har med sig. Det betyder att vissa erfarenheter aldrig räknas som ett symboliskt kapital, medan andra erfarenheter och kunskaper innebär ett värde. En del av barnen tycks vara hemmastadda med hur det går till i skolan och med den typ av kunskap som skolan premierar. Andra barn måste anpassa sig för att få framgång och måste därmed eventuellt förändra sitt förhållande till familjen. Pat Thomson (2002, s. 8) skriver:

A successful school student is one who has acquired much of the dominant 'habitus', that is, ways of being in the world, as well as the cultural and symbolic capital derived from their schooling.

Barnens erfarenheter från den populärkulturella världen tycks ha lågt kulturellt värde i pedagogiska sammanhang (Dyson 1997, s. 3). I förskola och skola läser man böcker som är linjära. I barnens vardagsvärld rör de sig ofta med berättelser som inte är linjära. The New London Group (1996) uppmärksammade att en alienation till läsande och skrivande kan uppstå hos

barn som inte känner igen sig i skolans texter. De menar att *multiliteracies* måste ha en central plats i alla undervisningssammanhang för att motverka den dissonans som ofta finns mellan hem och skola.

En av förskollärarna säger (2005-04-15) att hon blir förvirrad av situationen.

Jag tycker att skolan ska vara en värld där man lär sig saker. Barnen har sin värld och sen har vi vår bokstavsvärld, som egentligen är löjlig i deras ögon. Det här gör mig förvirrad.

Pedagogernas inställning till populärkultur och medieanvändning, hur kan den förstås?

I samtal med de sju barnens förskollärare och lärare framkommer, med ett par undantag, ett avståndstagande från den kultur som barnen sysslar med utanför förskola och skola. Hur kan detta förstås? Varför har lärarna så stora betänkligheter? Varför utnyttjar de inte något som så uppenbart ger barnen glädje och ger dem erfarenheter och kunskaper? Dessa frågor måste penetreras vidare.

Jämlikhetstanke och ansvarstagande

Många av lärarna blir engagerade när de får frågan om hur de ställer sig till barnens leksaker och medieanvändning. Det är tydligen något som diskuteras mycket bland lärare och övrig personal. De flesta börjar med att säga att det är ett problem. De pekar på ojämlikheten mellan barnen. En del av barnen har alltid nya saker, andra inte. Lärarna påpekar också att barnen blir osams och att saker kan försvinna. Lärarna anser att det inte är deras arbete att övervaka detta.

Traditionalismens makt

Jan Thavenius menar (2004, s. 110) att: "En bakåtblickande traditionalism har av hävd haft en stark ställning i skolan", vilket innebär "att utrymmet för avvikelser är litet".

... det är knappast någon överdrift att säga att skolan bara släpper in några få genrer och stilar och att utrymmet för avvikelser är litet. Tag vilken lärobok som helst i vilket ämne som helst och jämför med den textvärld och de uttrycksformer som finns utanför skolan. Jämförelsen faller inte till skolans fördel. (s. 98)

Traditionens makt vilar tung, enligt Thavenius, över skolan och dess pedagoger. Leonie Arthur (2001, s. 299), forskare i Australien, framhåller också att just traditionerna blir en black om foten för pedagogerna i mötet med barnens erfarenheter. Hon menar att många lärare traditionellt betraktat lite-

racy som läsande och skrivande förknippat med böcker. Det är därför inte så märkligt att merparten av pedagogerna tycker att många av de erfarenheter av teknisk och populärkulturell art som barnen bär med sig är ett problem. Jackie Marsh (2004, s. 52) menar att bristen på uppmärksamhet vad gäller barns *techno-literacy* kan bero på att lärarna har dåliga kunskaper i ämnet. De har bland annat fått för lite av detta i sin utbildning. Det kan också bero på att lärare för de yngre barnen har en traditionell syn på hur barndom ska te sig.

I Sverige har ändå de reviderade kursplanerna i svenska (2000) jämställt film, teater och skönlitteratur med varandra. "Ämnet skall ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa" (2000, s.1). Detta utvidgade synsätt på svenskämnet tycks emellertid inte satt många spår hos de lärare som intervjuats i denna studie.

Känsla av okunskap och exkludering

En annan anledning tycks vara att lärarna inte vet så mycket om barnens värld. Till detta bör sägas att det krävs tid och energi att följa med vad som händer inom det populärkulturella fältet. Förändringar sker, som påpekats tidigare, i en rasande fart. En av lärarna påpekar just detta: "Dom har så konstiga namn på sina leksaker. När man äntligen lärt sig Pokémon så kom dom här andra korten som jag inte kommer ihåg vad dom heter." En annan lärare säger: "Jag känner mig fullständigt utanför, fattar ingenting."

Barnens erfarenheter speglar en ny generation. Lärarna talar ofta med värme om TV-program, serier, leksaker som de själva eller deras barn hade då de var små. En av lärarna påpekar att hon önskar att barnen skulle byta bokmärken i stället för Pokémonkort. En förskollärare säger: "Mina barn höll på med Smurfar. De var lättare att förstå sig på." I många internationella studier (Makin et al, 1999; Arthur, 2005; Marsh, 2005) framhålls just att pedagogerna känner sig exkluderade från barnens värld. I Australien har man försökt råda bot på detta genom att skicka hem ett frågeformulär *Literacy questionnaire* till föräldrar inför att barnen börjar skolan. Tanken bakom formuläret är att lärarna ska kunna utnyttja barnens tidigare erfarenheter av och kunskaper om språkets olika sidor i skolans undervisning, vilket förklaras i ett följbrev till föräldrarna. Formuläret har bland annat följande punkter:

My child:

- recognises print on the packaging of some items when we are shopping. If so. Please list some of these.
- looks at and "pretend" reads familiar picture books e.g.
- looks at toy catalogues to compare products and prices e.g.
- watches programs on TV or video e.g. cartoons, sport, quiz, shows, news, documentaries, soaps, children's programs in languages other than in English. Please list.
- listens to told stories e.g.

- plays card games e.g.
- recognises icons on the computer screen. Give some examples (Literacies, communities and under 5s, s. 44-45)

Då detta formulär presenterats för svenska förskollärare och lärare på kurser eller studiedagar har det ofta väckt upprörda känslor. Många av lärarna tycker att frågorna kränker familjernas integritet. Laurie Makin (Makin et al., 1999) menar att just okunskapen kan föda en rad antaganden och negativa värdeomdömen.

I Lpo 94 (s. 6) står att läsa:

Undervisningens skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.

Finns det alltså en motsättning mellan det läroplanen betonar, att undervisningen ska bygga vidare på barnens tidigare erfarenheter, och den inställning som de flesta pedagoger har att detta är något privat som skolan inte ska lägga sig i? I denna studie förfaller det så.

Ombytta roller

Att eleverna kan mer än lärarna är också ett brott mot ett traditionellt sätt att se på skola och undervisning. Detta blir mycket tydligt vad gäller medieanvändning. ”Dom är duktigare än vad vi är. Att vara duktigare än vad jag är är ingen konst. Jag kan inte hjälpa dom”, säger en av Linneas förskollärare. Lankshear och Knobel (2003, s. 32) beskriver detta utanförskap då de talar om de unga som vuxit upp med Internet och i virtuella sammanhang, de så kallade *insiders*, och de som inte gjort det, *outsiders*.

Personlig aversion mot förändringar

Det dominerande i skolan har ofta varit fördömande och okritiskt avståndstagande från populärkultur, menar Magnus Persson (2004a, s. 134). ”Med *okritiskt* menar jag i detta sammanhang att avståndstagandet från det populära baserar sig på trosföreställningar, känslor och fördomar, snarare än på välgrundade argument”

Detta stämmer väl överens med det som framkommer i intervjuerna i denna undersökning. Lärarna är oroliga för våld, konsumtion, stereotypa framställningar som kan vara rasistiska och sexistiska. Lärarna är rädda att populärkulturen bildar mönster för barnen, att barnen leker att de är Barbie, Spice Girls, Batman etcetera. En av lärarna säger: ”Barn kan inte skilja mellan fiktion och verklighet.” Vid påpekandet att våld även ingår i folksagor, säger hon: ”Det är något annat. Då vet barnen vad som är rätt och fel.”

Lärarna tycks omedvetet värdera vad de olika barnen bär med sig. Lärarnas egen habitus och kulturella kapital spelar säkert en stor roll i denna värdering. En indirekt värdering är den som Linneas förskollärare ger uttryck för då hon säger: "Det är något som andra barn håller på med, inte våra barn."

Skolans ansvar för finkulturen

Arthur (2001) visar att många av lärarna i den australiensiska studien, *Early Literacy and Social Project*, uttalade sig om att barnens hemmiljö är begränsad. Det är vanligt att den inställningen finns även bland svenska förskollärare och lärare. De beklagar sig till exempel över all den tid som barnen tillbringar framför teven hemma. "Det verkar som en del barn spelat spel och tittat på teve hela helgen." Några av lärarna tycker att datorer begränsar barnens kreativitet. På Linneas förskola säger en av förskollärarna (2005-06-02): "Dom får nog av det hemma. Här vill vi erbjuda dem något annat. Barnen glömmar bort hur man ska leka. Fantasin tar slut. Det tycker jag är skrämmande." Men så säger hon lite uppgivet. "Vi hamnar nog där en dag att vi måste ha en dator." Magnus Persson (2004a, s. 126) understryker:

Det är fortfarande vanligt, inte minst inom skolan, att man tänker på kulturen och estetiken som spröda plantor som måste skyddas från marknadens härjningar. Till viss del stämmer kanske detta, om man med kultur och estetik menar den smala "finkulturen".

Många vuxna tycker att barns kultur har låg status och är utanför gränserna för det som är accepterat som kvalitet (Mitchell & Reid-Walsh, 2002; Thavenius, 2004). I Hamudes klass resonerar lärarna att barnen ska kompenseras för sina spel på hemmaplan och till exempel få titta på "Fem myror är fler än fyra elefanter" i skolan. Det är inte ovanligt att lärare lyfter fram filmer och teveprogram som de själva såg som barn och menar att det är bättre kvalitet än det dagens barn ser på. "Skolan bör kompensera alla dåliga program och filmer som barnen ser. Ibland får jag dåligt samvete för att vi inte göra mer", säger Yaels lärare (2005-11-21).

Flera av lärarna i denna studie säger att föräldrarna ger efter för lätt. De ger efter för barnens önskningar om leksaker och låter dem titta på för mycket skräpprogram på teve och video. Denna negativa och lätt moraliserande inställning till föräldrar finner också Ann-Carita Evaldsson (1993, s. 78) hos personalen på två fritidshem, som hon studerat. Personalen tycker att föräldrarna inte tar tillräckligt ansvar för sina barn och inte heller är socialt förmögna till det.

Broar mellan hem och förskola och skola

Att bygga broar mellan hemmets och skolans värld har diskuterats mycket i den anglosaxiska literacy-forskningen under de senaste åren (se Street & Street, 1991; Hull & Schultz, 2002; Pahl & Rowsell, 2005). Man talar om *literacy transitions* och pekar på hur viktigt det är att det blir en kontinuitet mellan hem och skola och inte, som ofta är fallet, en diskontinuitet.

Om barnen får bygga vidare på tidigare erfarenheter och kunskaper som de bär med sig till skolan tycks de vara mer benägna att investera (Nixon & Comber, 2004). Laurie Makin och Sue Groom (2002, s. 75) menar till och med att det är nödvändigt: "... if the early literacies of all children are to be supported". Hull and Schultz (2002, s. 3) refererar till Dewey, som redan 1899 pekade på vikten av att formell undervisning utgår från "ordinary life". Dewey framhåller (citerad i Hull and Schultz, 2002, s. 3):

From the standpoint of the child the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside of the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school.

Vad kan då göras? Hur kan en relation mellan hemmets språkanvändning och skolan undervisning byggas upp?

Ett tredje område

Elaine Millard (2003b, s. 6) föreslår ett "tredje område" där barnens literacy-erfarenheter från sina hem möter förskolans och skolans arbetssätt och förs samman istället för att separeras. Hon benämner detta "a transformative pedagogy of literacy fusion". I det tredje området möts den populärkulturella världens texter och de typer av texter som varit vanligt förekommande i klassrummet. Det blir därmed möjligt för barnen att använda sina erfarenheter. Ett exempel på skapandet av ett tredje område är när Kristoffers förskollärare gör en utställning om Beyblades tillsammans med några pojkar. Pojkarna gavs tillfälle att dela med sig av sig själva, av sina erfarenheter och kunskaper. Det skapades broar mellan dem och de vuxna men också mellan dem och den nyanlände ryske pojken, som via ett par ord kunde vara med i leken. Dessutom skapades en rad situationer, som var gynnsamma för deras läs- och skrivutveckling. De fick berätta. Läraren lyssnade och ställde frågor. Läraren skrev ned vad pojkarna berättade. De talade om texten som återlästes inför andra.

