

Masteroppgave

Mange måter å lese på
– *Multifunksjonelle lesepraksiser hos innvandrerforeldre som leser barnebøker*

Av
Lene Anundsen

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder: Elise Seip Tønnessen

Universitetet i Agder, Kristiansand

Oktober 2009

FORORD

Først: en brukerveiledning til hvordan du kan lese oppgaven:

Helst håper jeg selvsagt at du er en nysgjerrig leser som vil lese *alt!* Men om du er en utålmodig leser med begrenset tid, er det selvsagt lov å hoppe litt... Hopp i så fall direkte til analysekapitlene i del 4. Disse anbefaler jeg å lese i sammenheng. Dersom du blir nysgjerrig på hvordan jeg har gått fram i forhold til materialet som analysen bygger på, bør du bla tilbake og lese om prosessen rundt metode i del 3. Og dersom du lurer på hva som er utgangspunktet for oppgaven sånn generelt, bør du i grunnen begynne fra begynnelsen – og fortsette... gjerne til du kommer til slutten. *Then stop.*

Informantene mine gjengir jeg i mange og fyldige sitater i analysekapitlene. Disse sitatene bygger for det meste på transkripsjoner fra intervjuer. I transkripsjonene har jeg lagt vekt på å sitere så korrekt som mulig, noe som blant annet betyr at jeg i minst mulig grad har rettet på språklige feil i informantenes uttalelser. Ufullstendige setninger osv er all muntlig tale full av. Noen steder har jeg føyd inn enkeltord for å gjøre en setning mer fullstendig og tydelig for leseren. Disse ordene, som altså er lagt til av meg, markeres alltid med denne typen [klamme]. Sitater fra informantene markeres forøvrig *med kursiv.*

Informantene er anonymisert, blant annet ved at alle navnene som gjengis i oppgaven er fiktive. Transkripsjonene fra intervjuene er for øvrig tilgjengelige hos meg.

Takk til -

Familien min: Tormod! Og Karen, Jon og Peter!

Kolleger og ledere i voksenopplæringa, for samarbeid om og støtte til utviklinga av ”Les for barnet ditt”-kurset, og for å være gode kolleger i hverdagen, ikke minst.

Agnes-Margrethe Bjorvand ved Universitetet i Agder, for samarbeid om det første kurset.

Veileder gjennom arbeidet med masteroppgaven: *Elise Seip Tønnessen.* Jeg har kjent meg godt ivaretatt gjennom skriveprosessen. Takk!

Informantene: Tusen takk! For å sette av tid til intervju, for å dele så mange tanker med meg, og dermed også med flere andre. Jeg håper dere vil kjenne dere igjen på en god måte, og at dere vil like å lese oppgaven – deler, eller hele. Dere er hovedpersonene her! Uten dere hadde det ikke blitt noe å skrive om.

Lene Anundsen, Kristiansand i oktober 2009.

INNHold

FORORD	3
INNHold	4
DEL 1: INNLEDNING	7
BAKGRUNN OG PROSESS:	7
IDENTITET I EN REETABLERINGSPROSESS	8
INTERVJU OG ANALYSE	8
HOVEDSPØRSMÅLENE	9
STRATEGIER OG REFLEKSJONER I FELTET SPRÅK, LITTERATUR OG KULTUR	9
TIL LESEREN	10
"LES FOR BARNET DITT" – KURSET: EN VEILEDNING I HØYTLESING	11
DEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
TOSPRÅKLIGHET OG OPPDRAGELSE TIL TOSPRÅKLIGHET	15
OPPRETHOLDELSE AV SPRÅK OG KULTUR. STRATEGIER OG VALG	16
Å BEVARE ELLER NYORIENTERE	17
TOSPRÅKLIG OPPDRAGELSE: FORELDRE SOM SPRÅKLÆRERE	17
LESING SOM SOSIAL PRAKSIS	20
'LITERACY STUDIES' – ET SOSIALT SYN PÅ LITTERATUR, LESING OG SKRIFT	20
TEKSTENS FUNKSJONER	22
HØYTLESING FOR BARN KAN PRAKTISERES PÅ MANGE MÅTER	23
MUNTLLIG OG SKRIFTLIG TEKST	24
SOSIAL ELLER INDIVIDUELL TILNÆRMING	24
LESEPRAKSIS OG IDENTITET. EN LITEN DEL AV ET STORT BILDE	25
ÉN TYPE LESEPRAKSIS, MANGE FUNKSJONER	26
IDENTITET OG ROLLER I MIGRASJONSPROSESSEN	27
SELV-IDENTITET SOM KONSTRUKSJONSPROSJEKT	28
FORELDREROLLEN I SELV-IDENTITETENS NARRATIV	29
TAP AV ROLLER I MIGRASJONSPROSESSEN	30
ROLLEIDENTITET: FORELDER I NORGE	30
KONTINUITET OG FORANDRING. ELENA OG MARYAM	31
DEL 3: METODE	34
SITUERT KUNNSKAP: FOKUS PÅ DET PARTIKULÆRE	34
MATERIALISERING AV ERFARINGER	35

METODEVALG. KVALITATIV METODE.....	35
DATAMATERIALE: INTERVJUER.....	36
MIN EGEN ROLLE SOM LÆRER OG FORSKER – OVERFOR INFORMANTER SOM ER ELEVER.....	43
FYSISK RESULTAT: ET TRANSKRIBERT MATERIALE.....	43
MATERIALE I TILLEGG TIL INTERVJUENE: LOGG OG NOTATER-I-HODET.....	44
HVA MATERIALET KAN SI NOE OM OG HVA DET IKKE KAN SI NOE OM.....	45
ANALYSE AV MATERIALET.....	46
EN SLAGS AKSJONSFORSKNING, ELLER...?	46
DEL 4: ANALYSE	48
BARNELITTERATUR SOM KILDE TIL KULTURELL KUNNSKAP: KARI GROSSMANN'S BØKER	
OM LILLESØSTER.....	48
PEDAGOGISK ELLER ESTETISK: ULIKE SYN PÅ BARNEBOKA	48
MÅLGRUPPE: NYBEGYNNERE I KULTUREN.....	49
LILLESØSTER-SERIEN.....	50
TEKSTENS TOMME ROM MÅ FYLLES AV LESEREN.....	52
ANALYSE AV TO LILLESØSTER-BØKER MED VEKT PÅ KULTURELT MENINGSPOTENSIALE.....	53
LESEPRAKSISER HOS FORELDRE I EN NORSKOPPLÆRINGSFASE.....	58
ULIKE LESEFUNKSJONER	58
PORTRETT AV ANGELIQUE.....	58
ULIKE LESEKULTURER	63
MINE INFORMANTERS SITUASJON.....	64
FLERE EKSEMPLER PÅ FORELDRES LESEPRAKSIS.....	64
ET KJENT MØNSTER ELLER EN NY 'LIVSSTIL'	68
FORTELLINGER MED OG UTEN BOK.....	68
BØKER SOM TILGJENGELIG RESSURS.....	70
SØSKEN SOM RESSURS OG FORELDRE SOM AUTORITET	71
OPPSUMMERING: FLERE FUNKSJONER TIL STEDE I HVER LESEPRAKSIS.....	73
HØYTLESING SOM EN STRATEGI FOR Å BEVARE MORSMÅLET	75
PORTRETT AV MARYAM	75
FORELDRE SOM SPRÅKLÆRERE FOR EGNE BARN	79
HØYTLESING FRA NORSKE BØKER KAN BRUKES TIL Å STØTTE BARNAS MORSMÅL	80
HØYTLESINGSSTRATEGI 1: FORELDRE OVERSETTER TEKSTEN TIL MORSMÅL.....	81
HØYTLESINGSSTRATEGI 2: BARN OVERSETTER	84
HØYTLESINGSSTRATEGI 3: MUNTLLIG GJENFORTELLING AV BØKER.....	84
FELLESTREKK VED DE ULIKE STRATEGIENE.....	85

UTFORDRINGER KNYTTET TIL FLERSPRÅKLIG OPPDRAGELSE.....	86
LESEPRAKSIS OG/ELLER FAMILIELÆRING.....	88
LESEPRAKSIS SOM DEL AV EN KULTURELL NYORIENTERING	89
PORTRETT AV AMIR:.....	89
Å OPPDRA BARN INNENFOR EN FREMMED KULTUR.....	95
NYORIENTERING OG VEILEDNING. REFLEKSIV FORELDREIDENTITET: MARYAM	95
KULTURELLE VERDIER I PRAKSIS.....	97
"BARNS LAND" – MODERNE NORSK BARNEOPPDRAGELSE SETT UTENFRA.....	97
KOMPROMISS OG FORHANDLINGER: LILLESØSTER GÅR TIL BARNEHAGEN.....	99
FAMILIEMØNSTER OG KJØNNSROLLER	101
"DET ER IKKE LØRDAG I DAG": DE USKREVNE REGLENE.....	102
BARNEBØKER SOM SOSIALISERING.....	105
KULTURELL NYORIENTERING.....	106
DEL 5: AVSLUTTENDE PERSPEKTIVER: MULTIFUNKSJONELLE LESEPRAKSISER.....	108
HVA MATERIALET HAR SAGT NOE OM	108
MULTIFUNKSJONELLE LESEPRAKSISER.....	110
PERSONLIGE REFLEKSJONER I AVSLUTNINGEN AV SKRIVEPROSESSEN: EN VISJON (RETT OG SLETT).....	113
LITTERATUR	115
SKJØNNLITTERÆRE TEKSTER	115
REFERANSELITTERATUR/ØVRIG LITTERATUR:	116
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL FOR-INTERVJU, HOLDT I FORKANT AV LESEKURS, JANUAR 2008	118
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU	119
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL DYBDEINTERVJU 1 OG 2	121
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE TIL DYBDEINTERVJU 3	122

DEL 1: INNLEDNING

Bakgrunn og prosess:

Samfunnet vårt er på mange måter en bok- eller skriftkultur. Selv om de siste tiårene har gitt oss både nye medier og medievaner, har boka fortsatt en sterk posisjon både som middel for læring, underholdning og estetisk opplevelse. I et samfunn der tilgangen til skrift og bøker er så stor som i vårt, er det lett å glemme at vi kan ha forskjellig tilgang til hvordan vi *braker* bøker. I Norge er høytlesingsstunden før sengetid en tradisjon mange barn er oppvokst med – men ikke alle. Selv fikk jeg en aha-opplevelse gjennom den svenske avisen Dagens Nyheter da familien var på ferie i Stockholm sommeren 2006: En fagforening hadde arrangert kurs for pappaer fra arbeiderklassen, og en del av kurset la vekt på nettopp høytlesing som en verdifull kontaktskapende aktivitet for fedre og barn. En far, for øvrig en innvandrer, uttalte til avisen at han syntes dette med høytlesing var en fin ting, og noe han selv ikke hadde vært vant til fra egen barndom.

Intervjuet med denne faren gjorde tydelig for meg noe jeg egentlig allerede visste: en *lesepraksis*, som vi kan si at høytlesing er, er noe som kan variere fra familie til familie og kultur til kultur. Kanskje ble vi lest for da vi var små. Da er det stor sannsynlighet for at vi ser på lesestunden ved leggetid som noe selvfølgelig, på samme måte som vi også tar andre kulturelle praksiser vi er oppvokst med, for gitt. Lese- og fortellekulturer varierer imidlertid verden over, for eksempel er en del av innvandrerne som kommer til Norge ikke fortrolige med den lesekulturen som våre offentlige oppdragerinstitusjoner, som barnehager og skole, ofte legger til grunn at alle barn har. Hvis en stor gruppe foreldre – og barn – ikke har tilgang til denne lesekulturen, kan det bety at de mister noen av de referansene som de fleste andre i samfunnet rundt dem deler. Dersom de derimot selv er en del av lesekulturen, kan det føre dem inn i sider ved barnekulturen og hverdagskulturen i Norge, slik den gjenspeiles i barnelitteraturen. For innvandrerforeldre, som er i en fase hvor de skal etablere seg i en kultur som er ny for dem, kan en lesepraksis, med de impulsene den gir, inngå i det refleksive prosjektet som det å være i en slik omstillingsfase kan være.