Tanken på ett område där elevers erfarenheter och skolans traditioner möts har framförts av andra forskare. Jan Thavenius (1999, s. 50) talar om "mellanrummet". Han refererar till Stefan Jonsson (s. 51) som skriver: "Mellanrummet är det som delar men också det som delas, och eftersom det delas av alla förbinder det alla med varandra." Ulrika Tornberg (2000) använder också bilden av mellanrummet i sin avhandling om språkundervis-

ning. Hon understryker (s. 112) att mellanrummet endast existerar om det förekommer en flerstämmighet och ett meningsskapande, ”d.v.s. så länge som människor talar *med varandra*.” För att ett sådant tredje område eller mellanrum ska kunna skapas måste alltså lärare och elever mötas i en dialog. Eleverna kan inte längre betraktas enbart som objekt utan snarare som subjekt.

”Skolan och dess lärare behöver kunskap om populärkulturen”, framhåller Magnus Persson (2000b, s. 92). Persson menar att det inte enbart handlar om att undanröja de vanligaste fördomarna utan minst lika mycket att försöka hitta konstruktiva sätt att förhålla sig till den kultur som så många av dagens barn och ungdomar tar del av.

Skolan är kanske en av de få platser där unga människor får en chans att komma i kontakt med andra kulturformer än den masskultur som genomsyrar fritiden och vardagslivet. Skolans kulturpolitiska uppgift är att verka för en genuin mångfald och att skapa möjligheter för eleverna att hantera denna mångfald kritiskt.

Här sätter Persson fingret på något viktigt. Att bejaka barnens erfarenheter och intressen behöver inte betyda att skolan därmed låter sig köras över och överge det som av hävd stått i fokus för skolans intresse. Att uppmärksamma populärkulturen behöver inte heller betyda att vuxna tar över även detta område, snarare att skapa möjligheter för barnen att dela med sig av sina kunskaper.

Slutord

Under tre år har jag följt sju barn och deras familjer. Det är en lång tid och jag har fått reda på mycket om barnen. Genom att använda en etnografisk metod, där jag observerat, samtalat, intervjuat, fotograferat, gjort ljudupptagningar och samlat barns teckningar och vad de skrivit, har jag kommit i kontakt med rika textvärldar som barnen rör sig i. Där finns variationer, likheter och olikheter mellan de sju barnen. Det är uppenbart att barnen utövar en rad textorienterade aktiviteter, redan tidigt i livet, i samband med familjens kultur, modersmål och religion. Detta sker ofta i samspel med föräldrar, syskon och andra närstående. Samspelet lägger en grund för barnet då det finner sina egna vägar in i skriftspråket. Det visade sig också, under studiens gång, att barnen rör sig i en värld av texter knutna till populärkultur och medier. Barnen tycks finna stor glädje i detta och delar ofta sina erfarenheter med andra barn.

Barnen kommer till förskola och skola med sin ”ryggsäck” innehållande tidigare erfarenheter och kunskaper. Skolan är inte en neutral arena. Det är en mötesplats för värderingar och viljor (Bourdieu, 1982/1999, s. 69). Genom observationer i förskolorna och skolorna och via intervjuer med lärarna

framkommer att ett par av barnen får ta in så gott som alla sina erfarenheter i klassrummet. De har ett kulturellt kapital, som skolan tillerkänner ett värde, och barnen har därmed med stor sannolikhet utsikter till en privilegierad framtid (se Broady, 1990, s. 175). Det är vad flera av lärarna påpekar. Några av barnen måste lämna sitt modersmål och sina kulturella och religiösa erfarenheter och därmed mycket av sin identitet utanför klassrummet. Deras kultur och språk har inget värde på skolmarknaden (se Bourdieu, 1982/1999, s. 37). Det betyder att en del barn redan tidigt lär sig att de inte har rätten att tala i skolans värld (Bourdieu, 1982/1999, s. 69, 1984, s. 47).

Hur kommer det sig? Kanske har inte synsättet att läsande och skrivande inte bara är en teknisk färdighet, nått skolan. Kanske diskuteras det för lite hur skolan ska rusta sig för att möta barn som växer upp i dagens samhälle med helt nya typer av texter, trots att uttrycket ”ett vidgat textbegrepp” funnits med i Grundskolan kursplaner i svenska under många år.

Idag är ordet literacy frekvent förekommande²³. Olle Josephson skriver (Svenska Dagbladet, 2006-10-28) att Språkrådet ofta får frågor om ordets betydelse. I många sammanhang används emellertid ordet literacy liktydigt med läs- och skrivinläring. Detta tar moderna literacy-forskare bestämt avstånd ifrån. Colin Lankshear och Michele Knobel (2003, s. 8) kallar det för ”the old wine in new bottles syndrome”. Literacy-begreppet är svårfångat och nästan omöjligt att översätta till svenska. I början av detta arbete sammanfattade jag åtta punkter där David Barton (1994) definierat literacy-begreppet. Han skriver:

1. Literacy är en social aktivitet.
2. Människor har olika typer av literacy-aktiviteter associerade till olika domäner i sina liv
3. Människors literacy-praktiker är insatta i bredare sociala relationer. Därför är det nödvändigt att beskriva de sociala sammanhang där literacy-situationer äger rum.
4. Literacy baserar sig på ett system av symboler. Det är ett symboliskt system som är avsett för kommunikation.
5. Literacy är ett symboliskt system som används för att representera världen. Det är en del av vårt sätt att tänka.
6. Vi har attityder, känslor och värderingar förknippade med literacy och dessa attityder styr våra handlingar.
7. Literacy har en historia. Våra individuella liv består av många literacy-händelser alltifrån tidig barndom.
8. En literacy-händelse har också en social historia. En aktuell praktik har rötter i det förflutna.

²³ 135.000 träffar på svenska Google-sidor, 2007-01-23

Det har visat sig att samtliga dessa punkter passar in på de sju barnen och deras familjer. Moderna literacy-forskare varnar för den alienation som kan uppstå inför läsande och skrivande hos elever som inte känner igen sig själva i skolans texter. I förlängningen finns en risk att de klyftor, mellan kön och social klasstillhörighet, som redan finns i samhället, därigenom förstärks.

12. EFTERORD: PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Barns kultur som potential i undervisningen

”Med till synes små medel och små barn kan man åstadkomma genomgripande ting”, skriver Jan Thavenius (2004, s. 115). Han ger exempel från Anne H Dysons nu nästan klassiska bok *Writing Superheroes*. I exemplet, som Thavenius pekar på, låter läraren eleverna skriva fritt en gång om dagen. Det visar sig att eleverna ofta skriver om karaktärer hämtade från den populärkulturella världen. Då dessa texter läses upp för den övriga klassen ger det upphov till samtal och diskussioner som kan röra såväl makt som stereotypa könsroller. Vid sidan om elevernas skrivande presenterar och berättar läraren grekiska myter och barnen skriver också utifrån dessa.

Arbets sättet som Thavenius lyfter fram är ett gott exempel på den fusion mellan elevernas tidigare erfarenheter från den populärkulturella världen och arbetet i skolan (Millard, 2003b). Barnens erfarenheter blir därmed en potential i undervisningen. Dyson har i en rad sammanhang och texter (1997, 2001, 2002) pekat på hur viktigt det är att utnyttja det barnen lär sig utanför skolan för att få en meningsfull undervisning i förskola och skola.

Children must stretch familiar resources from their communicative experiences into new social constellations if they are to participate meaningfully into the literacy practices of school. (Dyson, 2001, s. 15)

I boken *Brothers and Sisters learn to write* (2002) framhåller Dyson en rad aspekter som hon finner värdefulla då elever får arbeta utifrån gemensamma erfarenheter av populärkulturen. Eleverna känner glädje, uttrycker sig ofta i tal och skrift utifrån personliga känslor och inte minst, dessa aktiviteter bildar vägar till andra läs- och skrivaktiviteter inom skolans ram.

Pedagogy of multiliteracies

Forskare inom *New Literacy Studies* har intresserat sig för barns möten med skriftspråket utanför skolan och har utvärderat dessa ”utanför-skolan-erfarenheter” i förhållande till barns erfarenheter i skolan. 1996 startade en grupp internationella literacy-forskare från USA, England och Australien den så kallade *New London Group*. Gruppen är uppkallad efter den plats i

USA, New London, New Hampshire, där de första gången hade sitt möte. I fokus för gruppens diskussioner stod frågan hur man kan skapa en pedagogik som på bred front kommer eleverna till mötes i fråga om deras intressen, kultur, språk, vardagserfarenheter. Det skulle vara en *pedagogy of multiliteracies*. Gruppen beskriver multiliteracies på följande sätt:

Multiliteracies also create a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes. (New London Group, 1996, s. 64)

Brian Street var en av deltagarna i New London Group. Han har, som beskrivits tidigare, bestämt tagit avstånd från det han benämner en *autonomous model of literacy*, där lärare hanterar läsandet och skrivandet som om det vore ett objekt som ska analyseras mer än användas och att barnen övas mer än engageras. Skolans läs- och skrivundervisning blir därmed sällan meningsfull eller relevant i barnens liv, menar han. Alternativet är, skriver han, en *ideological model of literacy*, där de sociala, kulturella, ekonomiska och även religiösa sammanhang som literacy ingår i bildar utgångspunkt för skolans undervisning.

Critical literacy

”...inte ens den mest elementära läsning och skrivning äger ju rum i ett socialt vacuum”, skriver Magnus Persson (2000b, s. 77) Han fortsätter: ”Olika sätt att läsa och skriva innebär olika tolkningar av verkligheten.” Det Persson skriver är centralt inom det som brukar benämnas *critical literacy*. Med *critical literacy* menas att man ifrågasätter det sätt på vilket vardagliga episoder framställs i en text. Läsaren ställer frågor till texten som baseras på läsarens kunskaper och erfarenheter och det som han eller hon finner vara värdefullt och sant (Comber, 2003, s. 356).

Rent historiskt har *critical literacy* främst tagit utgångspunkt i vuxenutbildning. Pablo Freire som arbetade med bönder i Brasilien och Chile tas ofta som ett exempel på hur *critical literacy* kan fungera som en radikal metod inom utbildning (se Comber och Nixon, 2004). I Freires koncept ”Reading the word and the world” handlade det om mycket mer än att lära sig den tekniska avkodningen av ord. Det var snarare så att de som lärde sig att läsa skulle bli medvetna om sin egen verklighet i det samhälle där de verkade. Ord som vara laddade med mening var ofta utgångspunkt för läs- och skrivinläringen. Det kunde vara ord som uttryckte rädsla, förtryck eller drömmar om ett bättre liv. Orden diskuterades och på det sättet blev läsandet och skrivandet en integrerad del av att lära sig förstå hur världen fungerade socialt, kulturellt och politiskt. Detta var vad Freire kallade ”cultural action on the world” (Lankshear & Knobel, 2003, s. 5).

Comber menar (2003, s.357) att redan unga elever har kapacitet för *critical literacy*. Men läraren måste på ett medvetet sätt införa detta som en del i arbetet med texter i gruppen. Om en lärare vill arbeta medvetet med en text med sina elever, inte bara strävar efter att "knäcka koden" eller uppamma en läsförståelse, är det nödvändigt att arbeta med texter som verkligen berör eleverna. Det är texter med politiska, moraliska och kulturella inslag (Comber & Nixon, 2004, s. 117). Man måste, enligt Comber (2001, s. 169), lämna föreställningen om det oskyldiga och naiva barnet. Barn kommer till förskola och skola med en rad erfarenheter "ur livet". Redan små barn kan, med hjälp av sin lärare, uppmärksammas på att texten inte är neutral utan ingår i ett kulturellt och socialt sammanhang, skriver Comber. Säljö (2005) uttrycker liknande tankar:

I ett sociokulturellt perspektiv är en utgångspunkt för förståelsen av hur människors sätt att förhålla sig till text utvecklats, att läsning i första hand måste förstås som en social och kreativ process av meningsskapande. Läsning som meningsskapande är dessutom kopplad till hur kommunikation går till i ett samhälle mer i allmänhet och vilka förväntningar som finns i olika institutionella miljöer. (s. 209)

Comber (2001, s.175) anser att lärare behöver sociologiska kunskaper om det samhälle och bostadsområde, där de arbetar. De behöver kunskaper om olika texter, presenterade i olika typer av medier. Comber menar att det därför är viktigt att lärarna startar med en analys av var deras elever befinner sig och ställer sig frågor om: Vilka erfarenheter har barnen med sig hemifrån? Vilka intressen har de?

Jag vill här nedan ge några exempel där läraren tar fast på barnens erfarenheter av multiliteracies och skapar ett tredje område. Exempelen är hämtade från besök på förskolor och skolor i England och Australien.

Några exempel

Lek och skrivande

På ett Child-Centre i Sydney, motsvarande en svensk förskola, finns möjligheter till aktiviteter av olika slag. Där finns lekredskap, bokhyllor, en databänk och en rad utställningar. Där finns också olika "stationer" med material som representerar olika kända karaktärer i den populärkulturella världen till exempel Batman och Spiderman. Där kan barnen leka, klä ut sig, måla och läsa böcker. Lärarna säger (2006-03-13) att de märkt att det finns en oerhörd potential i populärkulturen, som är viktig att ta till vara. Att dela barnens erfarenheter ger, enligt lärarna, upphov till samtal, berättelser och dialoger. I andra sammanhang har lärarna utnyttjat till exempel Pokémonkort för analyser av bokstäver och ord. De har tillsammans med barnen klassificerat och

sorterat korten. Resultatet har de presenterat i statistiska tabeller där såväl bild, text som siffror finns med.

Lärarna säger att de i så många sammanhang som möjligt vill bygga vidare på de kunskaper som barnen redan har. De citerar Vygotsky och ”den nära utvecklingszonen”. Barnen kommer längre i sin utveckling om de får hjälp av andra, såväl barn som vuxna, framhåller lärarna.



Bild 56. På en förskola i Sydney.

Lärarna utnyttjar ofta logotyper, som barnen känner till och arbetar med dessa parallellt med att barnen skriver bokstäver.

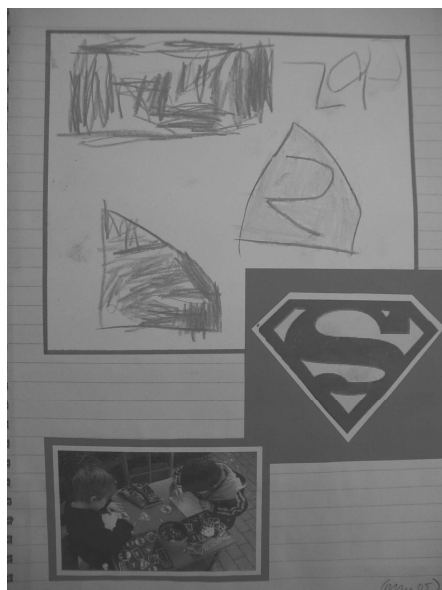


Bild 57. Barnen får öva på kända symboler i sina skrivböcker.

Jackie Marsh, med lång erfarenhet av att låta elever arbeta i förskola och skola utifrån sina populärkulturella erfarenheter, menar att superhjärte-temat har visat sig vara extremt intressant för många barn, speciellt för pojkar. Det kan till exempel vara pojkar, som av lärarna betraktas som undermåliga, vad gäller literacy (Marsh, 2003, s. 119).

Olika uttrycksmedel

I en skola i mellersta England är 6-7-åringar ivrigt upptagna runt datorerna. Det är en vanlig syn på många engelska förskolor och skolor. En av lärarna säger (2005-11-29):

Det är bättre ju tidigare vi kan arbeta vidare med barnens datakunskaper. Vi vet ju att de ändå håller på hemma. För dem som inte har datorer hemma är det också en fråga om jämlikhet. Vi tränar dem på ett lekfullt sätt. De håller dels på med färdiga undervisningsprogram som finns för barn, dels sådant vi hittar på. Vi tycker nog bäst om det senare, egentligen. Nyligen arbetade vi med vad vi kan göra med våra kroppar. Det blev ett tema där vi fick in så gott som alla sidor av literacy som sång, bild, högläsning och datakunskap... Det är viktigt att göra utställningar där barnens ser sina och varandras bilder och texter.²⁴

²⁴ Min översättning



Bild 58. Utställning i bild och text där eleverna presenterar sina datakunskaper.

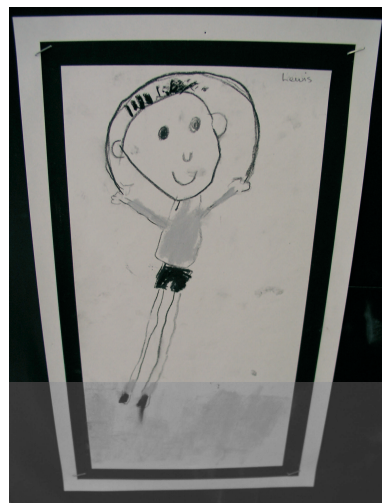


Bild 59- 60. Samma tema: "Vad kan vi göra med våra kroppar?" illustreras med kol.

Grammatikövning, populärkultur och dataanvändning

På en annan skola i England arbetar läraren och klassen med adjektiv. Gruppen, som består av barn i åldern 8-9 år, är samlade på golvet runt en stor smart board. Läraren visar en detalj av en bild. Det visar sig vara ett öra.

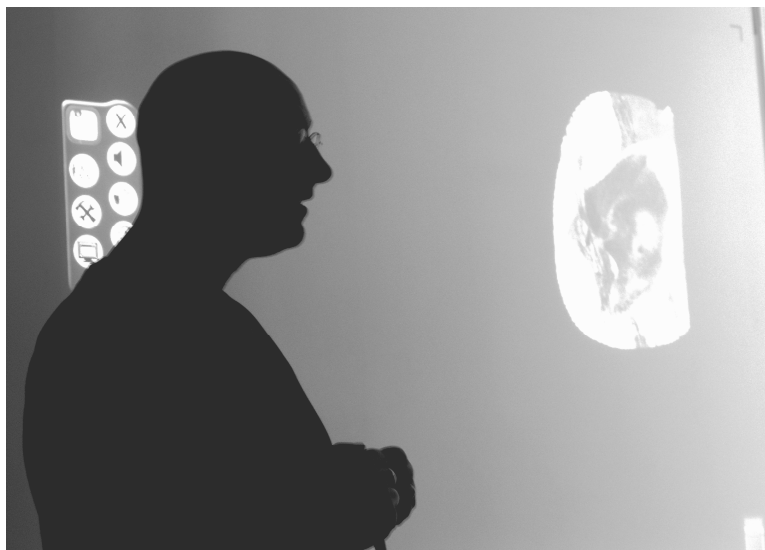


Bild 61. Det gäller att beskriva, inte tolka, bilden.

Läraren ber barnen beskriva vad det är de ser. Han uppmanar dem hela tiden att inte tolka, utan beskriva och att använda fler adjektiv. Så ber han barnen blunda och han utvidgar bilden, tar med en större del av ansiktet. Han uppmanar en av eleverna att titta och beskriva vad hon ser för de andra. Läraren frågar de blundande eleverna om de kan se bilden framför sig.

Läraren leder eleverna i ett samtal om hur man går tillväga när man beskriver. Han ställer frågan: Hur berättar eller skriver man för att andra ska kunna se det man beskriver? Han talar om att det är så en författare måste tänka. Eleverna får nu titta och det går ett sus genom gruppen då de förstår att örat tillhörde Gollum i *The Lords of the Ring*. Eleverna får placera sig två och två vid datorerna, som finns i klassrummet. Där finns Gollums ansikte på skärmen. De ska nu beskriva ansiktet tillsammans.

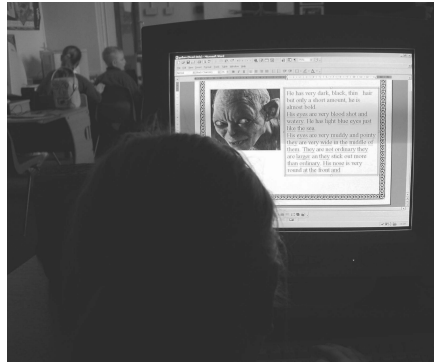


Bild 62. Vilka adjektiv kan användas, då Gollums ansikte beskrivs?

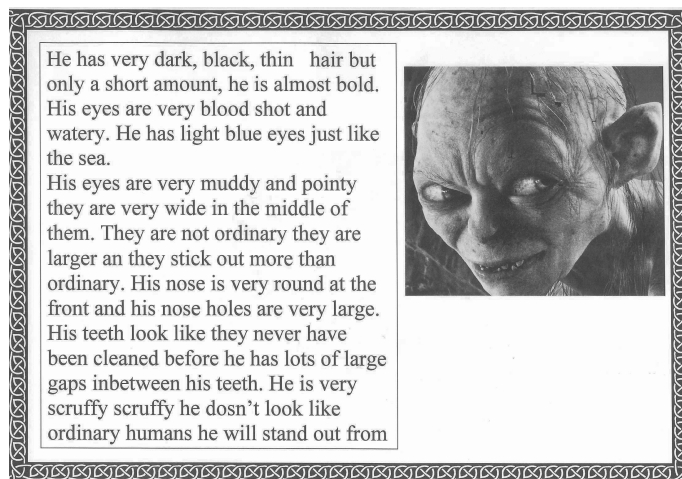


Bild 63. Ett av många sätt att beskriva Gollums ansikte.

Lektionen avslutas med att de elever som hunnit bli klara får läsa upp sina beskrivningar för resten av klassen. Varje elev samlar sina arbeten i sina privata digitalportfolio. Läraren säger att efter att han aktivt tagit in elevernas erfarenheter i sin undervisning har flera av pojkarna i klassen blivit mycket aktivare.

Att granska film, kritiskt

I lärarhandledningen *Look again! A teaching guide to using film and television with three-to eleven-years olds*, utgiven av det brittiska "Department for Education and Skills" kan man läsa:

This Teaching Guide is based on one simple idea: that the moving image media – film, television, video and an increasing number of web sites and computer games – are important and valuable parts of our culture. It follows that children have basic right to learn about these media in school. (2003, s. 1)

I en skolklass med 7-8-åringar i mellersta England ska eleverna titta på filmen *The Snowman* tillsammans. Den bygger på Raymond Briggs klassiska bok. Läraren delar upp klassen i fem grupper. Varje grupp får en uppgift som de ska koncentrera sig på medan de tittar på filmen. Uppgifterna är att notera:

- hur bilder uttrycks
- vilka ljud effekter som finns
- hur personerna rör sig
- vilka färger som understryker handlingen
- kameravinklar

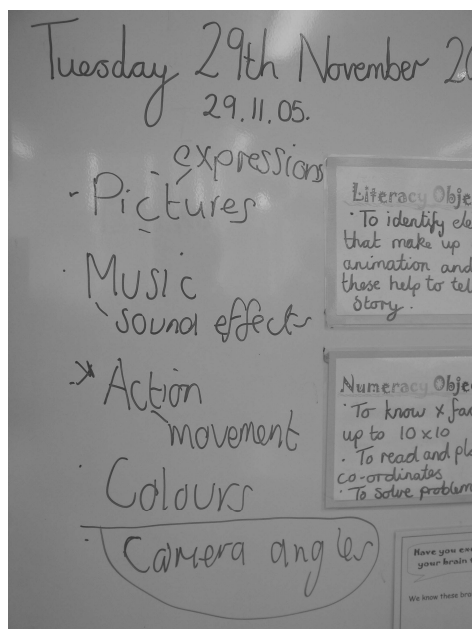


Bild 64. De fem uppgifterna.

Under filmens gång uppmanas alla elever att anteckna, individuellt. Läraren ställer då och då frågor som: Hur låter musiken nu? Vad är det för slags ljud? Hur är kameravinkeln nu? Vilken färg har pojken i ansiktet?

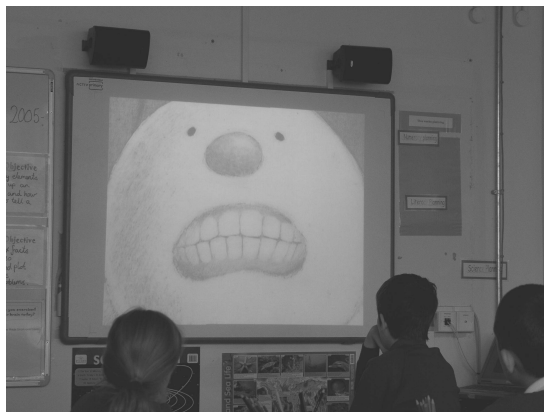


Bild 65. Filmundervisning utifrån filmen "The Snowman".

Då filmen slutar utbyter barnen erfarenheter i sina grupper. De utgår från sina anteckningar. Varje grupp gör en poster som de presenterar för den övriga klassen. Läraren ställer ofta frågor av analyserande karaktär: Varför tror ni kameran zoomade in på pojkens ansikte? Vilken effekt fick den röda färgen? Vad tror ni att regissören ville få tittarna att känna med just den musiken?