Alt dette tenkte jeg mens jeg leste avisintervjuet med den svenske faren. Nei, det gjorde jeg selvfølgelig ikke. Jeg tenkte, helt konkret, at jeg ville starte et lignende kurs selv, for mine egne elever på voksenopplæringscenteret – noe jeg gjorde, med velvillig støtte fra ledelsen på senteret, og kurset kalte jeg (og vi) ”Les for barnet ditt”.

Identitet i en reetableringsprosess

Som norsklærer for voksne innvandrere møter jeg stadig foreldre som er i den krevende fasen det er å skulle finne sin plass i en ny kultur. Spørsmålene rundt lesepraksiser, identitet og refleksivitet kom etter hvert som jeg hadde holdt på med ”Les for barnet ditt”-kurset en stund, og dessuten begynt på masterstudiet i nordisk. Jeg bestemte meg for å bruke den anledningen en masteroppgave er til å undersøke deler av det feltet jeg er opptatt av i denne sammenhengen: litteratur som kulturlæring, betydningen av at barn blir lest for og lærer seg å bli glad i bøker, utfordringene i å finne fram til en autonom og relevant foreldrerolle for innvandrere som har bakgrunn i kulturer som skiller seg vesentlig fra den norske. Dette er perspektiver som peker i flere retninger og som berører flere fagfelt, men som likevel henger sammen fordi de krysser hverandre i forhold til målgruppa for ”Les for barnet ditt”-kurset: Innvandrerforeldre som er nybegynnere i norsk språk og dessuten nybegynnere i norsk kultur. Fokuset mitt er altså på *voksne* som leser *barnebøker*, i egenskap av å være foreldre. Utgangspunktet er informantenes lesevaner som foreldre, men fra dette avgrensede lille punktet trekkes det noen perspektiver som også berører større temaer som identitet og kultur. Anthony Giddens’ tenking rundt konstruksjon av selvidentitet er ikke myntet spesielt på innvandrere, men generelt på mennesker i senmoderne tid, men jeg synes hans begreper gir ekstra mening til den spesielle situasjonen som gjelder for mennesker som har forlatt en kjent kultur og skal orientere seg i en ny. Derfor presenterer jeg noen av Giddens’ begreper i teoridelen, for å se om de kan kaste lys over prosesser rundt identitet og roller i migrasjonsprosessen. Refleksjoner rundt identitet og kultur blir også tatt opp i analysedelen, men denne gang med utgangspunkt i mine informanters erfaringer.

Intervju og analyse

For å synliggjøre dem det egentlig gjelder, innvandrerforeldrene som har deltatt på lesekursene, har jeg intervjuet noen av disse kursdeltakerne. Det er dette materialet som er brukt i analysedelen, og jeg har ønsket å la informantenes egne stemmer komme tydelig fram gjennom å bruke mange direkte sitater. Prosessen rundt intervjuene kommer jeg for øvrig nærmere inn på i metodekapitlet.

I analysekapitlene belyser jeg noen overordnede spørsmål som alle, på en eller annen måte, dreier rundt nøkkelbegrepet *lesepraksis*. Begrepet står for et perspektiv på lesing som tar utgangspunkt i en sosial kontekst, noe kapitlet ”Lesing som sosial praksis” belyser spesielt.

Det er altså ikke teksten eller det språklige som er i fokus, men menneskene som bruker teksten, og særlig *hvordan* de bruker den. Det vesentlige for meg da jeg intervjuet mine informanter, var å få dem til å fortelle med egne ord hva de faktisk gjorde når de leste. Jeg spurte dem om hvordan de opplevde det å lese på et språk som de ikke helt behersket, om hvordan barna deres reagerte hvis mamma eller pappa leste feil, og om hva de selv syntes de fikk ut av å lese barnebøker på norsk. Og jeg spurte dem om hvordan de opplevde det å være foreldre i et samfunn som fortsatt var nytt for dem.

Hovedspørsmålene

De overordnede spørsmålene som vokste fram delvis i forkant, men også underveis i intervjuprosessen, utgjør problemstillingen for denne oppgaven:

Det første hovedspørsmålet er *hva slags* lesepraksis informantene utvikler når de leser hjemme. Hvordan foregår lesingen, og hvilke *funksjoner* har den?

Det andre spørsmålet er forholdet mellom informantenes eget morsmål og det nye språket norsk. Har deltakerne noen strategier for hvordan de bruker de ulike språkene i sin lesepraksis?

Det tredje hovedspørsmålet er todelt: Kan barnebøker fungere som en kilde til kulturell kunnskap? Og kan det å lese barnebøker gi impulser i den refleksive prosessen det er å etablere seg på nytt innenfor en ukjent kulturell kontekst?

Strategier og refleksjoner i feltet språk, litteratur og kultur

Det materialet jeg fikk etter å ha intervjuet informantene, danner altså grunnlag for analysekapitlene. Det første analysekapitlet som tar utgangspunkt i intervjumaterialet, handler om lesepraksis. Her risser jeg opp ulike familiers lesepraksis blant annet ved å se på hvilke rutiner de har rundt selve lesingen, hvordan den foregår. Et interessant og litt overraskende poeng som kom fram i disse beskrivelsene, var hvordan flere familier faktisk brukte høytlesing fra norske bøker som en strategi for å vedlikeholde og utvikle morsmålet hos barna. Dette går jeg nærmere inn på i det neste analysekapitlet, "Høytlesing som en strategi for å bevare morsmålet".

Det siste analysekapitlet har jeg kalt "Lesepraksis som del av en kulturell nyorientering". Her møter vi noen foreldres refleksjoner rundt utfordringene i å oppdra barn innenfor en ny kultur. Deler av dette kapitlet gir konkrete eksempler på erfaringer som kan knyttes til de teoretiske

problemstillingene rundt identitet og roller. Kapitlet kommer også inn på hvordan kulturell læring eller nyorientering kan skje i møtet med litteratur, i dette tilfelle barnelitteratur. Flere av informantene refererer konkret til bøker fra lesekurset. For at leseren skal kunne ha utbytte av disse referansene, presenter jeg den bokserien som de fleste informantene refererer til i innledningskapitlet i analysedelen. Kapitlet ”Barnelitteratur som kilde til kulturell kunnskap: Kari Grossmanns bøker om Lillesøster”, har også med en analyse av to utvalgte bøker, nettopp med fokus på hvilke kulturelle verdier og praksiser som kan leses ut av disse tekstene.

Til leseren

Bakgrunnen for masteroppgaven har vært ”Les for barnet ditt”-kursene, som har vært en liten del av jobben min som norsklærer for voksne innvandrere og flyktninger. Selve kurset blir beskrevet relativt kort i den innledende delen av oppgaven.

Det mest tilfredsstillende i prosessen med å skrive denne oppgaven, har vært å skrive inn sitatene fra informantene og på den måten gi dem en stemme i teksten. Uten disse stemmene hadde det blitt en kjedelig tekst, og jeg er svært takknemlig for å ha dem der. Jeg håper leseren også vil ha utbytte av møtet med disse stemmene gjennom å lese oppgaven – det er stemmer vi vanligvis ikke hører, verken i den offentlige samfunnsdebatten eller på foreldremøtene på skolen. Ikke desto mindre er det stemmer som det er vel verd å lytte til.

”LES FOR BARNET DITT” – kurset: En veiledning i høytlesing

I dette kapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av ”Les for barnet ditt”-kurset.

Hovedformålet med presentasjonen er både å gi et innblikk i det felles utgangspunktet informantene har for sin lesepraksis, og å si noe om tankegangen bak kursene. Det er ikke en detaljert brukerveiledning for hvordan denne typen kurs kan arrangeres, men presentasjonen gir et visst innblikk i det også.

Omfang, påmelding, deltakere

Deltakerne på kurset fikk informasjon og tilbud om å delta på kurset gjennom klassene sine. Det ble understreket at de måtte melde seg på – eller rettere søke om plass – innen en tidsfrist. Vi hadde begrenset antall deltakere til maksimum 15 – både lokalet og kursformen var med på å sette disse rammene. På denne måten ønsket vi også å markere at kurset var frivillig og beregnet på deltakere som var motivert for å lese.

Det var to kriterier for å kunne melde seg på kurset: At kursdeltakeren hadde barn i alderen ca 2 – 10 år, og at hun behersket grunnleggende, enkel norsk – tilsvarende det *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* kaller for A2 nivå. Dette nivået dekker grunnleggende ferdigheter relatert til nære, relevante områder i dagliglivet. Delmålene for hvert nivå er utarbeidet i samsvar med nivåbeskrivelsene i *Common European Framework of Reference for Languages* (2001)¹. For eksempel beskrives kriteriene for lesing på A2 nivå slik:

Kan lese og forstå svært korte, enkle tekster der det brukes frekvente ord og dagligdags språk. (...) Kan skimlese en tekst og finne bestemt informasjon i vanlig informasjonsmateriell, som for eksempel reklame, annonser, brosjyrer, menyer og rutetabeller.

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005: 19)

Til det første kurset fikk vi 14 påmeldte. Én mann og resten kvinner. Mange land var representert – Irak, Afghanistan, Tsjetsjenia, Angola, Marokko, Eritrea, Palestina. Et flertall av deltakerne hadde bakgrunn som flyktninger eller asylsøkere.

Kurset ble arrangert over en fireukersperiode, med en ukentlig samling i mediateket på senteret. Samlingen ble arrangert i en midttid, i en pause mellom to undervisningsøkter. Det

¹ For mer informasjon om rammeverket, se www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf

gjorde det enkelt å samle deltakere på tvers av ulike grupper. Hver kurssamling varte i førti minutter.

Selve kurset

Tidsrammen for kurset var altså ganske stram. I samarbeid med Agnes-Margrethe Bjorvand fra Universitetet i Agder hadde jeg utarbeidet en mal for kurset, og Agnes var med på gjennomføringen av det første kurset. Vi valgte å presentere ei hovedbok for hver samling. Agnes presenterte boka ved å lese teksten høyt i sammenheng, samtidig som hvert oppslag ble vist i storformat på skjerm ved hjelp av prosjektor.

Samlingen fikk denne strukturen:

- 5 minutter i starten til oppstart og småprat, høre hvordan det har gått med lesinga siden sist.
- 5 -10 minutter til innledning ved kursleder/lærer. Tema er bøker eller lesing, med kommentarer eller spørsmål fra deltakerne.
- 10 – 15 minutter: Presentasjon av hovedbok. Hovedboka leses høyt av kursleder, og hvert oppslag i boka vises samtidig på skjerm.
- 5 minutter, ca: Oppfølgingsamtale om boka. Eventuelt kort introduksjon av ekstrabok.
- 5-10 minutter: Deltakerne finner bøker de vil låne med hjem. Registrering og avrundning.