I samtliga dessa exempel sker en fusion mellan elevernas erfarenheter och skolans arbetssätt (Millard, 2003b). I mellanrummet skapas ny kunskap om lärare och elever möts i en dialog (Thavenius, 1999, Tornberg, 2000). Kristoffers lärare säger (2004-05-26) då hon och några pojkar gjort en Beyblade-utställning: "... så jag brukar be dem berätta. Då frågar jag genuina frågor ... Då tror jag att närheten man får till barnen är äkta." Thavenius framhåller (2004, s. 117), angående det inledande exemplet, hämtat från Dysons bok: "Vad läraren och eleverna har skapat är alltså ett offentligt forum i klassen." Undersökningar visar att barn, som annars inte pratar särskilt mycket i klassrummet, gör sin stämma hörd när samtalet kretsar kring populärkultur. Rädslan som många lärare har, att barns engagemang i populärkultur ska minska deras läsande, ser Marsh (2003, s. 119) som obefogad. Det behöver inte betyda att skolan ska överge sin uppgift att förmedla den traditionella kulturen, menar Persson (2000b, s. 92). I exemplet från Dysons bok (Thavenius, 2004, s. 115) så går Venus hand i hand med X-man. På Kristoffers förskola kommer "Bokmål" som vanligt en gång i veckan och presenterar en ny bok och lärarna överger inte sina flanosagor.

Summary

Seven children learn to read and write

Family life and popular culture in contact with preschool and primary school

Background

Kristoffer (6 years 2 months) is sitting at the kitchen table. He writes B I O N E on a piece of paper.

“I don’t know how to spell it. I have to get a map!”

He goes and gets an advert. He obviously knew exactly where he put it because he quickly returns.

“I have a thing here. I spelt it wrong!!! I want to write it again.”

He gets a new piece of paper. Now he writes it correctly. He begins to draw a dinosaur head.

“He has fifteen teeth, right Mum?”

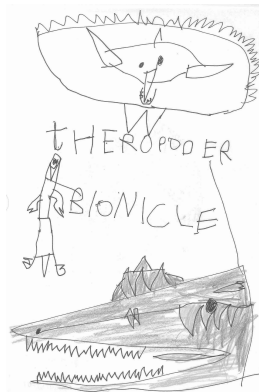
“You know better than me.”

“How do you spell Theropoder? I have a book.”

He gets a book and finds the right page, sits down and talks to himself out loud: “T begins with T”, writes THERO, “ends in PODER”, writes PODER.

“Here’s Theropoder.” He counts the letters and says there are ten.

(From the field journal, conversation recorded 16 September 2004)



Kristoffer has just started preschool. He has not yet been exposed to any formal instruction in reading and writing. He often draws and writes at home. What one first observes when Kristoffer is drawing and writing is his intense involvement. What he is doing is something that really interests him. He wants more Bionicles and dinosaurs. He knows exactly where he will get the information he needs. He will “get a map” and the advert he gets serves as a map. Using this, he gets where he wants. He realises that he has spelled incorrectly and starts over again. Now he spells BIONICLE correctly. Then he begins to draw a dinosaur head. This time too, he gets help from a text that he fetches from his room. He copies it, gets all the letters and in the right order. One sees that he has a good awareness of written language. He knows a number of different letters, enough to write what he wants to. He has understood the connection between sound and symbol.

It was not many years ago that Swedish parents and preschool teachers were advised against getting involved in children’s learning to read. There was even uncertainty for a long time about whether parents and preschool teachers should answer children’s questions, for instance about letters, because there was a risk that children would learn the wrong way. There was also widespread fear that children who could read before they began school would be bored (Söderbergh, 1979). The perception was that children reach cognitive maturity for learning to read and write at the age of seven. A trained teacher was best suited for teaching the art of breaking what was called the reading code.

Another way of seeing the development of reading and writing in children is that no special moment of time can be identified when learning begins. Marie Clay (1966) noted in her early studies that many children begin to explore written language long before they are of school age. She argued that they begin to understand the function and meaning of reading and writing when they are involved in reading and writing activities together with others. Children’s interests are a driving force for what they learn. Clay used the expression *emergent literacy*, because a development can be said to be emerging – something new that had not existed in the child begins to develop.

Seen from an emergent literacy perspective, children are socialised in literacy primarily by their parents, siblings and other people close to them. It is a process that begins early on. David Barton (1994) believes that acclimatisation in literacy begins at birth.

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. (p. 130)

James Paul Gee (2001) maintains that:

The issue for early literacy is not “learning to read” but how the child – at home, in the community, and at school – does or does not acquire specific social practices, social languages, and genres that involve “ways with printed words”, along with much else. (p. 35)

When children begin preschool and primary school, they bring with them their complex history as members of a family and society. Pat Thomson (2002, p. 9) uses the image of a virtual schoolbag to explain social and linguistic capital and the practises that children are bearers of when they come to school. According to Thomson, only a few children are invited to open their schoolbags and take out their contents. Many of the children have contents in their schoolbags that do not count for anything, so they remain unopened. There are also children whose background is considered by the teacher to be so problematic that the teacher would rather see these children leave their schoolbags outside the school gate.

Swedish studies of children’s literacy development often concentrate on school practise and are based on books and focused on letters. Roger Säljö (2005) argues that there is a widespread perception that learning takes place in the school and that learning requires instruction. This is an outlook that gives a very limited picture of learning, Säljö notes. “It is as if we should determine when, where and how people are influenced by their experiences” (p. 13). In this thesis, the learning of a group of children is studied from the other side, from the home and into preschool and primary school.

Aim

The main aim of this thesis is to investigate through what social and cultural practices seven children meet literacy events in their families. A second aim is to track informal and everyday literacy events which children take part in or practice on their own. A further aim is to study the transition between home, preschool, preschool class and primary school in order to determine to what extent and in what ways children use their previous experience with and knowledge of literacy.

Questions that are critical in this work are:

- In what social and cultural practices do the children meet literacy events in their families?
- What literacy events do the children take part in and practice on their own?
- To what degree and in what ways do children get to use their experience with literacy in preschool, preschool class and primary school?

The children and families

Seven children and their families are included in the study, which was carried out over three years. The children were four when the study started. The categories that were taken into consideration in selecting children and their families were the sex of the children, their mother tongue and religion, the neighbourhood the family reside in and their parents' professions. Each of these categories in some way affects the family life of the children and thus the situations in which the parents and siblings practice literacy.

Sex: Three boys and three girls

Language: Five of the children have Swedish as their mother tongue, one has Somali and one has Arabic. One of the children has a father who lives in Finland. One of the children is learning Hebrew at her Jewish school.

Religion: Two of the children have parents who are Muslims. One of the children has a Jewish mother and one family belong to a non-conformist church that is part of the national Church of Sweden. The other children belong to families that say they follow Christian traditions.

Neighbourhood: One of the children lives in a large apartment in the centre of a large city. Two of the children live in residential areas with detached houses and no ethnic mixing. Four of the children live in apartments in suburbs with a large percent of people whose mother tongue is other than Swedish.

Parents' professions: Because the children's neighbourhoods were selected first, the parents' professions had a natural spread.

Children's names: Hamude, Kristoffer, Linnea, Mini, Oskar, Sara and Yael. The children and parents made up the children's names together.

Literacy

One assumption in this study is that literacy is not simply a technical ability, a way of decoding words, but also a practice that is affected by social, cultural, economic and also religious contexts (Barton, 1994; Street, 2001, Lankshear & Knobel, 2003).

From a sociocultural perspective literacy is a matter of social practices. Literacies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts. (Lankshear & Knobel, 2003, p. 8)

Robert Serpell (2001) believes that the mental/cognitive aspect of literacy development is private. The cultural aspect, however, makes people a member of a special culture. This means that when children are integrated in lit-

eracy activities, this also becomes part of their personality because each activity is constructed with a set of rules that do not consist simply of technical ability.

Pierre Bourdieu (1982/1999) also emphasises the importance of the socio-cultural environment in language development and in creating the habitus of a child. He argues that language does not exist “on its own” but rather only when it is used. Children not only develop a vocabulary and learn grammar in their home environment but also learn norms, values and customs that belong to the group they are born into or live with. In this way, thoughts, words and deeds are incorporated in the child.

Other assumptions are that people have different literacies, which they make use of in connection with different domains of life, that literacy is based upon a system of symbols, that we have awareness, attitudes and values pertaining to literacy, that our individual life histories contain many literacy events from early childhood onwards, which the present study is built upon, and that a literacy event also has a social history (Barton, 1994, p. 34-35.).

New forms of literacy continually appear in everyday life. It is thus necessary to speak of the plural form *literacies*, researchers in New Literacy Studies argue (see Street, 1984/1995, 1993, 2001; Barton, 1994; Gee, 1996; Barton & Hamilton, 1998; Lankshear & Knobel, 2003; Pahl & Rowsell, 2005). In a contemporary technological society, images and other symbolic systems cannot be disregarded.

Images have a meaning and send a message. *Visual literacy* is something people learn and is culturally marked (Anna Sparrman, 2002, p. 30). Our entire existence is organised based on visual principles. Sparrman also emphasises how images can refer to one another (p. 122). The same image, such as a logo, can be seen in many different places in different media, thus creating a network between products.

Children move about in a textual landscape which is no longer dominated solely by printed text but is multimodal (Kress & van Leeuwen, 1996; Carrington 2003). The culture of consumption has helped change people's perspective on text (Marsh & Millard, 2000; Carrington, 2003; Marsh, 2003, 2005). For instance, in promoting toy sales, a number of different texts are marketed in the form of images, graphs, photographs, clothes, artefacts, newspapers, video films and computer games.

Method

In this study, an ethnographic method is used. The word ethnography comes from the Greek *ethnos*, people and *graphia*, description. During the three years this study was carried out, the goal has been to bring together as rich a collection of empirical material as possible. This has been done with obser-

versations, informal conversations, interviews, a collection of the children's drawings and texts, sound recordings and photographs. In practice, this meant visiting the various environments 1-2 times a week.

The homes were visited at different times of the day, in the morning, afternoon and evening, both on schooldays and weekends. One request was that life in the family should proceed as naturally as possible during my visits as well. There was one change over the three years, I believe, that went against this. I took part in the interaction that went on during each visit. Conversations were held with the children, parents, siblings and occasionally with the grandparents, if they happened to be home. The children often included me in their activities. They showed me toys, games, new clothes, schoolbooks etc. A tape recorder was used whenever the children invited me to take part in an activity and during interviews. In the preschools and primary schools, I took on a more unobtrusive role and was careful not to become involved or act. A tape recorder was also used here in interviews.

The material consists of:

- 103 visits with the families
- 29 visits to preschools for ages one through five
- 19 visits to preschool class
- 21 visits to primary school, year 1
- 53 interviews
- 506 photos
- 76 drawings and texts
- Sound recordings, covering approx. 200 hours

Field notes

The importance of writing field notes as soon as possible after an observed event is often stressed in ethnographic literature (see Hammersley & Atkinson, 1983/1995; Emerson et al., 1995; Delamont, 2001). There is a risk that otherwise details will be lost. I have therefore always sat in a café on the way home and written down everything that could be remembered from the visit, who was present, where the event took place, at what time the visit took place and under what circumstances. Once home, I wrote the notes neatly and added thoughts and ideas about future visits. Any noticeable patterns were highlighted. The material was coded in two phases: *initial coding* and *focused coding* (Loftland & Loftland, 1995, p. 192).

Initial coding

Social and cultural circumstances, which can have an influence on the children's involvement in reading and writing, have been noted: for instance, speaking Somali at home, celebrating Ramadan, preparing for Christmas,

living on a city street, being surrounded by many books and newspapers etc. Situations in which the children practice reading and writing were also noted. Examples of such situations include: being reprimanded in Somali, writing name tags on Christmas presents, saying grace, listening to stories, singing, playing games, sitting in front of the computer.

In preschool and primary school, initial coding consisted of noting events in which there was reading and writing, for instance, learning the alphabet, reading aloud, using computers etc.

Focused coding

In the homes, answers were sought to *how* things go when children take part in different social and cultural practices that then lead them to practice reading and writing in a number of different situations. Examples include: Mum watching the Eurovision Song Contest with her daughters, Dad playing video games with his son, Dad and his daughter singing songs together, the child and his or her siblings saying their evening prayers with their parents.

In school, where answers were sought to the questions of to what degree and in what way the children use their literacy experience and knowledge, focused coding consisted of noting such things as: He has to put the toy catalogue in his bag, she is writing out in the playground but not in the classroom, she is telling others about the movie she saw, the children are discussing names of Pokémon cards during recess.

Coding work requires notes, *memos* (Lofland & Lofland 1995, p. 193), that explain, theorise about and develop what the codes represent. These were of various types, ranging from exclamation points or question marks to a few words to a longer written text. Follow-up questions like the following were written down: Is it really like this? Listen again! Did she do it like that? Make sure! Should I work more with this section?

Analytical tools: habitus and capital

In analysing the data collected in the families, Pierre Bourdieu's concept of *habitus* was used as a tool. In preschool and primary school, where answers were sought to the question of whether the children make use of their previous experience with and knowledge of literacy, Bourdieu's concept of *capital* was used.

Habitus

Bourdieu (1972/2002, 1982/1999) believes that habits children develop in their family form a set of dispositions, a *habitus*. Habitus is a product of a person's history and is rooted in the body. Habitus determines how people think, behave, understand and value things in social contexts. Habitus excludes certain practices, those that are not a familiar part of the cultural group that is "our kind", Bourdieu argues (1972/2002, p. 17). Every person's

habitus is unique. At the same time, it can change in contact with the world outside the family but is often difficult to change (Broady, 1990, p. 234).

Linguistic habitus is a special form of habitus (Bourdieu, 1982/1999). It is in people's everyday lives that people associate language use with practical acts, where they get a feeling for language that is considered to be right and language considered to be wrong. There is not a homogeneous, isolated language, Bourdieu maintains (1984/1997). Words in and of themselves are not loaded with power. However, in certain circumstances, based on certain people, they can be given power. Bourdieu compares this to the concept of "kairos" (p. 136), which was a key idea for the Sophists. Kairos originally meant the target of the archer. In order to hit the target when speaking, it is not enough that the words are grammatically correct.

All preschool and primary school teachers have their own habitus, which guides them in their contact with pupils.

Capital

Capital is another key concept for Bourdieu (1972/2002). He uses the term *symbolic capital* to describe how a person's assets, such as language assets, are assigned or not assigned a value in a special group or institution. Some assets can function as symbolic capital, that is, assigned value, in a group but need not be assigned it in another (Broady, 1990, p. 172).

Cultural capital is another of Bourdieu's key concepts. Cultural capital is seen as a subdivision of symbolic capital (Broady, 1990, p. 171). Cultural capital is bestowed on a person through contacts with the culture in society that is held in esteem.

Ethics

In research in the social sciences, there is often talk of *gatekeepers*, those who guard the gate and determine whether a scholar has access to the research area or not (Hammersley & Atkinson, 1983/1995, p. 34). Another type of gatekeeper includes those who limit what can be studied. What ethical concerns should a person have in a study of this kind?

Pia Christensen and Alan Prout (2002) compare research on adults and children. No matter what theoretical perspectives scholars have in their studies, the children being studied are social actors who influence the study. Children can no longer be seen as objects that are a part of their family or the school they attend. Children act, take part in, change, and are changed by the social and cultural world they live in, Christensen and Prout stress. They must therefore be treated based on the people they are, with their specific interests and with the same respect for their integrity as adults are.

Reflexivity

Ethnographers should never believe that they are one of those being studied (Emerson et al., 1995, p. 4). Researchers and practitioners do not share the same experiences (Bourdieu, 1972/2002, p. 11). Practitioners say and do what is embodied in them while researchers remain on the outside. Researchers try to reconstruct the practice that they think works. This affects the person being studied. Bourdieu compares the researcher and the person being studied with two boxers who read each other. Every move triggers a countermove. Every hit to the body has a meaning, which the opponent must respond to.

An important issue in ethnographic research is avoiding “going native”, that is, identifying so much with the person being studied that the researcher loses analytical distance (Genzöe, 2004, p. 24). In this case, reflexivity is crucial.

Billy Ehn and Barbro Klein (1999) want to bring together the researcher and the private individual, the thinking, feeling person, in the concept of *reflexivity*. The word reflexivity entails reflection and mirroring. In ethnographic fieldwork, researchers approach people they study in a respectful way. At the same time, they take a step aside, and what is happening is observed from a different perspective. This is far from Malinowski’s way of treating his informants. He was two different people, one a researcher and one a private individual. In his field journal, he is superior and shows antipathy to the people he later writes about in his pioneering scientific work.

Pierre Bourdieu (2004) discusses reflexivity in his book *Science of Science and Reflexivity*. The book is based on his final lectures at the Collège de France. Reflexivity is something more than circumspection, which is in and of itself good, but something more is needed, Bourdieu argues. It is a question of really keeping in sight the obstacles in research. This can be done by turning the spotlight used by researchers on others but also on the researchers themselves. Researchers must grasp themselves, Bourdieu argues, by asking questions like: How have I ended up right here in my thinking? Why exactly have I chosen this vantage point? What other possible positions are there? How would the results be affected by an alternative position? This is not the same thing, Bourdieu emphasises, as a narcissistic focusing on oneself (p. 95).

Family life

It became clear early on that the seven children take part in social and cultural practices that include many different kinds of texts in their families. This takes place, for instance, through their mother tongue. Every language reveals a special practice for a child, how he or she speaks or writes, but this

is also done through material in the child's environment, such as books, newspapers, television programmes etc. Through religion, children also take part in special literacy events. Holidays are another example, as are cultural experiences like reading, visits to museums and video games. At the same time, things that are not accepted by the group are excluded. "We Muslims don't celebrate Christmas". "In our family, we don't like video games". Different residential areas also give access to different types of texts.

The parents transfer what they themselves experienced as children. Linnea's mother says, "Mum sang a lot from that book. I do that for Linnea too." Oskar's mother recalls how her mother read aloud to her children. "Then I do the same thing because I'm her daughter". Hamude's father remembers how his father, a refugee from Lebanon, read the newspaper every day. "He read about Palestine. I've gotten that interest from him. Maybe I'm doing the same thing with Hamude that my father did". Yael practices her piano lessons and reads music just like her mother and grandfather did. Mini's mother has always liked pop music and watches the Eurovision Song Contest with her daughters and Sara's mother tells stories in Somali.

Gradually the children's experiences are transformed into knowledge. They are to all appearances unafraid of throwing themselves into different types of texts. They read pictures, letters and words. They learn symbols. They use the computer. They write based on their interests and desires, devise welcoming signs on their doors and keep diaries.

The children seem to be relatively unworried about whether they are spelling correctly or not. Their parents are often more impatient and want the children to spell correctly right away. Gunther Kress (2003, p. 155) believes that adults have learned what is correct and conventional. They want to transfer this to their children. This often conflicts with children's interests.

The children do not follow any synthetic learning model for reading or writing, whereby they first learn a number of letters, which are given sounds and symbols, and then, when they know enough letters, put these together into words. Nor do they wait to be taught at a special age by a trained teacher. Jackie Marsh (2004, p. 60) stresses that it is no longer particularly relevant to talk about *pre-readers* and *pre-writers*, because children are in the midst of the process almost from the time they are born.

It may seem that the seven children live in completely different worlds. This is true to some extent but at the same time there are areas where all seven children, regardless of the social, cultural or religious environments in which they are being brought up, have similar experiences, and this is in connection with popular culture and the media.

Popular culture and the media

In November 2002, I visited Sara and Hamude's preschool for the first time. It was my first meeting with the children. The preschool is in a residential area with many different mother tongues and cultures.

I stood in the cloakroom and watched the children come in. Parents and younger siblings filled the crowded area. Many of the women wore headscarves and floor-length dresses. Nearly every child had a toy catalogue in his or her hand or schoolbag. They barely managed to get their coats off before they were gathered into small groups on the floor, on the couch or at one of the tables. They leafed through the catalogues and made comments about what they saw out loud.

"I've got two of these. This is the king. The one with the green face."
"Actually, I have Barbie stuff."
"There's the Xbox."

In one group, the children began quarrelling. The boys took over and quickly skipped certain pages and made comments:

"These are for girls."
"This is what we like."
"Oh, I want one like this."
"I have one of those at home."

Two girls sat by themselves and looked at their own catalogue.
(From the field journal, 7 November, 2002)

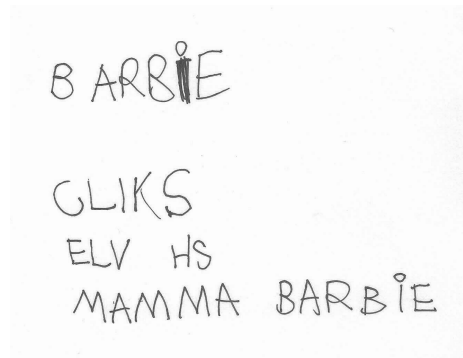
November is the special time for toy catalogues. The catalogues are free and are mailed out in some residential area in up to five different versions. The children in Sara and Hamude's preschool had just received their catalogues the day before. Many of the children had already poured over the contents, some knew which pages were interesting and a few of the children had circled certain toys in pen. They looked and compared, pointed out which toys they owned and said which ones they wanted. They very quickly divided into groups of boys and girls.

The toy catalogues play a major role in the lives of the seven children. This was true both for those who have easy access to books and newspapers at home and for those who do not. The catalogues stimulate dreams, imagination and desires, which happens frequently when the children are looking through the catalogues.

Linnea (6 years 5 months): Oh, Mermaid Barbie!! She's lovely!!!
Carina: What did you say?
Linnea: She's lovely.
Carina: Is she lovely??
Linnea: Yeah, I want one like that.

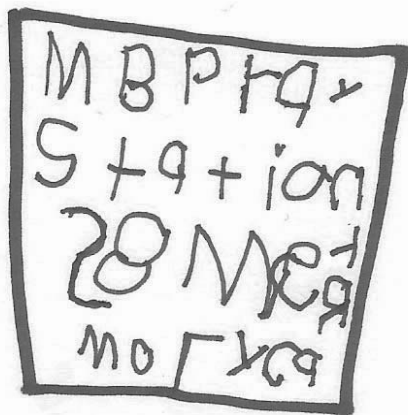
(From the field journal with conversation recorded 20 September, 2004)

These desires are also expressed in the children's wish lists. All the children at one time or another showed me the lists they made ahead of their birthdays or religious holidays. Linnea makes a wish list of what she wants for her 6th birthday



She sounds the words out loud as she writes, and it is clearly understandable why she leaves out the “U” in ÄLVHUS (‘fairy house’). It is difficult to hear it. She probably knows the words MAMMA (‘mother’) and BARBIE through word formation. When I point out the E at the end of the name Barbie and ask her why she wrote it because it is not heard, she answers slightly peevishly: “That’s the way it is everywhere.”

Hamude wants memory for his Playstation so he does not have to start all over every time he plays. He knows that this somehow involves letters but has not understood the sound–symbol connection like Linnea has. He (5 years 9 months) copies from a catalogue.



He later (6 years 4 months) showed me with great joy that he had gotten a memory card for Id al-fitr, at the end of Ramadan.

In every case, the children themselves chose what they wanted to write. They do not wait until they have learnt certain letters before they proceed to the task but instead rely on their ability. And this gets results. Hamude has a new memory card for his Playstation and Linnea has new Clinks jewellery.

The seven children in this study display extensive knowledge of reading and writing in connection with popular culture and the media in their homes. Movies, TV, toys and catalogues provide a rich source of materials that promotes the children's story-telling, arguing, classifying, reading and writing.

The children inform others and learn by speaking with one another but also by looking at catalogues and advertisement flyers and by keeping their eyes open in toy stores. Adults do not call attention to a new detail on a Bionicle or point out in the toy catalogue that there are mobile phones for Barbie now for sale. The children manage this on their own or together with other children. Popular culture thus creates common frames of reference for children that adults largely remain outside of (Marsh & Millard, 2000; Marsh, 2003; Marsh 2005b).

There are not thought to be any limits to what children can learn in connection with their toys. They know a variety of names without any link to their everyday world. They share a number of symbols with other children and thus gain social belonging. They alternate between describing, telling, reading and writing. They develop an ability to distinguish one image from another. The images they come across and read bring together many aspects of literacy, completely in line with the discussions about visual literacy and new literacies, in which it is maintained that many toys represent a new type of text, which is not solely a written text.

There is one problem that children give expression to. Adults stand in the way of their interests. It can be a reply like, "Mum doesn't like it" or "We

can't afford it. Mum and Dad have to earn money". The parents often set rules, for instance, how much the children can play video games or sit in front of the computer. It is nothing new that parents and other adults set limits because they are worried that what the children are involved in is not good for them. There are many examples of new habits causing offence. Roger Säljö describes how many people in the 17th and 18th centuries looked with alarm on what was called "the reading rage", "reading epidemics" or "reading mania". Excessive reading was considered to be harmful to individuals because they could be enticed into a dream world (2005, p. 207). In the second half of the 18th century, fairy tales, for instance, were thought to have a harmful influence on children's imagination (Fast, 2001, p. 11). When Pippi Longstocking was first published in Sweden in the 1940s, the book generated enormous debated among parents and teachers.