I den lærerstyrte delen før presentasjonen av hovedboka brukte vi noe tid på å snakke om høytlesing og få fram deltakernes erfaringer eller spørsmål. Vi gikk også ganske konkret fram med råd for hva man kan gjøre for å få lesesituasjonen til å fungere godt: *Finn gjerne en fast tid, for eksempel etter kveldsmaten. Slå av tv-en. Sett dere godt til rette. La barnet velge bok. Pek på bildene og snakk om dem sammen. Øyekontakt er viktig. Hvis du klarer, så prøv å variere stemmen når du leser.*

Respons fra deltakerne

”Jeg pleide ikke å lese for dattera mi før, men nå kommer hun hver kveld og sier, kom mamma, vi skal lese Lillesøster! Så nå må jeg lese hver kveld! (ler)!”
(Yasmin, kurder fra Irak, mor til to døtre)

Responser fra deltakerne på det første kurset var overveiende svært positiv. Flere gav uttrykk for at kurset var det lille 'dyttet' som skulle til for å starte en ny tradisjon hjemme. Andre hadde allerede en etablert vane med å lese høyt hjemme, men satte pris på å bli introdusert for nye bøker.

Bokpakker og bibliotek

Som en avslutning på kurset fikk deltakerne en gratis bokpakke på 3 – 5 bøker (flere barn utløste flere bøker). Ledelsen på senteret hadde bevilget midler til innkjøp både av barnebøker til mediateket, til klassesett av hver av hovedbøkene som ble presentert og også til bokpakkene. Tanken bak bokpakkene var blant annet at det skulle motivere til fortsatt lesing. PIRLS²-undersøkelsen fra 2001 indikerer at mange minoritetsspråklige barn har atskillig færre (barne-)bøker hjemme enn det som er gjennomsnittet for etnisk norske barn. Dessuten tyder undersøkelsen på at det er en sammenheng mellom barns leseferdigheter og antall bøker i hjemmet, og at dette ser ut til å gi spesielt stort utslag i negativ retning for minoritetsspråklige elever. (Wagner, 2004: 69)

Folkebiblioteket er en viktig ressurs i forhold til lesing, og noen av deltakerne var godt kjent med å gå på biblioteket og låne bøker, ikke minst fra bibliotekets fremmedspråklige avdeling. En del av deltakerne hadde imidlertid ikke lånekort, og pleide ikke bruke biblioteket. På kursene som fulgte utvidet vi derfor kursplanen til å inneholde besøk og omvisning på biblioteket.

Bøkene vi leste på kurset

Hovedvekten av bøker som ble presentert på kurset var bildebøker som spesielt var velegnet til høytlesing for barn i førskole- og småskolealder. De fleste deltakerne hadde barn i denne alderen, men noen hadde også litt eldre barn – eller yngre! For at alle skulle kunne finne ei bok som passet til sitt barn, presenterte vi på hvert kurs en eller to ekstra-bøker. Ekstra-bøkene supplerte hovedbøkene ved at de gjerne passet for en litt annen aldersgruppe. Det var imidlertid bare hovedbøkene vi tok tid til å lese høyt i sammenheng. Vi tok også tid til å forklare spesielle ord der det var behov, og til å utforske detaljer i illustrasjonene eller snakke om handlingen i boka. På denne måten la hovedbokpresentasjonen til rette for at foreldrene selv kunne få en god leseropplevelse av boka. Opplevelse motiverer gjerne for formidling, og effekten av hovedbokpresentasjonen var ganske klar: Så å si alle ønsket å låne nettopp den

² PIRLS står for Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2001 omfatter materiale fra til sammen 35 land. Fra Norge var 198 klasser på 136 skoler med i undersøkelsen. (Wagner, 2004: 20)

boka som ble presentert som hovedbok, med seg hjem. Det var med andre ord nødvendig å ha mange eksemplarer tilgjengelige av denne boka.

Bøkene vi presenterte som hovedbøker var disse:

- *Lillesøster går til barnehagen*, av Kari Grossmann
- *Når to vil bli kjent med hverandre*, av Tor Åge Bringsværd og Tina Soli
- *Godnatt, Albert Åberg!* av Gunilla Bergström
- *Karsten og Petra er bestevenner*, av Tor Åge Bringsværd og Anne Holt

Dette er bildebøker som er kjent av mange norske barn og mye brukt blant annet i barnehager. Innholdet er gjenkjennelig i forhold til barns hverdag. At samtlige bøker er seriebøker, så vi som en fordel: Å oppdage en serie betyr gjerne at leseren blir interessert i flere bøker i den samme serien. Det motiverer med andre ord til videre lesing.

Bøkene vi valgte har alle forholdsvis lite tekst, med mye luft på oppslagene og dessuten korte setninger med høyfrekvente ord. De har illustrasjoner på hvert oppslag, og bildene bidrar til å gjenfortelle eller utvide det som fortelles i verbalteksten. Min vurdering var dermed at disse bøkene var gode å lese for voksne lesere med begrensede norskkunnskaper, ikke minst fordi handlingen i bøkene er hentet fra gjenkjennelige hverdagssituasjoner.

Bøkene om Lillesøster viste seg å bli spesielt populære, og ble den bokserien som flere ville låne gang på gang. Disse bøkene kommer jeg forøvrig tilbake til i kapitlet ”Barnelitteratur som kilde til kulturell kunnskap”.

DEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER

TOSPRÅKLIGHET OG OPPDRAGELSE TIL TOSPRÅKLIGHET

Tospråklighet, det at to eller flere språk brukes side om side av separate eller overlappende språkgrupper, er et utbredt fenomen på verdensbasis. Faktisk vil ofte tospråklighet representere *normen* og enspråklighet *unntaket*, påpeker Francois Grosjean (Grosjean, 1982). Svært mange land i Afrika og Asia har for eksempel flere offisielle språk, i tillegg til et varierende antall språk som brukes i lokale regioner, uten å ha offisiell status.

De ulike informantene i oppgaven bekrefter dette inntrykket. For mange av dem er norsk det tredje eller fjerde språket de lærer. Tospråklighet betyr altså i mange tilfeller *flerspråklighet*³. *Maryam*, en av hovedinformantene som blir presentert senere i materialet, har som barn lært både tigrinja og arabisk og brukt begge i hverdagen, og dessuten lært engelsk på skolen. *Angelique*, en annen hovedinformant, har lært fransk på skolen mens kirundi var språket som ble brukt hjemme i familien.

Tospråklighet kan defineres hovedsakelig ut fra *beherskelse* eller *bruk*.. Dersom en person skal kunne kalles *funksjonelt tospråklig* betyr det at hun behersker begge de to aktuelle språkene på 'innfødt nivå.' (Grosjean, 1982: 231)

Dette er en relativt streng definisjon, som igjen åpner for å vurdere hva som skal regnes som 'innfødt nivå', og hvorvidt det også skal inkludere skriftspråk og leseferdigheter. Denne definisjonen vil ekskludere mange som i praksis vil definere seg selv som tospråklige, men hvor det ene språket kan være dominant. En mer praksisorientert måte å se tospråklighet på er å se språkferdighetene ut fra et kontinuum, der det fins mange ulike grader av beherskelse, men der *språkbruk* er det sentrale. Da kan tospråklighet best defineres som *alternierende bruk av to eller flere språk* (Grosjean, 1982: 235).

En hensiktsmessig definisjon på tospråklighet i denne oppgavens sammenheng er at man i er i stand til å benytte seg av to (eller flere) språk, og en person som regelmessig skifter mellom to (eller flere) språk, er tospråklig.

³Jeg har likevel valgt å bruke termen *tospråklighet* videre i teksten, selv om det hos enkelte av informantene kan være både tre og fire språk involvert.

Opprettholdelse av språk og kultur. Strategier og valg

Språkgrupper som innvandrer til nye språkområder må forholde seg til et nytt majoritetsspråk, og dermed også til hvordan de selv opprettholder førstespråket, som blir minoritetsspråk i den nye kulturen.

Mange faktorer påvirker om et minoritetsspråk (og indirekte også iallfall deler av en minoritetskultur) beholdes, eller om det skjer et språkskifte (Grosjean, 1982).

En avgjørende faktor er gjerne om immigrasjonen regnes som permanent eller midlertidig. Sammenhengen mellom språk og kultur er også en dimensjon som påvirkes ved immigrasjon. Kultur kommuniseres i stor grad gjennom språk. Samtidig er det ikke noe en-til-en forhold mellom kultur og språk – en som snakker flere språk kan godt være monokulturell, samtidig som en som er enspråklig kan være deltaker i forskjellige, kanskje overlappende kulturer. Men for innvandrere som kommer til Norge vil norsk språk være en vesentlig side ved den norske kulturen de møter, samtidig som deres eget morsmål blir et konkret uttrykk for den kulturen de har forlatt. Språket får gjerne en bærende rolle i den kulturelle identiteten de må redefinere.

Minoritetsspråklige innvandrerforeldre stilles overfor en rekke valg som enspråklige, etnisk norske foreldre ikke møter. En del valg er knyttet til språkpraksis: Hvilke språk skal brukes hjemme? Bare morsmålet, bare det nye språket, eller en veksling? Disse valgene vil igjen være knyttet til hvilke strategier familien møter majoritetskulturen i det nye landet med. Strategiene kan grovt skisseres som isolasjon, assimilasjon eller integrasjon (Grosjean, 1982). *Isolasjon* innebærer *avvisning* av majoritetskulturen – målet er å forsøke å leve på samme måte som i hjemlandet og ikke ta inn påvirkning fra den nye kulturen. I praksis kan det for eksempel bety å snakke kun morsmål hjemme og minst mulig norsk, utelukkende ha tv-kanaler fra hjemlandet i stedet for lokale kanaler, sende eldre barn til hjemlandet for å gå på skole etc. Den andre ytterligheten er assimilasjon eller overtilpasning: et forsøk på å tilpasse seg majoritetskulturen fullstendig og utradere den egne kulturen. For eksempel å snakke norsk hjemme i stedet for morsmål, feire norske høytider i stedet for tradisjonelle høytider fra hjemlandet.

Mellom disse to ytterlighetene ligger et kontinuum: Å integrere eller kombinere trekk fra begge kulturer, med varierende vekt på den ene eller andre kulturen. Dette er antakelig den vanligste strategien for majoriteten av innvandrere, og innebærer at det fins ulike nivåer eller grader av integrasjon, ulike måter å integrere to (eller flere) kulturer i en familie eller et individ. Ofte kalles det bindestreks-identitet: En norsk-chilener er litt norsk, litt chilensk. Hun

snakker begge språk, og identifiserer seg med trekk fra begge kulturer. Det kan fungere ukomplisert, men også være en høyst krevende balansegang mellom forventninger fra ulike grupper.

Å bevare eller nyorientere

De informantene jeg har intervjuet, enten gjennom dybdeintervju eller i gruppe, er for det meste kommet til Norge som flyktninger eller asylsøkere og har derfor liten eller ingen mulighet til å dra tilbake til hjemlandet. De må derfor innstille seg på å etablere et nytt liv i Norge. De er kommet til Norge relativt nylig, og er i en intens fase av migrasjonsprosessen. For å komme i gang med framtida i Norge er det viktig å lære det nye språket, noe flere av dem til en viss grad også pålegges gjennom å delta i det såkalte introduksjonsprogrammet⁴. Det er imidlertid opp til dem selv i hvilken grad de ønsker å holde på morsmålet og oppdra barna til å bli tospråklige.

I og med at de er i en språkopplæringsfase er majoritetsspråket fortsatt nytt og ukjent, mens morsmålet representerer det kjente. De har ennå ikke bodd så lenge i Norge at de har opplevd å 'glemme' morsmålet – morsmålet er fortsatt klart det språket de behersker mest flytende. For flere av dem vil det antakelig *alltid* være det. Noen av dem har opplevd at barna allerede snakker flytende norsk og forstår mer norsk enn foreldrene. Og noen har også opplevd at barna er uvillige til å snakke morsmålet. Det gir anledning til å reflektere over hvilke strategier de vil komme til å velge når det gjelder den språklige oppdragelsen av barna.

Tospråklig oppdragelse: Foreldre som språklærere

Informantene tilhører ulike kulturer og språkgrupper. Noen av dem har morsmål som er svært lite utbredt i Norge, f.eks. kirundi. Morsmålet vil først og fremst bli brukt innen familien. Det sier seg selv at en forelder med et lite utbredt minoritetsspråk får en helt avgjørende rolle i å formidle morsmålet videre til barna.

Lenore Arnberg skriver om tospråklig oppdragelse i *Så blir barn tvåspråklige* (Arnberg, 1988). Hun understreker hvor grunnleggende viktige minoritetsspråklige foreldre er som

⁴ Introduksjonsprogrammet er hjemlet i Introduksjonsloven av 1. sept. 2004 (www.lovdato.no) Det er et kvalifiseringsprogram beregnet på flyktninger eller familiegjennforente med flyktninger i den innledende perioden av botid i Norge. Gjennom et toårig løp mottar deltakeren lønn i form av introduksjonsstønning, og er til gjengjeld forpliktet til å kvalifisere seg for det norske samfunnet gjennom norskkurs, videregående opplæring eller arbeidsrettede tiltak.

språklærere for sine barn. Majoritetsspråklige barn har tilgang til mange kilder for sin språkinnlæring. For det minoritetsspråklige eller tospråklige barnet derimot vil foreldrene ofte være hovedkilden, iblant den *eneste* kilden, til minoritetsspråket og også til minoritetskulturen. Det gjelder spesielt for mindre språkgrupper. Minoritetsspråklige som tilhører store språkgrupper vil ha flere muligheter for å danne ulike sosiale nettverk der praktisering av morsmålet inngår naturlig. Likevel vil foreldre og familie være sentral i språkinnlæring i de aller fleste tilfeller. Også der skolen gir tilbud om morsmålsundervisning, vil dette være underordnet i forhold til foreldrenes grunnleggende rolle. (Arneberg, 1988: 21ff)

Arneberg understreker at det er krevende å oppdra barn til å bli tospråklige, særlig innen familier der foreldrene har hvert sitt språk. Resultatet er ikke gitt selv om foreldrene aktivt går inn for å gjøre barna tospråklige.

Noen barn blir f.eks. passivt tospråklige, dvs. de forstår minoritetsspråket, men bruker det ikke selv. Mange blir funksjonelt tospråklige *muntlig*, men lærer ikke å lese eller skrive på minoritetsspråket. For mange foreldre blir det en for krevende oppgave å undervise barna på egen hånd i lesing og skriving.

Som nevnt vil innvandrerforeldre før eller seinere måtte forholde seg til en rekke valg som gjelder språket, for eksempel om familien skal snakke sammen på morsmål eller norsk. Mens barna er små har foreldrene stor grad av kontroll på dette, men mange opplever å 'miste' kontroll ettersom barna blir eldre. Foreldre kan for eksempel konsekvent snakke til barnet på morsmålet, mens barnet like konsekvent svarer på norsk.

Foreldrene som deltok på lesekurset uttrykte – i den grad de uttalte seg om det – et klart ønske om at barna deres skulle beherske både morsmålet og norsk⁵. For meg så det ut til at alderen på barna var en viktig faktor for om noen av deltakerne brukte norsk hjemme i tillegg til morsmålet. Generelt var morsmålet det deltakernes familier brukte som hovedspråk hjemme. Noen fortalte for eksempel at søsken kunne snakke norsk seg imellom, og at barna av og til snakket til foreldrene på norsk.

Mange ga uttrykk for stor tilfredshet med hvor raskt barna lærte seg norsk – ”nye fortere enn meg”. Men, som en av deltakerne sa: ”Barna kjenner ikke alle ord på mitt språk.” Dette

⁵ Jeg har noe data på dette fra fokusgruppeintervjuer og også dybdeintervjuer. I tillegg har jeg det jeg i metodekapitlet redegjør for som 'hodenotater', eller ikke-skriftlige observasjoner. Dette er basert på flere samtaler med kursdeltakerne der bruken av morsmål og norsk har vært ett av flere tema. Jeg mener derfor jeg har et visst grunnlag for å kunne uttale meg generelt om akkurat denne gruppas holdninger til dette konkrete spørsmålet.

utsagnet bekrefter forelderen som *ressursperson* i den språklige oppdragelsen – forelderen får en avgjørende rolle i å tilrettelegge og stimulere så barnet utvikler et variert og fullverdig språk. Det er en krevende oppgave, spesielt hvis familien har lite kontakt med andre som snakker morsmålet.

I samtalene med foreldrene jeg intervjuet, snakket vi om hvordan de balanserer forholdet mellom morsmål og norsk, først og fremst gjennom høytlesinga, som var det jeg hadde fokus på i intervjuene. Noen av deltakerne hadde en svært reflektert og ganske systematisk tilnærming til dette. Deres lesepraksis hadde helt klart en funksjon som morsmålstrening. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet ”Lesepraksis som en strategi for å bevare morsmålet.”

LESING SOM SOSIAL PRAKSIS

... Og den tredje tingen er at vi har en klar grense – mellom sovetid og pratetid! (...) For før leste jeg ikke bøker til dem, så jeg måtte hele tiden se til dem og mase på dem at de skulle sove, men nå behøver jeg ikke å si en gang til eller... Så når jeg leser for dem, de blir vant med – det blir en slags avhengighet eller vane med å høre.(...) Så når jeg leser, noen minutter etter blir det stille.

(Amir, Afghanistan, om hvordan lesing er blitt en del av kveldsritualet i familien)

Innvandrerforeldre, høytlesing og barnebøker er stikkord fra et felt som kan undersøkes fra forskjellige perspektiver – for eksempel lingvistisk, med fokus på språkutviklingen eller språklæringen som skjer underveis, eller litterært, med fokus på teksten eller resepsjonen. I mitt prosjekt har jeg imidlertid hatt et tredje fokus: foreldres lesepraksis, med relevans for spørsmål knyttet til identitet og flerspråklig oppdragelse. En nysgjerrighet på hvordan innvandrerforeldre opplever foreldrerollen i Norge, og et engasjement for å styrke et utvalgt, konkret avgrenset område av den generelle foreldrerollen – den delen som har med høytlesing å gjøre – har resultert i lesekursene. På den ene siden har denne oppgaven altså en samfunnspedagogisk forankring. Selve oppgaven – som tekst – har imidlertid blitt drevet fram av en økende interesse for hvordan disse foreldrenes lesepraksis fungerer på hjemmebane. Hva slags lesepraksis har de – hvor ofte leser de, hva leser de, hvordan foregår leseaktiviteten, hva er deres refleksjoner rundt det de gjør. Hvilke funksjoner har lesingen for dem? Disse spørsmålene blir belyst i de ulike analysekapitlene. Til grunn for denne tilnærmingen ligger et syn på at lesing handler om mer enn ferdigheter i forhold til, eller *tolking* av tekst. Dette synet på lesing er praksisorientert, og fokuset er inspirert av forskere som har bidratt med et sosialt perspektiv på lesing, innenfor et felt som fra 1980-tallet og utover ofte har blitt kalt *New Literacy Studies* (Street, 2003)

'Literacy studies' – et sosialt syn på litteratur, lesing og skrift

New Literacy Studies henter impulser fra ulike vitenskapelige disipliner som kulturanthropologi, sosiologi og etnografi. Flere forskere understreker at *literacy* må ses som sosiale praksiser, med vekt på den sosiale og historiske konteksten de inngår i. David Barton

og Mary Hamilton er blant dem som har bidratt med studier i dette feltet, blant annet gjennom sin kartlegging av ulike former for *literacies* blant innbyggerne i en av bydelene i Lancaster, England. Deres perspektiv er at literacy må studeres som et sosialt fenomen, altså *over* individnivå. Tilnærmingen er preget av etnografisk metode, og gjennom intervjuer, observasjoner, spørreskjema og andre kartleggingsformer beskriver de hvordan *literacy* utgjør mange ulike sett av sosiale praksiser som på en eller annen måte involverer aktivitetene lesing og/eller skriving.

Literacy er et vanskelig begrep å gjengi fullt ut på norsk. Begrepet involverer lesing og skriving, men betegner noe mer enn bare det å (kunne) lese og skrive, det involverer også holdninger og sosiale relasjoner. Barton og Hamilton forklarer literacy-begrepet på denne måten:

Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people. (Barton og Hamilton, 1998:3)

Fokuset ligger altså på hva mennesker *gjør* med lesing og/eller skriving, på praksis og sosial kontekst – literacy forstås som et sett av *sosiale praksiser*. Praksisene lar seg observere i form av konkrete *hendinger* (*events*) hvor mediet er skrift eller tekst. *Literacy events* er altså observerbare situasjoner – som en samling på et lesekurs eller en høytlesingsstund før leggetid. *Literacy practices* er mer omfattende og betegner – i tillegg til de konkrete hendelsene – holdningene, verdiene og de sosiale relasjonene som er involvert. Informantene selv reflekterer om sin praksis eller hvilke verdier de selv – og samfunnet rundt – tillegger lesing eller skriving innenfor ulike domener. Selv bruker jeg det norske begrepet *lesepraksis* når jeg skriver om problemstillingene knyttet til mitt materiale, i stedet for det engelske *literacy practice*⁶. Lesepraksis dekker altså både den praktiske utførelsen av høytlesingen og dermed også settingen den foregår i, og dessuten deltakernes holdninger og refleksjoner knyttet til aktiviteten.

Barton og Hamilton understreker variasjonen i ulike typer literacies: enkelte typer tenderer til å dominere andre gjennom å vurderes høyere, være synligere og mer innflytelsesrike enn

⁶ Når jeg redegjør for Barton og Hamiltons studier vil jeg imidlertid veksle mellom *literacy* og lese- og skrivepraksis. Literacy-begrepet rommer, slik jeg ser det, for eksempel flere sider av skriftlighet, som det å *skrive*. "Lesepraksis" blir derfor et begrep som dekker et smalere område, og følgelig en innsnevring av literacy-begrepet. Men i forhold til mitt materiale, som dreier seg først og fremst om lesing og ikke skriving, er "lesepraksis" et relevant begrep.

andre – et åpenbart eksempel er skoledomenets praksiser som virker toneangivende i forhold til hvordan mange tenker om bøker, lesing, skriving og hva som er 'riktig' eller 'feil'. Et viktig anliggende for Barton og Hamilton er å vise hvordan 'folk flest' bruker *literacy* i sin hverdag; å lese en oppskrift, å lese avisen – artikler eller bare annonsene, å skrive handleliste, brev eller dagbok er alt sammen eksempler på lokale, individuelle praksiser som kan knyttes til ulike domener som hjem, jobb, fritid eller det offentlige rom. Gjennom å la informantene sette ord på ikke bare hva de gjør, men også hvordan de vurderer og reflekterer rundt sin praksis, får Barton og Hamilton synliggjort hvordan literacy er knyttet til identitet, og til hvilken sammenheng informantene inngår i lokalt og historisk.

Tekstens funksjoner

Literacy er forbundet med tekst – eller skrift. Men teksten som tekst har ikke noen autonom rolle i feltet *New literacy*. Teksten er viktig ut fra hvilken *funksjon* den har. Og en tekst kan ha mange ulike funksjoner:

Just as a text does not have autonomous meanings which are independent of its social context of use, a text also does not have a set of functions independent of the social meanings with which it is imbued. (Barton og Hamilton, 2000: 12)

En tekst kan inngå i mange ulike literacy-sammenhenger og ha ulike funksjoner i en aktivitet. På samme måte kan deltakerne i en literacy – aktivitet ha ulike roller og grader av delaktighet:

A first step in reconceptualising literacy is to accept the multiple functions literacy may serve in a given activity, where it can replace the spoken language, enable communication, solve a practical problem or act as a memory aid – in some cases, all at the same time. (...) For instance, there are ways in which literacy acts as *evidence*, as *display*, as *threat*, and as *ritual*. Texts can have multiple roles in an activity and literacy can act in different ways for the different participants in a literacy event; people can be incorporated into the literacy practices of others without reading or writing a single word. The acts of reading and writing are not the only ways in which texts are assigned meaning (...).