At the same time, many parents say that children learn a great deal, and using the computer boosts children's self-esteem. Both Hamude and Oskar often advertise themselves as someone who has overcome the difficulties in a game. Kate Pahl (2005, p. 129) argues that players acquires tremendous power. They can manipulate the characters in a game, and games give children a narrative structure in which they can create their own meaning. Espen Aarseth (1997, p. 90) highlights the emotional commitment that can develop in many people playing computer games, as balance is attained between *aporia*, the excitement of facing a problem, and *epiphany*, the feeling of having solved it.

Hamude, Kristoffer, Linnea, Mini, Oskar, Sara and Yael go off to preschool and primary school with their virtual schoolbags on their backs (Thomson, 2002). Every schoolbag holds unique contents. Will they be allowed to use their experiences and knowledge of reading and writing? That remains to be seen.

Preschool

The seven children come to preschool and primary school with a rich experience of literacies from their family life and in connection with popular culture and the media. As soon as the children step into a preschool or primary school, they are automatically drawn into the struggle over who has the right to speak, Pierre Bourdieu argues (1982/1999, p. 73). There are always relative strengths, where the words of one person are not worth as much as those of another. An implicit agreement is needed both to ensure that the person speaking feels he or she has the right to speak and that those listening have the view that the person speaking is worth listening to. This struggle arises in all interplay between people. We never learn language without simultaneously learning the conditions whereby this language is accepted, that is, learning whether this language will be rewarding in one situation or another.

There is often talk about Swedish preschools being equal. The preschools of the seven children, however, varied considerably in terms of their operation, discipline and demands on the children. It is stated in Sweden's national curriculum for preschool (Lpfö) that the development of each child is to be promoted in close cooperation between the preschool and the child's home (p. 3). To what extent does this happen for the seven children?

Linnea's preschool is located in an affluent area where everyone speaks Swedish. The preschool teachers have worked at the same preschool for 30 years. They too live in close proximity to the preschool. Many of the parents have grown up in the area. School operations are characterised by traditional thinking. It is what the parents want, the preschool teachers argue. One of the teachers says that "the children that go here will manage well in life. They have it in their blood and the parents are interested in their children". What the teacher is saying is that children have assets, via their habitus, that will be assigned a value for them in later contexts (Bourdieu, 1977/2002).

Oskar's preschool is a parent cooperative, and the parents invest both time and energy in its operation and as a result gain a relatively large amount of influence. Parents and teachers represent a white middle class with ambitions for a good culture and a good existence for their children. There are bridges between home and preschool for both children.

In Yael's case, this is even more obvious. Her parents have chosen to put her in the Jewish school. Yael reads poetry, sings songs, takes part in stories and prays in the preschool, as she does at home and in the synagogue.

In Hamude and Sara's preschool, things are different. Their preschool teacher has worked in the area for 24 years, "ever since there were Swedes in the area", as she puts it. The children still seem foreign to her. She says that the staff probably place demands on the children that are too low, and the reason for this would be, "People don't see them like other five-year-olds. The children's background makes it so that people don't even let them try". The preschool teacher lumps all the children together and takes their background as a pretext for not demanding as much from the children. "They seldom get a grasp" of the children's culture at home and their language. Barbara Comber (1998, p. 1) writes that there is a great risk, when people talk about "children's background" as a collective term, that people reduce children to statistical categories that can be both exotic and stereotypes. Those with legitimate competences are legitimised. Bourdieu (1982/1999, p. 69) describes the language market as an arena. The staff do not assign the children's assets any value. The competence that the children are bearers of is not legitimised.

Preschool class and primary school

Preschool class is a non-compulsory form of schooling in the Swedish public school system. Starting January 1, 1998, local authorities have been required to offer a place in this preschool programme to all children once they turn six. The thinking behind introducing preschool for six-year-olds was to create a meeting place for preschool teaching theory and the more traditional teaching of primary school. The intention was to develop a new attitude in teaching as a result (The Swedish National Agency for Education, report 201). Preschool class and compulsory primary school follow the same curriculum (Lpo 94).

There appears to be a certain amount of confusion as to the content of activities in preschool class. On the one hand, many of the preschool teachers say that preschool should not be a school, that children develop by playing and that they want to encourage children's imagination. On the other hand, others believe that it is part of primary school and this should also be reflected in the activities. They set play and imagination in opposition to the way school is.

Most of the teachers both in preschool class and in primary school operate under the belief that children best learn to read using the old "sound method" that came to Sweden from Germany some time in the mid-19th century (Andersson, 1986). This means that they work with one letter at a time, often over a longer period, and isolated from the children's experiences outside school. "We work with one letter a week". "I want to keep everyone under my wings". "We take one letter at a time. For instance, we've gone through 'Ä' and 'R'. Then the children can read 'är' ('are')". That is what some of the children's teachers say. In an interview with Oskar, the following emerges:

Carina: What are you all working with in school?

Oskar: Letters

Carina: What do you mean? Letters?

Oskar: We practice at getting good in one type.

Carina: Which letters have you done?

Oskar: O and S

Carina: What do you do with the letters?

Oskar: Learn to get good at them.

Carina: Do you have computers in the classroom?

Oskar: No

Carina: Will you get them?

Oskar: I don't think we'll get them.

Carina: Why don't you think so?

Oskar: We have to work

Carina: Isn't it work writing on the computer?

Oskar: Yeah, you can, I think, but not at school. There are people who work with computers. But we, like, work with books.

(From conversation recorded 1 September, 2005)

Oskar reads fluently at this time and has done so for a while. He also writes stories at home on his own both by hand and using the computer. His mother is a little worried that he will lose interest in reading but (27 January, 2006) thinks that he is flexible. Caroline Liberg believes (1993, p. 142) that children must be tolerant if they are to learn to read and write within the framework for traditional reading and writing instruction.

Traditional instruction for reading and writing does not build on children's everyday experiences, for instance, from the world of popular culture. When children in one preschool for six-year-olds are supposed to give examples of words that begin with "S", the teacher does not take into consideration the suggestions 'Sangan' or 'Sonic Bird' (Pokémon) and does not write them on the board. In another preschool for six-year-olds, Dark Magician is suggested as an example of "D". This expression, too, is overlooked despite one of the boys (6 years) translating it for the teacher. He clearly assumes that this is knowledge that only children have.

All seven children, as was shown earlier, have a rich experience in connection with toys and popular culture. In primary school, however, this knowledge is banished to the playground. One of the teachers says, "Children are not allowed to have Pokémon cards at school but we know what they're doing with them in the bushes". In "the bushes", children compare images and texts, teach each other words, discuss and argue. This is a long way from practicing letters one at a time.

At Mini and Kristoffer's preschool, the preschool teachers let the children take their toys to preschool on certain occasions. As a result, they create a meeting place between themselves and the children where conversations can take place. "We adults are so quick to reject the children's world," says one of the teachers. When she goes to an exhibit on Beyblades with the children, she also takes advantage of the children's pre-understanding in terms of visual reading comprehension and connects colour and text. This, however, does not mean that teachers let the world of popular culture take over, which many of the other preschool teachers are afraid will happen if this is allowed into preschool. Mini and Kristoffer's teacher works the entire time in parallel with other language activities like story-telling, reading aloud, writing and picture making. In no other preschool do they work so consistently with all the different aspects of written language.

The children's experiences of the world of popular culture are completely excluded at the other preschools. Nor do their experiences with new technology gain expression anywhere else.

The attitude of teachers to popular culture and media use

In conversations with the seven children's preschool and primary school teachers, a deep aversion emerges, with a few exceptions, to the culture the

children are occupied with outside preschool and primary school. Why do the teachers have such great apprehensions? The question is why the teachers do not value the children's experiences as a starting point in their instruction of reading and writing. Why do they not make use of something that so obviously gives children pleasure?

Equality as a principle and taking responsibility

The teachers argue that children have such different access to toys – some always have new toys and others do not. They also note that children quarrel and things can disappear, and teachers do not think it is their responsibility to watch over this.

The power of traditionalism

Jan Thavenius (2004, p. 110) maintains that "It is customary that backwards-looking traditionalism has had a strong position in the school", which means that that "there is limited space for deviations". The power of tradition weighs heavily over the school and its teachers, according to Thavenius. Leonie Arthur (2001, p. 299) also stresses that traditions become an impediment to teachers in their contact with children's experiences. She writes that many teachers have traditionally viewed literacy as reading and writing and books. This also emerged in the interview with Oskar. "We, like, work with books".

A feeling of ignorance and exclusion

Teachers are not thought to know very much about the world of children. It should be added that time and energy are needed to follow what is happening in the field of popular culture. Changes occur at an astonishing rate, as was emphasised earlier. One of the teachers emphasises exactly this: "They have such strange names for their toys. When you've finally learnt Pokémon, then they come with other cards that I don't remember what they're called." Another teacher says "I feel completely excluded, I don't get anything."

The experiences of children reflect another generation. Teachers often talk fondly about TV programmes, comics, toys that they or their children played with when they were little. One of the teachers notes how she wishes children would swap bookmarks instead of Pokémon cards. One preschool teacher says, "My children played with Smurfs. They were a lot easier to understand." In many international studies (Makin et al., 1999; Arthur, 2005; Marsh, 2005), it has been maintained that teachers feel excluded from the children's world. Laurie Makin (Makin et al., 1999) thinks that it is in fact this ignorance that can produce a number of assumptions and negative value judgements.

Turning the tables

The fact that pupils know more than teachers is also break with a traditional way of viewing school and instruction. This becomes clearer when it comes to the use of media. “They are much cleverer than we are. It’s easy being cleverer than I am. I can’t help them”, says one of Linnea’s preschool teachers. Lankshear & Knobel (2003, p. 32) describe this exclusion when they talk about young people who grew up with the Internet and in virtual environments, known as *insiders*, and those who did not, *outsiders*.

School’s responsibility for high culture

Arthur (2001) shows that many of the teachers in an Australian study, *The Early Literacy and Social Justice Project*, maintained that the children’s homes are limited. This attitude is also common among Swedish teachers. They complain, for instance, about all the time children spend in front of the TV. “It seems as though a lot of children have played games and watched TV all weekend”. Some of the teachers think that computers limit the creativity of children. At Linnea’s preschool, one of the teachers says, “They get enough of that at home. We want to provide them with something else here. Children forget how to play. Their imagination runs out. I find that scary”. Magnus Persson (2004a, p. 126) writes:

It is still common, especially in the schools, that people think of culture and aesthetics as fragile plants that must be protected from the ravages of the marketplace. This may be true to some extent, if you take culture and aesthetics to mean narrow “high culture”.

Many of the teachers in this study say that the parents give in too easily. They give in to their children’s desires for toys and let them watch too much junk on TV and in videos. Ann-Carita Evaldsson (1993, p. 78) also finds this negative and somewhat moralising attitude toward parents among the staff at two after-school recreation centres that she studied. The staff think that the parents do not take enough responsibility for their children and are not socially mature for this. The idea that schools should compensate children for their homes easily crops up. One of the teachers in the study says, “Sometimes I have a slightly bad conscience that I didn’t manage to find something to compensate them for everything they do at home”.

Conclusion

It was clear early on that the seven children, early in their lives, practice literacy in a number of contexts via social relations in their everyday life. The children do what members of their family do, speak the same language, read books, play video games, sing in a choir, watch the Eurovision Song

Contest, play the piano. In the family, the social and cultural traditions of the parents and other people close to them affect the children's linguistic habitus. In contrast, the practices that the family are not familiar with are excluded (Bourdieu, 1972/2002, p. 17). The children's linguistic habitus thus becomes a product of their environment. The experiences and knowledge of children are assigned a value and as a result become capital in many contexts together with other people who have experiences and knowledge similar to the children's.

A surprising finding in this study was that, via popular culture and the media, children encounter texts of all kinds that entail practice with reading and writing. And this occurs long before the first day of school. Another new discovery was that they do so together with other children to such a large extent. They are drawn into a community of story-telling, reading and writing among Pokémon cards, toy catalogues and computer games, where adults are often manoeuvred out of the picture. Regardless of the children's social, cultural and economic background, these texts are considered to have a strong power of attraction over the children.

What all the preschool and primary school teachers in this study have in common is that they are committed in their work and interact with the children with considerateness and warmth. However, they know very little about the children's homes. As a few of the teachers say, in Sweden there is essentially a democratic way of thinking, and all children should be equal and have the same opportunities when they come to school. "Their background shouldn't be a burden". What is interesting about this way of reasoning is that a child's background is considered to be something negative. Barbara Comber writes (1998, p. 17) that something so critical in a child's life like "background" should instead be termed "foreground".