(Barton og Hamilton, 2000: 13)

Teksten kan ha ulike roller i en aktivitet, teksten kan tillegges og kommunisere mening også når den ikke aktivt leses – og man kan være deltaker i en literacy-aktivitet uten selv å lese eller skrive, ifølge Barton og Hamilton.

Dette praksisorienterte synet på tekst er interessant, synes jeg, og det har inspirert min tilnærming til mine informanternes lesepraksis. I analysen er det et poeng for meg å se på de

ulike funksjonene informantenes lesepraksiser har. Tekstens funksjoner blir da sett innenfor den sosiale rammen som hver informantfamilie utgjør.

Høytlesing for barn kan praktiseres på mange måter

”It is important to point out the obvious since it becomes so naturalized that we can fail to see its significance.” (Barton, 1994: 141)

David Barton omtaler ”story time”, altså den strukturerte høytlesingsstunden på kveldstid, som en av mange typer literacy events eller *lesehendinger*. (Barton, 1994:140) Han påpeker at å studere høytlesingshendingen kan gi innsikt i hvor mye som faktisk er involvert i det å lese:

A great deal can be learned from examining what is involved in reading by taking a detailed look at this one type of literacy event. It is an event which is shared, where the book is central, and where there is reading 'for its own sake'. A preliminary point to emphasize about bedtime stories is that there is not one thing which can be called 'reading to children'. It takes many forms and can mean many things. There are many ways of reading to children, and these will vary according to the age of the child, the situation, the participants. Reading will vary according to the type of text and the way it is used in the interaction, and according to such details as whether a child is hearing the story for the first time. The children's contribution can vary, and this too changes over time.

(Barton, 1994: 141)

Høytlesing kan altså foregå på mange måter. Barton nevner barnets alder og forkunnskaper som én faktor som kan gi utslag. En annen faktor, som ikke nevnes direkte av Barton, men som er relevant for mitt prosjekt, kan for eksempel være foreldrenes leseferdighet og språkkunnskap. Eller foreldrenes innsikt i barnekulturen som skildres i bøkene.

Barton skildrer flere versjoner og funksjoner av *story time literacy*. Et barn som blir lest for regelmessig, sier han, kan ha erfart opptil 1500 godnattfortellinger og enda mer ved femårs alder (Barton, 1994:142). I løpet av denne perioden vil barnet samtidig ha utviklet gradvis mer selvstendighet og deltakelse i forhold til selve lesehendingen – for eksempel når det gjelder valg av bøker. Samtalen rundt teksten, som ofte finner sted innledningsvis i lesestunden, beskrives av Barton som like viktig som selve lesingen (Barton, 1994: 145). Samtalen gjør at historien i boka ekspanderer, sier Barton, den utgjør et narrativ som deltakerne, foreldre og barn, begge er med på å konstruere. Bokpraten blir på denne måten også en form for *språk om språk*.

En viktig aspekt ved høytlesingshendinger er at de kan gi barna en erfaring av at lesing og tilegnelse av mening kan foregå på mange måter:

There is not one way of reading. Reading is not extracting *the* meaning from a text; rather, there are different ways of taking from the text, of taking different meanings from the text. Story time supports certain ways of interacting where meanings are created.

(Barton, 1994: 147)

Det interaktive eller dialogiske aspektet ved høytlesing beskriver Barton ved å sitere Marilyn Cochran-Smith som har gitt denne dynamikken betegnelsene "life-to-text interaction" og "text-to life interaction" (Barton, 1994:147). Begrepene beskriver hvordan leseren på den ene siden bringer inn sin livserfaring i møte med teksten ("life-to-text") og hvordan teksten på den andre siden kan være relatert til leserens liv ("text-to-life"), og hvordan leseren kan bli bragt inn i dialog rundt teksten⁷.

Muntlig og skriftlig tekst

I kulturer hvor muntlig tradisjon står sterkt, ofte parallelt med en skriftlig tradisjon, kan en muntlig tekst ha omtrent samme funksjon som en skriftlig tekst har i en mer skriftbasert kultur. Muntlige fortellinger, som for eksempel eventyr, kan være teksten i en fortellepraksis, mens det i en mer skriftbasert kultur vil være vanligere å bruke bøker når man forteller eventyr. Den muntlige teksten blir altså erstattet av en skriftlig tekst. For mange som flytter fra en muntlig fortellekultur til en skrift- og mediedominert kultur – noe som gjelder flere av informantene i oppgaven – vil den muntlige teksten i mange tilfeller bli erstattet med skrift eller bildefortellinger, i form av tv (og internett), filmer eller bøker. Hvilke medier som oppleves mest tilgjengelige kan være avgjørende for valget – og i forhold til lesepraksiser, hva slags bøker som oppleves tilgjengelige. Jeg kommer nærmere inn på barnebøker og tilgjengelighet i analysekapitlet "Lesepraksiser hos foreldre i en norskopplæringsfase".

Sosial eller individuell tilnærming

Innen New Literacy-bevegelsen vektlegges som tidligere nevnt et samfunnsperspektiv på literacy:

It is important to shift from a conception of literacy located in individuals to examine ways in which people in groups utilise literacy. In this way literacy becomes a community resource, realized in social relationships rather than a property of individuals.

⁷ Kapitlet "Lesepraksiser hos foreldre i en norskopplæringsfase" har et eksempel på denne typen interaksjon i avsnittet "Når vi leser, vi er sammen. Lesepraksis som relasjonell funksjon."

(Barton, Hamilton og Ivanic, 2000, s 13)

Lese- og skrivepraksisene er noe som realiseres gjennom sosiale fellesskap snarere enn noe som tilhører individet. Samtidig kan studier av lese- og skrivepraksis på et individuelt nivå også gi interessante perspektiver. En enkeltpersons praksiser kan for eksempel ses som en individuell lesepraksis-biografi: Livsløpet inneholder en variasjon av ulike praksiser sett over tid.

For *Amir*, en av informantene som gjengis i mitt materiale, er det stor variasjon i hvilke praksiser han har hatt knyttet til lesing (og skriving) i oppveksten i Afghanistan og som far i Norge. Og lesepraksisene står selvsagt bare for en liten del av alle de endringene han har opplevd gjennom prosessen med å flykte fra hjemlandet og etablere seg på nytt i et annet land. Som flyktning og innvandrer har han måttet bytte tidligere kontekster med nye, og inngår nå i andre sosiale sammenhenger enn dem han er vokst opp med. Dette gjelder på forskjellige måter for alle informantene i oppgaven. Som flyktninger eller innvandrere kan de ha gruppeidentiteter knyttet til både det gamle hjemlandet og det nye. Samtidig er det særegne ved deres migrasjonsbakgrunn med på å understreke deres *individualitet* på en nærmest ekstrem måte – få, kanskje ingen av deres 'landsmenn', verken fra det nye eller gamle landet – har gjort akkurat den samme reisen eller de samme erfaringene. På denne måten framstår de som individer med unik erfaring.

I en studie av lesepraksiser blant innvandrerforeldre blir det derfor naturlig at det *individuelle* aspektet ved lesepraksisene får plass, selv om også disse praksisene inngår i sosiale og historiske sammenhenger. Det individuelle fokuset på informantenes erfaringer gir perspektiver på noen av funksjonene, også de meningsdannende funksjonene, som lesing, samvær, språklæring og utforskning av kultur, alt knyttet opp mot bøker og tekst, har innenfor enkeltmenneskers liv. Også individuelle portretter kan ha overføringsverdi, noe jeg kommer nærmere inn på i metodekapitlet.

Lesepraksis og identitet. En liten del av et stort bilde

Forandringene som en migrasjonsprosess innebærer betyr forandringer på mange nivåer – materielle forhold, sosiokulturelle og identitetsmessige. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende kapitlet, "Identitet og roller i migrasjonsprosessen". Lesepraksiser kan virke som en ubetydelig detalj i et så stort bilde. Men Barton og Hamiltons arbeid insisterer på at

literacy er en vesentlig dimensjon ved menneskers liv, og dessuten inngår i en dynamikk som både kan forårsake og resultere i forandring av mønstre i menneskers hverdag:

There are several dimensions to this: people use literacy to make changes in their lives; literacy changes people and people find themselves in the contemporary world of changing literacy practices. The literacy practices an individual engages with change across their lifetime, as a result of changing demands, available resources, as well as the possibilities and their interests. (Barton og Hamilton, 2000:14)

Én type lesepraksis, mange funksjoner

Barton og Hamilton understreker at det fins uendelig mange typer literacies, jeg vil på min side understreke at jeg undersøker bare én bestemt type literacy, nemlig en lesepraksis knyttet til høytlesing for barn, slik dette fungerer blant en liten gruppe innvandrerforeldre. Disse lesepraksisene kan imidlertid være mangfoldige og ha flere ulike funksjoner, noe vi seinere skal se i analysekapitlene.

IDENTITET OG ROLLER I MIGRASJONSPROSESSEN

Du kan ingenting ta med dig dit du går...

(Cornelis Vreeswijk)

Eller kan man? Hvis vi ser bort fra at Cornelis Vreeswijks vise strengt tatt ikke handler om migrasjon i det hele tatt, er det interessant å tenke over følgende spørsmål: Hva er det man 'tar med seg' når man drar fra et kontinent til et annet, fra en kultur til en annen? Heller få materielle ting, sannsynligvis. Klær, møbler, bøker, kopper og kar må stort sett bli igjen i hjemlandet. Det man *tar* med er det vi ofte kaller 'kultur', noe som er vanskelig å definere, omfattende og sammensatt som begrepet er.

Med en sosialantropologisk eller materiell-kulturell definisjon kan vi si at kultur inkluderer alt vesentlig i måten vi lever på i et samfunn. Den britiske kulturhistorikeren og litteraturteoretikeren Raymond Williams' perspektiver på kulturen i samfunnet har et nymarxistisk utgangspunkt – kulturen er del av materielle prosesser. Kulturen har samtidig en autonom rolle – den eksisterer *før* enkeltindividet. I Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessens oversettelse er Williams' definisjon av kulturen "den generelle prosessen som skaper konvensjoner og institusjoner, og som fører til at den meningsdanningen som fellesskapet verdsetter, kan deles og aktiviseres" (Maagerø og Tønnessen, 2002:26). Dette er en kulturforståelse jeg slutter meg til. Denne forståelsen inkluderer både et kollektivt og et individuelt nivå, og den vektlegger det prosessuelle. Kulturen er stadig i forandring, som individet er det.

Hva innebærer det så å *kjenne* en kultur? Enkelte sider ved kulturen kan være synlige for andre enn de som omfattes av dem, andre sider er mindre synlige, men like innflytelsesrike. Kunnskap om og kjennskap til livet på hjemstedet, til spisevaner, trafikkregler, historie, sanger, humor, høflighet, hvordan man oppfører seg når noen er død eller har fått en baby. Hvilke butikker som har bra utvalg. Hvordan de religiøse festene feires. Alt dette er eksempler på kulturelle praksiser eller kulturell kunnskap. Å forlate et hjemland betyr å forlate de samfunnsmedlemmene som sammen med en selv utgjorde feltet av sosial og kulturell interaksjon. Naboer, slektninger, kolleger, bekjente – alle disse blir igjen hjemme, det samme gjør naturen, gatene, luktene, smakene, de politiske eller religiøse grupperingene, alle kontekster man inngår i enten det er materielt eller sosialt. Det man tar med seg til det nye

landet er den delen av kulturen som er så integrert i en selv at den ikke er avhengig av samfunnet rundt for å artikuleres. *Muslimere spiser ikke svin. Barn er lydige når foreldre snakker til dem. Vi går alltid i kirken julaften.*

Forholdet mellom identitet, kultur og samfunn er komplekst, å sette skarpe grenser mellom hva som er 'ren identitet' eller 'ren kultur' er umulig. Kulturforskjeller blir gjerne først merkbare når en kultur oppleves i forhold til en annen. Cestari, Maagerø og Tønnessen kaller forholdet mellom identitet og kulturer som krysses for *modulerte identiteter*:

”The individual identity is shaped in relation to the surrounding culture, in the sense that the individual’s self-conception, dispositions and preferences are modulated in dialogue with one or more cultures.” (Cestari et al, 2006:14)

Identiteten formes i dialog med den eller de kulturene den omgis av. Det innebærer at identitet ikke er en statisk størrelse, snarere fleksibel, elastisk, refleksiv. Identitet kan være transkulturell, den kan uttrykke og respondere på flere kulturer samtidig.

Selv-identitet som konstruksjonsprosjekt

En migrasjon gjør det per definisjon umulig å leve på samme måte som tidligere – situasjonen tvinger fram valg på en rekke nivåer. Å skifte land betyr å skifte hverdag. Det innebærer å etablere seg på nytt, både rent praktisk og identitetsmessig. En av konsekvensene er å måtte plassere seg sosialt innenfor et mangfold som skiller seg fra det mangfoldet man har kjent fra den hjemlige kulturen. En innvandrer skal skaffe seg/lete etter/ finne/kjøre/få/utvikle/ bli tildelt – *på en eller annen måte velge* på nytt så ulike ting som bosted, møbler, jobb, venner, venner for barna, fritidsaktiviteter, fritidsaktiviteter for barna, deltakelse i lokalmiljøet, kontakt med skole eller barnehage, religionsutøvelse, bruk av språk, matvaner, tv-kanaler, bilmerke, klesstil. Det må gjøres atskillig flere, og andre, valg enn i hjemlandet. Alle disse valgene er en form for valg av *livsstil* (Giddens 1991). Livsstil er knyttet til handling eller *praksis*, eller et sett av praksiser som individet velger, ikke bare fordi disse praksisene oppfyller nyttige behov, de er også med på å gi form til eller materialisere det narrative som former selv-identiteten:

Lifestyles are routinised practices, the routines incorporated into habits of dress, eating, modes of acting and favoured milieux for encountering others; but the routines followed are reflexively open to change in the light of the mobile nature of self-identity. Each of the small decisions a person makes every day – what to wear, what to eat, how to conduct himself at work, whom to meet with later in the evening – contributes to such routines. All

such choices (as well as larger and more consequential ones) are decisions not only about how to act but who to be. The more post-traditional the settings in which the individual moves, the more lifestyle concerns the very core of self-identity, its making and remaking. (Giddens, 1991:81)

Valgene som utgjør livsstil kan omfatte så dagligdagse ting som hvordan man kler seg eller hvordan man oppfører seg på jobben. Alle typer valg er med på å forme hvem man *er*. Selv-identiteten er refleksiv, den må kontinuerlig skapes gjennom bevisst eller selv-reflekterende konstruksjon. Giddens framhever refleksivitet som et kjennetegn ved det sen-moderne samfunn, individet kan ikke, som i tidligere, 'tradisjonelle' samfunn, definere seg i forhold til tradisjonen ved å gå inn i et på forhånd fastlagt livsmønster.

Foreldrerollen i selv-identitetens narrativ

Utviklingen av en selv-identitet er nært knyttet til opplevelsen av å ha en *biografi*, en historie – selvets narrativ. Identiteten er avhengig av å holde narrativet gående, noe som forutsetter både en bevissthet eller refleksivitet overfor individets egen historie, og en evne til å integrere nye hendelser og forhold inn i det allerede eksisterende narrativet. I en migrasjonsprosess vil en selv-biografi innebære det refleksive arbeidet med å konstruere opplevelsen av en kontinuerlig linje mellom fortida i hjemlandet og de begivenhetene og livsstilsvalgene som konstituerte selv-identiteten der, og nåtida i Norge, og de hendelsene – og livsstilsvalgene – som materialiserer historien om selv-identiteten *her*. Migrasjonen vil naturlig markere et brudd i narrativet, med et 'før' som skiller seg vesentlig fra et 'etter'. En utfordring kan være at opplevelsen av roller og identitet kan være vesentlig *forskjellige* i fasene som knyttes til 'før' og 'etter'. For de fleste foreldre vil imidlertid nettopp *denne* rollen være bærende gjennom hele narrativet – å ta vare på barna og orientere seg ut fra deres behov vil gjerne ha førsteprioritet, og dermed legge et grunnleggende premiss for alle mer sekundære valg. I dialektikken mellom den individuelle foreldreidentiteten og samfunnets kulturelle forventninger til foreldrerollen kan imidlertid innvandrere oppleve differanser som igjen skaker opplevelsen av sosial kompetanse og dermed også foreldreidentiteten. En transkulturell eller modulert identitet er krevende dersom kravene til en rolle i den ene kulturen kolliderer med kravene til den samme rollen i den andre kulturen.

Tap av roller i migrasjonsprosessen

Noen av endringene som følger migrasjonsprosessen kan oppleves som *tap*. Loveleen Kumar identifiserer noen av disse tapsopplevelsene som tap av sosiale nettverk, 'psykologiske spill' – det å få bekreftelse eller respons fra omgivelsene rundt en – av status, av språkbeherskelse. Det å ikke beherske språket gir gjerne en følelse av hjelpeløshet, forsterket av den generelle opplevelsen av manglende sosial kompetanse (Kumar, 2001).

De *sosiale rollene*, som knytter identiteten til samfunnet rundt, endres – og i mange tilfeller krympes:

I hjemlandet var Ali en far, en sønn, en bror, en onkel, en fetter, en nevø, en prest og en punjabi. I Norge blir han en flyktning, en asylsøker, en muslim, en pakistaner og en representant for en minoritet. Når nordmenn henvender seg til ham, bruker de ofte hans nasjonale eller religiøse identitet. Det er ytterst sjelden noen bruker hans rolleidentitet, som er en viktig del av hans personlighet. (Kumar, 2001: 44)

Foreldrerollen er en viktig rolleidentitet, men forventningene til foreldrerollen og kunnskapen knyttet til den, eller *foreldrekompetansen*, varierer i ulike kulturer. En mor som kjenner 'rett og galt' i hjemlandet, vet plutselig ikke hva som oppfattes som rett og galt i Norge, og dette vil påvirke morsrollen og hvordan hun praktiserer den. (Kumar, 2001)

De 'uskrevne reglene' kan være noe av det vanskeligste for en innvandrer å bli fortrolig med, for det er kunnskap som sjelden kommuniseres åpent, men indirekte, gjerne gjennom deltakelse i sosial interaksjon. Problemet for mange nyankomne innvandrere er at å bygge nettverk ofte er en svært langsom prosess. For innvandrere som er foreldre blir møtet med barnehager og skoleverk ikke bare en viktig inngang til norsk oppdragelseskultur, men også en arena for utvikling av ny rolleidentitet som foreldre i Norge.

Rolleidentitet: Forelder i Norge

Rolleidentiteter preges både av intern selvoppfatning, sosial/psykologisk speiling og av ytre praksismønstre. Rent konkret er det å bli 'en forelder som leser høyt for barna hjemme' en *utvikling* av foreldrerollen i retning av verdier som tradisjonelt verdsettes av det norske samfunnet. Å gå på biblioteket og låne bøker og lydbøker sammen med barna gir signaler om livsstil – om at bøker og lesing oppfattes som viktig, og at man som foreldre prioriterer kvalitetssamvær med barna sine. For innvandrerforeldre fra kulturer som skiller seg vesentlig fra den norske kan dette være et fysisk og konkret uttrykk for at man behersker en del av det norske samfunnets forventninger til foreldrerollen. På denne måten utvikles nye *psykologiske*

speil: Å gå på biblioteket er en måte å få bekreftelse på at man fungerer som foreldre. Rolleidentiteten blir positiv og synlig, både for individet og omverdenen. Den praktiske handlingen (å gå på biblioteket, ta barnet på fanget og lese) materialiserer en form for livsstil, og er et lite ledd i den kjeden av valg, hendelser og relasjoner som utgjør biografien eller narrativet til en identitet, i dette tilfelle hos et individ som har flyttet fra en kultur til en annen, og som blant annet er forelder.

Kontinuitet og forandring. Elena og Maryam

Nedenfor følger to glimt fra informanter som har erfaring med en migrasjonsprosess. Det gir en annen, mer konkret inngang til noen av begrepene som er presentert ovenfor.

Å kjenne stedet du bor på. Valg av livsstil: Elena

Foreldrekompetanse og trygghet i foreldrerollen kan ha å gjøre med å kjenne de lokale forholdene helt *konkret* – å vite hvor i byen det er farlig trafikk eller hvor seint om kvelden det regnes som trygt for ungdom å ferdes ute. Å la en 'nesten tenårings sønn' få lov til å dra ut med kamerater om kvelden, for eksempel, krever en vurdering fra foreldre – *hvem er kameratene, er de til å stole på, hva slags sted er det de har tenkt seg til?* Elena beskriver hvordan hun som enslig mor med lite sosialt nettverk føler at hun ikke har helt oversikt over det nye samfunnet hun og sønnene har kommet til. Hun ser at eldstesønnen antakelig heller ikke har det, likevel vil han helst gjøre det han oppfatter at alle andre gjør:

– *For eksempel, vi snakket nå, fra Norge, om hva barna lærer, når de er små, når de er liten, og så når vi kommer [til Norge] med litt store barn, de lærte noe annet, også med en gang de sa, de vil bestemme seg, og de vil, jeg vet ikke, gjøre noe, hva alle norske barna gjør, men jeg synes, de må vente litt, for jeg kan ikke med en gang si til min sønn: ja, du kan gå! Jeg kjenner ikke hans venner, jeg vet ikke hvor han går, og... Jeg vil litt på litt og si hei til alle foreldrene til de som går på skole sammen og de er venner og sånn. For jeg kjenner ikke – ok, nå kjenner jeg mange mennesker, men hvis din sønn eller eldste dattera går ut i byen, og du vet ikke hva hun eller han gjør... ingen sier til deg hva de gjør og du ikke tror på de, hva de snakker om. Fordi, de [barna] synes, ok, nå vi kom til Norge og nå kan vi gjøre hva vi vil! (...)* "Vi er her, ikke redd for noenting!" Det er samme som når du passer på en hund eller en katt inne i en leilighet. Også plutselig hun går ut, og vet ikke hvor hun går først! Høyre eller venstre eller... Jeg synes det er samme som barna som kommer fra andre land... (Elena, Makedonia)

En katt som er vant til å være inne i en leilighet og plutselig slipper ut på gata. Elenas bilde er et slående uttrykk for den villreden det kan innebære å flytte fra en kultur til en annen, både mentalt og konkret, fysisk.

Elena beskriver behovet for å orientere seg konkret i det miljøet sønnen er en del av – si hei til foreldrene til klassekameratene, bli litt kjent. På den måten kan hun danne seg et inntrykk av hva slags kontekst sønnen inngår i, hun kan vite hva hun sier ja eller nei til når sønnen spør om å få lov til noe – hun kan gjøre mer informerte valg.