Do children have the same opportunities? Does everyone have the right to speak based on the person they are (Bourdieu, 1982/1999)? Do all children bring their schoolbags and open them in preschool and primary school (Thomson, 2002)? Which of the children's experiences of literacy function as symbolic capital in preschool?

For these seven children, it becomes clear that in many contexts the children must leave vital, key knowledge outside the classroom door. The Swedish language may be taken in and is capital. Somali and Arabic have to be left outside. On no occasion in this study has the children's mother tongue, other than Swedish, been highlighted as something positive. Speaking two languages should be seen as an asset. Nor has religion been given any attention, except for Yael, who attends a private Jewish school. When religion is spoken of, it is always in terms of "Everyone can believe what they want". A kind of acceptance is conveyed to the children, in words but not in deeds. For instance, Yael's songs and stories about Abraham are welcome at her school. Sara and Hamude's Abraham, probably the same figure, has to be

left outside. It is the case for all the children that their literacy knowledge based on popular culture and the media is not valued as something positive.

It is very clear that the teachers come in contact with the children in the teachers' habitus, their cultural capital, where reading belongs to books. Stories in preschool and primary school are linear. Stories in the children's everyday world often involve children in time and space and are not linear. The New London Group (1996) emphasises that alienation to reading and writing may arise in children who do not recognise themselves in the school's texts. They therefore argue that "multiliteracies" must have a central place in every instructional setting in order to counter the dissonance that can otherwise arise between home and school.

REFERENSER

- Aarseth, Espen (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Andersson, Inger (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. (Akademisk avhandling. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen. Nr 20). Umeå: Umeå Universitet.
- Arthur, Leonie (2001). Popular Culture and Early Literacy Learning *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 182-194.
- Arthur, Leonie (2005). Popular culture: Views of parents and educators. I Jackie Marsh (Ed.) *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Arthur, Leonie, Beecher, Bronwyn & Diaz, Criss Jones (2001). Early literacy: Congruence and incongruence between homes and early childhood settings. I Mary Kalantzis (Ed.) *Languages of Learning: Changing Communication and Changing Literacy Teaching*. Melbourne: Common Ground Publishing.
- Auerbach, Elsa (1989). Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-181.
- Auerbach, Elsa (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behaviour*, 27(4), 643-661.
- Auerbach, Elsa (1997). Reading Between the Lines. I Denny Taylor (Ed.) *Many Families, Many Literacies. An International Declaration of Principles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Monica Axelsson, Carin Rosander & Mariana Sellgren *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Axelsson, Monica (2006). Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. I Madeleine Ellvén (Red.) *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. Svenskläraryrskrift, 2006. Stockholm: Natur och Kultur.
- Barthes, Roland (1973). *The Pleasure of the Text*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David (1994/1998). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bauer, Mette & Borg, Karin (1977). Vad lär man sig egentligen i skolan? (Bearbetning-KRUT-redaktionen). *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 1, 4-21.

- Becker, Howard (1967). Whose side are we on? *Social problems: Official journal of the Society for the study of social problems*, 14(1:3), 239-247.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bourdieu, Pierre (1972/2002). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1979/1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1982/1999). *Language & Symbolic Power*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre (1984/1997). Vad det innebär att tala. I *Kultur och Kritik*. Uddevalla: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1984/1997). Den lingvistiska marknaden. I *Kultur och kritik*. Uddevalla: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1993/2002). Understanding. I Pierre Bourdieu et al. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre (1994/2004). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Uddevalla: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Oxford: Polity.S
- Broady, Donald & Lundgren, Ulf P. (Red.) (1984). *Skeptron 1 Rätten att tala*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Broady, Donald (1990). *Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, Donald (1998a). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. (Skeptron 15). Uppsala: Uppsala universitet.
- Broady, Donald (1998b). En verktygslåda för studier av fält. I Donald Broady (Red.) *Kulturens fält. En antologi*. Göteborg: Daidalos.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julian (1994/2004). *Cultural Studies Go to School. Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julian (2004). Structure, Agency, and Pedagogy in Children's Media Culture. I Joseph Tobin (Ed.) *Pikachu's global adventure. The rise and fall of Pokémon*. Duke University Press.
- Buckingham, David & Scanlon, Margaret (2005). Selling learning: towards a political economy of edutainment media. *Media, Culture & Society*, 27(1), 41-58.
- Cairney, Trevor H. (2003). Literacy within Family Life. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Carrington, Victoria (2003). I'm in a bad mood. Let's go shopping: Interactive dolls, consumer culture and a 'glocalized' model of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (1), 83-98.
- Carrington, Victoria (2005). New textual landscapes, information and early literacy. I Jackie Marsh (Ed.) *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2000). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.
- Clay, Marie (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Auckland University.
- Clay, Marie (1972). *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. London: Heinemann Educational Books.
- Clay, Marie (1975). *What did I write? Beginning Writing Behaviour*. London: Heinemann Educational Books.
- Cochran-Smith, Marilyn (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- Collins, James & Blot, Richard K. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Coffey, Amanda (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.
- Comber, Barbara (1998). Problematising 'Background': (Re)constructing categories in educational research. *The Australian Educational Researcher*, 25(3), 1-21.
- Comber, Barbara (2001). Critical Literacy: Power and pleasure with language in the early years. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 24 (3), 168-181.
- Comber, Barbara (2003). Critical Literacy: What Does It Look Like in the Early Years? I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Comber, Barbara (2004). Three little boys and their literacy trajectories. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (2), 114-127.
- Comber, Barbara & Simpson, Anne (2001). *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, New York: L Erlbaum Associates.
- Comber, Barbara & Nixon, Helen (2004). Children reread and rewrite their local neighbourhoods: Critical literacies and identity work. I Janet Evans (Ed.) *Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1990). Att uppleva "flow". I Georg Klein et al. *Om kreativitet och flow*. Stockholm: Bromberg.
- de Certeau, Michel (1984/1988). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Delamont, Sara (2001). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Dyson, Anne Haas (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas (2001). Relational Sense and Textual Sense in a U.S. Urban Classroom: The Contested Case of Emily, Girl Friend of a Ninja. I Barbara Comber & Anne Simpson (Eds.) *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, New York: L Erlbaum Associates.
- Dyson, Anne Haas (2003). *The Brothers and Sisters Learn to Write. Popular Literacies in Childhood and School Cultures*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas (2004). Foreword. I Janet Evans (Ed.) *Literacy Moves On. Using Popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton.
- Ehn, Billy & Klein, Barbro (1999). *Från erfarenhet till text*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eriksen Hagtvvet, Bente (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek. Hvordan skriftspråket kan stimuleras i førskolealderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen Hagtvvet, Bente (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen.
- Evaldsson, Ann-Carita (1993). *Play, Disputes and Social Order. Everyday Life in Two Swedish After-school Centers*. (Linköping Studies in Art and Science, 93) Linköping: Linköping University.
- Evans, Janet (Ed.) *Literacy Moves On. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton.
- Fast, Carina & Palme, Mikael (1982). Sagor och myter i den första läs- och skrivinläringen. I Karin Dahl (Red.) *Svar på tal – om svenskundervisningen och sko-*

- lans kulturpolitiska uppgifter*. Falköping: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, Carina (2006). Vad kan vi lära av sjuåriga Oskar och hans dataspelande? I Madeleine Ellvin (Red.) *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. Svenskläraryrskriftens årsskrift, 2006. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, Carina & Kjellin, Marita (2000). Att skapa teknik tillsammans. *Datorn i utbildningen*, 4, 10-13.
- Fast, Carina & Druin, Allison (2002). The Child as Learner, Critic, Inventor, and Technology Design Partner: An Analysis of Three Years of Swedish Student Journals. *International Journal of Technology and Design Education*, 12, 189-213.
- Fox, Carol (1993). *At the Very Edge of the Forest: The Influence of Literature on Storytelling by Children*. London: Cassell.
- Franzén, Mats (2001). Problemet segregation: en orättvis jämförelse. I Lena Magnusson (Red.) *Den delade staden*. Umeå: Boréa.
- Ganetz, Hillevi (2000). Fina och fula änglar? Om den osynliggjorda relationen mellan populär- och finkultur. I Kjell Jonsson & Anders Öhman (Red.), *Populära fiktioner*. Eslöv: B Östlings bokförlag Symposion.
- Gee, James Paul (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, James Paul (2001). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Gee, James Paul (2003). *What Video Games have to Teach us about Literacy and Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gemzöe, Lena (2004). Var finns mediekonsumtionens fält? Centrifugalt och centripetalt kunskapssökande. I Lena Gemzöe (Red.) *Nutida etnografi. Reflektioner från mediekonsumtionens fält*. Nora: Nya Doxa.
- Gersh, Harry (1971/1999). *Så här går det till. Judisk vardag och helg*. Stockholm: Hillelförlaget.
- Giroux, Henry A. (2000). Att animera de unga – barnkulturens disneyfiering. I Magnus Persson (Red.) *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Grugeon, Elisabeth & Gardner, Paul (2000). *The Art of Storytelling for Teachers and Pupils*. London: Fulton.
- Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier* (2000). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier ur det musikpedagogiska fältets framväxt 1900-1965*. (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, nr 91) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Gustafson, Katarina (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier*. (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, nr 111) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hagberg-Persson, Barbro (2006). Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk, 70). Uppsala: Uppsala universitet.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983/1995). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Heath, Shirley Brice (1983/1999). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkilä, Mia (2006). Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer. (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, nr 110) Uppsala: Uppsala Universitet.

- Hjälme, Anita (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Holdaway, Don (1979). *The Foundations of Literacy*. New York: Ashton Scholastic.
- Holm, Lars (2004). *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. (Ph.d.afhandling) Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hull, Glynda & Schultz, Katherine (Eds.) (2002). *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- Jonsson, Kjell & Öhman, Anders (Red.) *Populära fiktioner*. Eslöv: B Östlings bok-förlag Symposion.
- Karlsson, Marie (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, nr 112) Uppsala: Uppsala Universitet
- Karlsson, Marie, Melander, Helen, Pérez Prieto, Héctor, Sahlström, Frijof (2006). *Förskoleklassen-ett tionde år?* Stockholm:Liber.
- Kenway, Jane & Bullen, Elizabeth (2001). *Consuming Children. education – entertainment – advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Kerven, Rosalind (1997/1998). *Ramadan och Id al-fitr*. Malmö: Förlaget Hjulet.
- Kinder, Marsha (1991/1993). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games. From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.
- Kinder, Marsha (Ed.) (1999). *Kids' Media Culture*. Durham, NC: Duke University Press.
- Knobel, Michele & Lankshear, Colin (2003). Researching Young Children's Out-of-School Literacy Practices. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Kress, Gunther (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2003a). Perspectives on Making Meaning: the Differential Principles and Means of Adults and Children. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Kress, Gunther (2003b). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2004). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Paper presented at the Conference on College Composition and Communication*, San Antonio, Texas, 2004-03-26.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Labov, William (1972) *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leimar, Ulrika (1974). *LTG- Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, Caroline (1990). *Learning to read and write*. (Reports from Uppsala University Linguistics (RUUL) 20.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, Caroline (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Lärarhögskolan och Skolverket.
- Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I Louise Bjar (Red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.

- Lofland, John & Lofland, Lyn H. (1995). *Analyzing Social Settings: A guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Luke, Allan, Carrington, Victoria & Kapitzke, Cushla (2003). Textbooks and Early Childhood Literacy. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Luke, Allan (2005). Foreword. I Kate Pahl & Jennifer Rowsell *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (1994). Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för förskolan (1998). Stockholm: Fritzes.
- Makin, Laurie, Hayden, Jacqueline, Holland, Alison, Arthur, Leonie, Beecher, Bronwyn, Jones Diaz, Criss & McNaught, Margaret (1999). *Mapping Literacy Practices in Early Childhood Services*. Sydney: NSW Department of Education and Training and NSW Department of Community Services.
- Makin, Laurie, Hayden, Jacqueline, Holland, Alison, Arthur, Leonie, Beecher, Bronwyn, Jones Diaz, Criss & McNaught, Margaret (2001). *Literacies, communities and under 5s*. The Early Literacy and Social Justice Project.
- Makin, Laurie & Jones Diaz, Criss (Eds.) (2002). *Literacies in Early Childhood. Changing Views. Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Makin, Laurie & Jones Diaz, Criss (2002a). Literacy as social practice. I Laurie Makin & Jones Diaz (Eds.) *Literacies in Early Childhood. Changing Views. Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Makin, Laurie & Groom, Sue (2002b). Literacy transitions. I Laurie Makin & Jones Diaz (Eds.) *Literacies in Early Childhood. Changing Views. Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Marsh, Jackie (2000). Teletubby Tales: popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 119-136.
- Marsh, Jackie (2003). Early Childhood Literacy and Popular Culture. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Marsh, Jackie (2004). The Techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51-66.
- Marsh, Jackie (Ed.) (2005a). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Marsh, Jackie (2005b). Ritual, performance and identity construction. Young children's engagement with popular culture and media texts. I Jackie Marsh (Ed.) *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Marsh, Jackie & Millard, Elaine (2000). *Literacy and Popular Culture. Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Meek, Margaret (1971/1998). *On being Literate*. London: Bodley Head.
- Meek, Margaret (1982). *Learning to read*. London: Bodley Head.
- Millard, Elaine (2003a). Gender and Early Childhood Literacy. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Millard, Elaine (2003b). Transformative pedagogy: Towards a literacy of fusion. *Reading Literacy and Language*, 31, 3-9.
- Mitchell, Claudia & Reid-Walsh, Jacqueline (2002). *Researching Children's Popular Culture. The culture spaces of childhood*. London: Routledge.