Hun beskriver hvordan barn som immigrerer kan ønske å ukritisk overta den norske kulturen, som de tydeligvis opplever som *frihetspreget* ("nå vi kom til Norge og nå kan vi gjøre hva vi vil!"). Men at hun selv, som forelder, ser behovet for en litt gradvis overgang – at det er nødvendig å lære forholdene bedre å kjenne før man kaster seg uti det. Med alle de nye relasjonene, mulighetene og valgene de skal håndtere, står Elena og sønnen i virkeligheten midt i en strøm – i intensitet kanskje nærmere et fossestryk – av ulike *livsstilsvalg* (Giddens 1991). De valgene de tar bidrar alle til å materialisere en form for identitet. Det kan se ut til at sønnen er klar for et mer radikalt skifte av livsstil (han vil gjøre "hva alle norske barna gjør"), mens Elena foretrekker en roligere, mer gradvis utvikling.

Giddens bruk av begrepet selv-identitet viser at selv-identiteten er avhengig av å ha en *biografi* – selvets narrativ (Giddens, 1991:54). I en migrasjonsprosess er det som nevnt nettopp selv-identitetens eller selv-biografiens opplevelse av en kontinuerlig linje som står på spill. Det ser ut til at det Elena forsøker å sikre er *kontinuitet*. Hun forsøker å formidle en linje mellom de livsstilsvalgene som konstituerte selv-identiteten i hjemlandet, og de livsstilsvalgene som materialiserer selv-identiteten her, i Norge. En mykest mulig overgang mellom 'før' og 'nå', i stedet for et brudd. På denne måten kan livet før og livet nå oppleves mer som en sammenhengende linje – et narrativ – enn som to helt atskilte tilværelser.

En annen tid og et annet liv: Maryam

*– Men det [å fortelle historier for barn] er forskjellig fra land til land – i mitt land, for eksempel min familie, de forteller meg en fortelling om noe for å vise meg: jeg må være sånn. Bare for å lære meg. Hvis for eksempel de vil at jeg skal være hjemme om kvelden, kan de fortelle om hvis ei jente går ut, en gang ... alt galt som skal skje – sånn kan de si. Så ... jeg vil ikke bruke sånne fortellinger her. (...) Det passer ikke. Ikke i Norge nå, og ikke i verden, nå.
(Maryam, Eritrea)*

Maryam går på biblioteket jevnlig med datteren, og de leser bøker hver eneste kveld hjemme. Disse lesestundene er også en slags videreføring av opplevelser fra Maryams egen barndom – faren leste av og til høyt for henne fra bøker eller tegneserieblader. De muntlige fortellingene, derimot, de som tante eller bestemor i storfamilien fortalte jentene for å få dem til å holde seg inne om kvelden, har hun valgt å *ikke* ta videre. ”De passer ikke, ” sier hun. Fortellinger med innslag av skremsler og sterk moralsk overtone har ingen plass i den oppdragelsen hun ønsker å gi datteren i Norge. Hadde hun bodd i Eritrea, ville hun antakelig ikke brukt dem der heller. De passer ikke i Eritrea heller nå, det er en annen tid, ser ut til å være Maryams konklusjon. Hun har med andre ord valgt *bort* visse deler av det som har vært hennes bakgrunn eller kultur. I stedet for å fortelle barndommens historier om hvorfor små jenter ikke bør gå ut alene om kvelden, leser hun for dattera om *Karsten og Petra* eller *Pippi Langstrømpe*. Identitet og kultur – hvor begynner det ene og hvor slutter det andre? Maryam som forelder har en sterk integritet, samtidig responderer også hun ut fra de kulturelle omgivelsene hun er del av. Noe i hennes kulturelle praksis er nytt – for eksempel *hvilke bøker* hun leser – noe annet – for eksempel det *at* hun leser – har hun hatt med seg.

DEL 3: METODE

Situert kunnskap: Fokus på det partikulære

Materialet i mitt prosjekt dreier seg om et avgrenset område i en gruppe foreldres lesepraksis. Tematikken er ytterligere avgrenset innenfor denne lesepraksisen igjen, nemlig til det som dreier seg om deres høytlesing i forhold til barna. Et så avgrenset og begrenset materiale kan ikke ha ambisjoner om å si noe universelt om f.eks. høytlesing. Det er snakk om å belyse *noen menneskers spesifikke praksis*. Fokuset ligger ikke på det universelle eller generelle, men på det partikulære, som David Bloom beskriver det hos Barton og Hamilton:

Rather than understand literacy in terms of a knowledge base built up by isolated studies over years and aggregated from all over the globe, coercing people and places and what they do with written language into unifying theories and overarching laws of social science, literacy needs to be understood locally and historically (both in terms of the histories of individuals and in terms of the histories of the places and the social relationships in which they find themselves). Stated in other terms, rather than focus on what is universal about literacy practices, research on literacy practices needs to focus on the particular. (David Bloom, hos Barton og Hamilton, 1998: xiv)

Lesepraktisene må forstås lokalt og historisk, både i form av de individuelle løpene de utgjør, og i form av de sosiale og historiske sammenhengene de inngår i. Undersøkelsene bør ha fokus på det partikulære, det *egne*, ifølge Bloom.

Gjennom å fokusere på det partikulære oppnås kunnskap sett fra ett sted, kontekstualisert, det Donna Haraway kaller *situert kunnskap*: "(...) konkret erkjennelse ut fra et konkret standpunkt i verden" (Gentikow, 2005: 27)

Med et postmoderne eller senmoderne perspektiv på virkeligheten er de universelle meta-narrativenes tid forbi, og mening og sammenheng må skapes lokalt, i de små relasjonene der enkeltindivid deltar (Lyotard, 2001/1979). Enkeltindivid som – ifølge Giddens – hele tiden reflektivt konstruerer sin selvidentitet gjennom å foreta valg, valg som i praksis utgjør *livsstil*. Eksemplene på lesepraksis kan altså ikke si noe *universelt*, men noe *partikulært* – som likevel kan formidle innsikt og kunnskap utover det rent lokale, eller enkelt-tilfelle-informasjonen. Mitt materiale består av dybdeintervjuer med tre foreldre, i tillegg til fokusgruppe-intervjuer der også andre deltakere er med. Dette materialet kan ikke gi uttømmende kunnskap om problemstillingene som utforskes. Men det å se på hva som er spesielt med nettopp *disse* tre praksisene kan gi perspektiver som strekker seg utover den lokale konteksten de går inn i.

Enkeltstudier som belyser et fenomen

Intervjuene med foreldre belyser enkelte menneskers lesepraksis innenfor en lokal kontekst. De sier altså ikke noe om generelle grupper – 'innvandrere i Norge', for eksempel.

Informantene framstår som individer med unik erfaring, men det er samtidig erfaringer som de deler med mange andre i Norge som er i en lignende situasjon som dem selv – individer som ofte opplever å bli omtalt under gruppebetegnelsene 'innvandrere' eller 'flyktninger'. Disse informantenes individuelle refleksjoner kan bidra til å belyse et avgrenset fenomen, nemlig høytlesing på et fremmed språk, og de erfaringene som kan knyttes til dette – erfaringer som også berører temaer som blant annet identitet, barneoppdragelse, kultur.

Materialisering av erfaringer

Målet for undersøkelsen er å undersøke sider ved informantenes lesepraksiser, for eksempel om de bruker lesing som en strategi for språklæring, om lesing også kan være kulturell læring – hvordan deres lesepraksiser fungerer. Men det er også et selvstendig mål at informantenes erfaringer skal materialiseres i form av *tekst*. På den måten blir samtaler og erfaringer, som ellers ville vært usynlige for andre enn de involverte, nedfelt i en synlig form og dermed tilgjengelig for andre. Synliggjøringen av informantenes erfaringer tillegger dem også en verdi som aktører i samfunnet rundt dem, der de ellers gjerne framstår som anonyme medlemmer av en gruppe ('innvandrere') og dermed usynlige.

Metodevalg. Kvalitativ metode

Ønsket om å synliggjøre informantenes erfaringer gjorde det naturlig å velge en form for kvalitativ metode i prosjektet. Kvalitativ metode – som ikke er *en* metode, snarere et overordnet perspektiv med mange mulige metoder – er velegnet når fokus for undersøkelsene er å beskrive hva deltakerne i en undersøkelse selv uttrykker om et tema.

Et kjennetegn ved kvalitativ metode er at den er eksplorerende, altså åpent utforskende og dessuten fleksibel. (Gentikow, 2005). I arbeidet mitt betydde det for eksempel at jeg hadde en del tema jeg ønsket at informantene skulle snakke om i intervju, og jeg hadde intervjuguide til selve samtalene. Samtalene var såpass åpne i formen at de kunne ta mange forskjellige vendinger. Det var også denne dynamikken jeg var ute etter – at deltakerne kunne komme opp med ting jeg kanskje ikke hadde tenkt på. Denne fleksibiliteten gjorde det mulig for meg å ta med nye momenter og innarbeide disse perspektivene i den intervjuguiden jeg skulle bruke til neste intervju. Gjennom den perioden jeg drev med intervjuer gikk jeg stadig fram og tilbake mellom materialet jeg fikk og disposisjonen jeg hadde gjort på forhånd.

Denne refleksiviteten er en naturlig del av kvalitativ metode. Det som samles inn er et materiale som må *fortolkes*, og noe av fortolkningen skjer allerede i innsamlingsprosessen, blant annet gjennom den avgrensningen av tema som skjer gjennom for eksempel å utarbeide en intervjuguide.

Datamateriale: Intervjuer

For å få informantenes egne ord om temaet høytlesing i størst mulig grad, valgte jeg altså å intervju dem. I løpet av våren og sensommeren 2008 gjennomførte jeg til sammen seks intervjuer; et pilotintervju, to fokusgruppe-intervjuer, og tre dybdeintervju eller kvalitative forskningssamtaler (Gentikow, 2005: 45).

Intervjuene var det Gentikow kaller 'klassiske ansikt-til-ansikt-intervju'. Altså 'vanlige' samtaler der begge samtalepartene er fysisk til stede. Gentikow framhever at denne typen intervju er egnet til å produsere materiale av høy validitet, eller gyldighet, på grunn av det direkte *nærværet* som kjennetegner en slik type samtale. For eksempel gjennom kroppsspråk som bidrar til å lette forståelsen av hva som blir sagt. Det er en samtaleform som fremmer "både spontane reaksjoner og refleksjoner, det vil si gode svar." (Gentikow: 84).

Min erfaring bekreftet i stor grad verdien Gentikow tillegger kroppsspråk. For mine informanter spesielt er kroppsspråk en viktig del av det totale språket, når de mangler et ord eller ikke har nok ord for å uttrykke noe nyansert nok, er det mye som lar seg uttrykke gjennom mimikk, tonefall eller håndbevegelser. De nyansene mange mangler i språket, fordi de er nybegynnere i norsk, kompenseres på mange måter gjennom kroppsspråket.

Både dybdeintervjuene og fokusintervjuene ble gjennomført på skoleområdet, noe som var praktisk og enkelt både for deltakerne og meg. Dessuten var skolens område en arena vi hadde felles, den var det mest nøytrale området for å gjennomføre en samtale, noe jeg syntes var å foretrekke framfor de mer private settingene som en *hjemme-hos*-samtale kunne gitt.

Hvordan velge ut informanter

Da jeg skulle finne informant til det "prøveprosjektet" som pilotintervjuet var, hadde jeg ikke så mange som kunne være aktuelle – jeg ønsket informanter som hadde vært med på lesekurs tidligere, som var villige til og hadde tid til å stille opp, som det dessuten var mulig å få kontakt med – dvs ikke hadde flyttet eller byttet telefonnummer i tida som var gått.