- Molina, Irene (2001). Den rasifierade staden. I Lena Magnusson (Red.) *Den delade staden*. Umeå: Boréa.
- Monaghan, John & Just, Peter (2000). *Social and Cultural Anthropology. A very Short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Olin-Scheller, Christina (2005). Såpor, Strindberg och Sagan om ringen. Några perspektiv på gymnasieelevers litterära repertoarer. *Svenskläraryrkeförbundet årskrift*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Otterbeck, Jonas (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Persson, Magnus (1999). Kulturella värderingar. I Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (Red.) (2000a). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2000b). Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. I Magnus Persson (Red.) *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2000c). Postmodernismen, populärkulturen och Peter Høeg. I Kjell Jonsson & Anders Öhman (Red.) *Populära fiktioner*. Eslöv: B Östlings bokförl. Symposion.
- Persson, Magnus (2004a). Marknadsetetiken. I Lena Aulin-Gråham, Magnus Persson & Jan Thavenius *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2004b). Gemensam kultur. I Lena Aulin-Gråham, Magnus Persson & Jan Thavenius *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Primary Education Working Group (2003). *Look again! A teaching guide to using film and television with three-to eleven-years olds*. London: bfi Education.
- Propp, Vladimir (1958). Morphology of the Folktale. *Publication of the American Folklore Society*. (Bibliographical and special series, 9.) University of Texas.
- Robinson, Muriel & Mackey, Margaret (2003). Film and Television. I Nigel Hall & Joanne Larson & Jackie Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Sandemose, Aksel (1933/1968). *En flyktning korsar sitt spår*. Stockholm: Forum.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Seiter, Ellen (1995). *Sold Separately. Parents & Children in Consumer Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Serpell, Robert (2001). Cultural Dimensions of Literacy Promotion and Schooling. I Ludo Verhoeven & Catherine Snow *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Ass.
- Sheridan, Carlise (2000). Children's literature and literacy learning. I Caroline Barrat-Pugh & Mary Rohl (Eds.) *Literacy learning in the early years*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Sjögren, Annick (1993). *Här går gränsen. Om integritet och kulturella mönster i Sverige och Medelhavsområdet*. Stockholm: Dialogos.
- Skawonius, Charlotte (2005). *Välja eller hamna. Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*. (Akademisk avhandling för filosofie doktorexamen 131). Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Smith, Frank (1997/2000) *Läsning*. Stockholm: Liber.

- Snow, Catherine & Ninio, Anat (1986). *The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books*. I William Teale & Elizabeth Sulzby *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Snow, Catherine, Barnes, Wendy S., Chandler, Jean, Goodman, Irene F. & Hemphill, Lowry (1991/2000). *Unfulfilled Expectations. Home and School Influences on Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Solsken, Judith (1992). *Literacy, Gender and Work in Families and in School*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sparrman, Anna (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. (Linköping Studies in Arts and Science, 250). Linköping: Linköping University.
- Spradley, James P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt.
- Storey, John (2000). "En annan historia" *Populärkulturen och Cultural Studies*. I Kjell Jonsson & Anders Öhman (Red.) *Populära fiktioner*. Eslöv: B Östlings bokförl. Symposion.
- Street, Brian (1984/1995). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (Ed.) (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Street, Brian (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- Street, B. & Street, J. (1991). The Schooling of literacy. I David Barton & R Ivanic (Eds.) *Writing in the Community*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i Praktiken: Ett Sociokulturellt Perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söderbergh, Ragnhild (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: LiberLäromedel.
- Taylor, Denny (1983). *Family Literacy. Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.
- Taylor, Denny (1997). *Many Families, Many Literacies. An International Declaration of Principles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, Denny & Dorsey-Gaines, Catherine (1988). *Growing up Literate. Learning from Inner-City Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, William & Sulzby, Elizabeth (1986). *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Thavenius, Jan (1999). Bara i mellanrummet färdas vi – om bildning i vår tid. I Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (2004). Den radikala estetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (Red.) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, Ulrika (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, nr 92). Uppsala: Uppsala universitet.
- Thomson, Pat (2002). *Schooling the Rustbelt Kids. Making the Difference in Changing Times*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wells, Gordon (1995). Preschool literacy-related activities and success in school. I David R. Olson, Nancy Torrance & Angela Hildyard (Eds.) *Literacy, Language, and Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Wells, Gordon (1996). Apprenticeship in Literacy. I Catherine Walsh (Ed.) *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*. Norwood, N.J: Ablex Publishing.
- Zinsser, Caroline (1986). For the Bible Tells Me So. Teaching Children in a Fundamental Church. I Bambi B. Schieffelin & Perry Gilmore (Eds.) *The Acquisition of Literacy. Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Århem, Kaj (Red.) (1994). *Den Antropologiska Erfarenheten: Liv Vetenskap Visioner*. Stockholm: Carlson.
- Öhman, Anders (2002). Populärkulturen och kanoniseringens problematik. I Kjell Jonsson & Anders Öhman (Red.) *Populära fiktioner*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.

Faktablad om förskoleklassen <http://www.skolverket.se/sb/d/368/a/839>
Kursplan, svenska <http://www.skolverket.se/sb/d/618;jsessionid>

SOU 1996:55 *Sverige, framtiden och mångfalden*. Slutbetänkande från invandrapolitiska kommittén. Stockholm: Fritzes.

Bilaga 1

Insamling av material

2003 vårterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	3	3	3	3	3	3	3
intervju, mamma	1	1	1	1	1	1	1
intervju, pappa	1		1	1	1	1	1
Förskola							
besök	1	1	1	1	1	1	1
intervju, förskollärare							
Övrigt							

2003 höstterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	2	2	2	2	2	2	2
intervju, mamma							
intervju, pappa							
Förskola							
besök	2	2	2	2	2	2	2
intervju, förskollärare							
Övrigt							
sångövning					1		

2004 vårterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	2	2	2	2	3	4	2
intervju, mamma	1	1	1	1	1	1	1
intervju, pappa							
Förskola							
besök	1	2	1	2	1	1	1
intervju, förskollärare	1	1	1	1	1	1	1
Övrigt							
söndagsskola					1		

2004 höstterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	2	2	2	2	2	2	2
intervju, mamma							
intervju, pappa							
Förskoleklass							
besök	2	2	1	2	2	2	1
intervju, förskollärare							
Övrigt							
undervisning i hebreiska							1

2005 vårterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	2	2	2	2	2	3	2
intervju, mamma							
intervju, pappa	1		1	1	1	1	1
Förskoleklass							
besök	1	1		1	1	1	2
intervju, förskollärare	1	1	1	1	1	1	1
Övrigt							
pianokonsert							1
besök i synagoga							1

2005 höstterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	2	2	2	2	2	2	2
intervju, mamma							
intervju, pappa							
År 1							
besök	3	3	2	3	3	3	3
intervju, lärare	1	1	1	1	1	1	1
Övrigt							

2006 vårterminen							
	<i>Hamude</i>		<i>Linnea</i>		<i>Oskar</i>		<i>Yael</i>
		<i>Kristoffer</i>		<i>Mini</i>		<i>Sara</i>	
Hemmet							
besök	1	1	1		2	1	1
intervju, mamma	1	1	1		1	1	1

Totalt, vårterminen 2003 - vårterminen 2006

Hemmet

besök	103
intervju, mamma	20
intervju, pappa	12

Förskola

besök	29
intervju, förskollärare	6

Förskoleklass

besök	19
intervju, förskollärare	7

År

1

besök	21
intervju, lärare	7

Övrigt

sångövning	1
söndagsskola	1
underv. i hebreiska	1
pianokonsert	1
besök i synagoga	1

Bilaga 2

Intervjufrågor

Frågorna har fungerat som en ryggrad. De har mer eller mindre följts upp med följdfrågor

Mammorna, våren-03

Vill du berätta lite om X?

När och var är X född?

Syskon?

Modersmål?

Far- och morföräldrar?

Vad är X intresserad av?

Vad gör X på kvällar och helger?

Går X på dagis?

Finns det något som du gjorde när du var liten som du nu gör med X?

Papporna, våren-03

Hur kom du i kontakt med läsande och skrivande i din barndom?

Såg du dina föräldrar läsa?

Läste dom för dig?

När och hur lärde du dig att läsa?

Minns du någon bok?

Är det något av det som du gjorde som liten som du tror du överför på X?

I vilka situationer tror du att X ser dig läsa eller skriva?

Har du sett X härma dig någon gång?

Läser du för X?

Vilken roll tror du att du som pappa spelar för Xs förhållande till läsande och skrivande?

Tror du att du skulle ha gjort på ett annat sätt om X varit pojke/flicka?

Vad har du för tankar om Xs framtid?

Mammorna, våren-04

Berätta om X

Vilka intressen har X nu?

Leker X ute?

Kan du beskriva ert bostadsområde?

Berätta lite om vilka intressen ni har i er familj

Vilken religion har ni i familjen?

Hur kom du i kontakt med läsande och skrivande i din barndom?

Såg du dina föräldrar läsa?

Läste dom för dig?

När och hur lärde du dig att läsa?

Minns du någon bok?

I vilka situationer tror du att X ser dig läsa eller skriva?
Har du sett X härma dig någon gång?
Läser du för X?
Vilken roll tror du att du som mamma spelar för Xs förhållande till läsande och skrivande?
Tror du att du skulle ha gjort på ett annat sätt om X varit pojke/flicka?
Berätta om Xs förskola?
Var ska X börja i förskoleklassen?
Hur har ni tänkt kring val av skola?

Papporna, våren-05

Berätta om X.
Kamrater? Intressen? Lekar?
Leksaker?
Vilka teve-program ser X?
Datakunskaper? Spel?
Hur skulle du beskriva ert bostadsområde?
Berätta om Xs förskoleklass.
Vad har du för förväntningar inför skolan?
Vad önskar du för Xs framtid?

Mamorna, våren-06

Berätta om X just nu, intressen kamrater.
Leksaker, teve, data, spel?
Berätta om Xs skola
Vad önskar du för Xs framtid?

Förskollärare i förskolan, vt-2004

Hur länge har du arbetat här?
Berätta om förskolan, barngruppen, verksamheten
Har ni flera modersmål i barngruppen?
Vill du beskriva en dag?
Hur skulle du beskriva det här bostadsområdet?
Vad vet du om barnens intressen?
Deras hemmiljö?
Hur förhåller ni er till barnens leksaker?
Använder barnen datorer?
Vilka kontakter har ni med skolan inför att barnen ska börja i förskoleklassen?
Vill du beskriva förskolans respektive förskoleklassens uppgifter lite närmare?

Förskollärare i förskoleklassen, vt-05

Hur länge har du arbetat här?

Barngruppen? Flera modersmål?
Vill du beskriva er verksamhet?
Vilken är skillnaden mellan förskola – förskoleklass - skola?
Läs- och skrivundervisning?
Hur skulle du beskriva det här bostadsområdet?
Vad vet du om barnens intressen?
Deras hemmiljö?
Hur förhåller ni er till barnens leksaker?
Använder barnen datorer?
Vilken form av kontakt har ni med skolan som barnen ska börja i till hösten?
Vill du berätta lite om din egen skoltid?

Lärarna första året i skolan, ht-05

Hur länge har du arbetat här?
Vilken är skillnaden mellan förskola – förskoleklass- skola?
Berätta lite om klassen.
Flera modersmål?
Vill du beskriva hur ni arbetar?
Läs- och skrivundervisning?
Bostadsområdet?
Vad vet du om barnens intressen?
Deras hemmiljö?
Hur förhåller ni er till barnens leksaker?
Använder barnen datorer?
Vilken form av kontakt har ni med förskoleklassen där barnen gick förra året?
Vill du berätta lite om din egen skoltid?
Hur ser du på barnens, i din klass, framtid?