Vedkommende måtte ha et språknivå som kunne uttrykke en del refleksjon, og helst ha et litt aktivt forhold til det å lese for egne barn, ellers ville ikke intervjuet ha særlig hensikt. *Maryam* var tidligere elev av meg, og jeg trodde hun ville være sporty nok til å stille opp på et intervju,

om ikke annet så for å gjøre meg en tjeneste. ”Jo, det var greit” – vi fikk klemt inn en avtale i en timeplan som var nokså hektisk for oss begge to. Tida vi hadde satt av viste seg å være litt knapp til å komme gjennom alle punktene på intervjuguiden min, men jeg var lettet over tross alt å være i gang med intervjuer.

I den videre fasen med å finne informanter måtte jeg være mer bevisst på hvordan informantene ble valgt. Hvilke kriterier skulle jeg legge til grunn i valg av informanter? Og hadde jeg i det hele tatt mulighet til å velge, hva om ingen av kursdeltakerne var interessert i å bli intervjuet? I en prosess med å finne informanter kan man ikke alltid velge og vrake, man må nødvendigvis klare seg med de informantene som er tilgjengelige. Derfor var jeg lettet da jeg fikk positivt svar fra de tre kursdeltakerne jeg hadde blinket meg ut som hovedinformanter.

Tilgjengelige og hensiktsmessige informanter

Det er ikke et premiss for en kvalitativ studie at informantene skal være *representative*. Hensikten er ikke å lage en statistisk generalisering, men heller en partiell, situert studie, med perspektiver sett fra en avgrenset, partikulær posisjon. Derfor er det viktigere at informantene er *informasjonsrike* enn at de er representative. (Gentikow, 2005)

Jeg hadde likevel et ønske om at deltakerne som jeg skulle intervjuer, skulle være noenlunde *typiske* informanter, *dvs at de til en viss grad speilet det jeg så som hovedmålgruppa for lesekursene*: nyankomne flyktninger eller innvandrere fra kulturer som skiller seg ganske mye fra den norske.

Selv om deltakergruppene på de ulike lesekursene har vært varierte, har hovedvekten av deltakerne vært deltakere på det som kalles spor 2 – og som betegner deltakere med en del, men varierende skolebakgrunn. Svært mange av deltakerne har bakgrunn som flyktninger eller er familiegjennforent med flyktninger, eller har fått opphold på humanitært grunnlag. I en slik setting ville det være unaturlig å velge å dybdeintervjue den ene polske arbeidsinnvandreren på kurset, eller den kinesiske doktorgradsstipendiaten. Selv om disse er med på å vise bredden innenfor deltakergruppa, ville de være relativt utypiske deltakere.

Et spesielt hensyn måtte jeg også ta til deltakernes språknivå, *dvs hvor godt de behersket norsk*. Som jeg var inne på i kapitlet ”LES FOR BARNET DITT” – KURSET: en veiledning i høytlesing”, var det et slags ’usynlig’ opptakskrav til kurset at deltakerne var omtrent på A2

nivå⁸ (eller høyere). Mange som er på dette nivået kan ha et muntlig språk som fungerer godt til dagligdags samtale, men å delta i et intervju der man skal reflektere over mer abstrakte problemstillinger krever et mer utviklet språk. Så jeg måtte velge informanter også ut fra hvem jeg trodde ville være i stand til å samtale om de temaene jeg var interessert i.⁹

For å få informasjonsrike informanter valgte jeg noen av informantene ut fra at jeg *visste* at de leste mye og hadde et bevisst forhold til lesing. *Maryam* ble for eksempel valgt blant annet ut fra dette kriteriet. Jeg måtte sikre meg at iallfall noen av informantene hadde et engasjert og nært forhold til det vi skulle snakke om, ellers kunne jeg risikere at materialet ble altfor tynt. Oppsummeringsvis kan jeg si at mine informanter ble valgt ut fra følgende omstendigheter eller hovedkriterier:

- De leste regelmessig for barna hjemme (ofte eller relativt ofte).
- De var villige til å snakke med meg om det, og de hadde tid til å gjøre konkrete avtaler for intervju.
- De hadde et (stort sett) tilstrekkelig språknivå til å snakke om de temaene som var aktuelle.
- De var noenlunde typiske representanter for kursgruppa.

Dette var kriterier utarbeidet dels etter hva som ville være hensiktsmessig med hensyn til (det at de leste regelmessig var for eksempel viktig, ellers ville det tross alt være lite vits i å intervju dem), dels etter hvilke informanter som kunne være tilgjengelige i praksis.

Informantene

De tre informantene som deltok i dybdeintervju har vært mine hovedinformanter. Hvert av analysekapitlene som tar opp ulike spørsmål knyttet til lesepraksis, innledes med et portrett av en av dem. De tre er *Angelique*, mor til to døtre, fra Burundi, *Maryam*, mor til ei datter, fra Eritrea, og *Amir*, far til fem, både gutter og jenter, fra Afghanistan.

I fokusgruppene deltok i tillegg Nuur, mor til en datter, fra Etiopia, Elena, mor til to gutter, fra Makedonia, og Yasmin, kurdisk iraker og mor til to jenter. Yasmin og Elena siterer jeg flere

⁸ Læreplanen beskriver språkferdigheter knyttet til ulike domener. A2 nivå innebærer ferdigheter i å forstå, samtale, lese og skrive, alt knyttet til hverdagsnære temaer. Se for øvrig

www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=677 for beskrivelse av spor 1, 2 og 3 og de ulike språknivåene.

⁹ Jeg vurderte aldri å bruke tolk for å få flere aktuelle informanter å velge mellom. Å snakke sammen med eller uten tolk er vidt forskjellige samtalsituasjoner. Slik jeg kjente deltakerne, var de fleste av dem mer komfortable med å snakke uten tolk. Og det var et poeng å gjøre intervjusituasjonen mest mulig avslappet.

ganger i analysekapitlene. Nuur blir ikke sitert, men har likevel vært med som samtalepartner i fokusgruppene og derfor bidratt til materialet som er grunnlaget for oppgaven.

I tillegg siterer jeg også enkelte foreldre som jeg *ikke* har intervjuet: Milana, Shiringûl, Aimée og Raisa. Her har jeg benyttet meg av såkalte *hodenotater*, et uttrykk som blir forklart i avsnittet ”Materiale i tillegg til intervjuene – logg og notater-i-hodet”. Disse foreldrene har også vært deltakere på ”Les for barnet ditt”. Sitatene er hentet fra samtaler som har foregått på kursene eller i etterkant av dem. Jeg har tatt dem med fordi jeg synes de bidrar til å utfylle bildet av informantenes lesepraksis ytterligere.

Alle informantene er anonymisert.

For-intervju

I forkant av ”Les for barnet ditt” – kurset som ble gjennomført våren 2008, gjennomførte jeg en kort spørreundersøkelse blant de påmeldte deltakerne.

Formålet var å få en viss oversikt over deltakernes lesevaner og lesebakgrunn. Spørsmålene jeg stilte handlet først og fremst om nåværende lesevaner: *Leser du barnebøker for barna dine hjemme? Hvilket språk leser dere på? Låner dere bøker på biblioteket? Hvem velger bøker, du eller barna? Har dere noen favoritter?* Intervjuguiden er for øvrig gjengitt som vedlegg. Den viktigste funksjonen dette for-intervjuet hadde var kanskje at den ga meg en viss innsikt i hvordan intervjuene kunne fungere, og at et godt resultat – altså et fyldig materiale – var avhengig av hvordan de ble forberedt.

Utvikling av intervjuguide

Et klassisk intervju består av ’spørsmål og svar’, en struktur som kan bli for fastlåst i denne typen intervju. En intervjuguide består av tematiske *stikkord* for samtalen, og gjør det lettere å la samtalen være mer åpen og spontan, samtidig som den sikrer en viss styring over hvilke tema som blir berørt. En samtale kan fort ’skli ut’ dersom man ikke holder fokus på hva man skal ta opp. Samtidig kan tema som formuleres altfor åpent virke utydelige og ’hemmende’ på informantene – det er en fordel med del-spørsmål som hjelp (for intervjueren) til å få samtalen på gli.

Dette var stikkordene for tema jeg hadde med i intervjuguiden til fokusintervjuene¹⁰:

- Lesevaner hjemme hos deltakerne (hvor, når, hvilke bøker, hvor lenge osv)
- Oppfølgingsspørsmål om deltakerne leser *mer* eller *bedre* nå enn de gjorde før kurset.

¹⁰ Vedlegg 1-4 viser de intervjuguidene jeg brukte, både til fokusintervju og dybdeintervju.

- Hvordan ser de på viktigheten av å *eie* bøker?
- Deltakernes historie i forhold til lesepraksis. (Kultur hjemmefra, muntlig fortellekultur eller lesing av bøker? Hadde de barnebøker hjemme? Når begynte de å tenke at høytlesing er viktig?)
- Forskjeller angående å være foreldre i Norge og i hjemlandet, slik deltakerne opplever det. (F eks angående oppdragelse, familieformer, skole.)
- Oppfølgingsspørsmål: Gir barnebøkene innblikk i hvordan det er å være foreldre i Norge?
- Å lese høyt på fremmedspråket norsk – hvordan opplever de det? F eks: Hva gjør de når de møter ukjente ord? Hvis bøkene har for mye eller for vanskelig tekst? Hvordan bruker de bildene i bøkene? Har deltakerne bøker på morsmål hjemme? Forholdet mellom foreldre og barn i høytlesinga – hvem lærer av hvem?

Det siste punktet (om å lese på norsk) anså jeg som et viktig tema å få belyst. På forhånd, før intervjuene, fokuserte jeg relativt mye på at jeg ville ha fram hvilke strategier deltakerne hadde i forhold til det å lese på et fremmed språk, altså norsk. Dette ble da også omtalt i intervjuene, men det som kom enda tydeligere fram, uten at det var planlagt på samme måte i min intervjuguide, var hvor gjennomgående informantene brukte høytlesinga som en ressurs for å vedlikeholde *morsmålet* hos barna. I løpet av fokusintervjuene kom dette imidlertid så klart fram at det ble naturlig å fokusere mer på dette i resten av arbeidet.

Andre punkter, som det å eie bøker, ble ikke like mye fulgt opp seinere, rett og slett fordi informantene ikke hadde så mye å si om dette temaet.

Disse eksemplene viser noe av prosessen i arbeidet med kvalitative forskningsintervju – man har en idé om hvor man er på vei, men justerer eller omformulerer hele tida spørsmålsstillingene i forhold til det materialet som blir samlet inn.

Pilotintervju

Pilotintervjuet var et ganske kort intervju, gjennomført med en deltaker fra lesekurset som seinere også ble informant i dybdeintervju. Dette intervjuet fungerte mest som en øvelse for meg selv, i forkant av den egentlige intervjufasen. Her brukte jeg ikke opptaker, men tok bare notater. Jeg merket fort hvor utilstrekkelig det ble. Det er umulig å få med seg alt som blir sagt når man skal notere det for hånd, og dessuten krever samtalen oppmerksomhet i seg selv, ikke at man sitter og skriver. Uvant som jeg var med å intervju, ble jeg også oppmerksom på utfordringen i å få informanten til å snakke nok om de temaene jeg var interessert i – uten å

styre samtalen for mye. Jeg merket også hvor viktig det var å sette av nok *tid*. En samtale styrt av tidspress blir garantert ingen tilfredsstillende samtale.

Fokusgrupper

Hensikten med å bruke fokusgrupper var delt: For det første utvidet det antallet informanter noe, og dermed materialet. Jeg fikk en bredere bakgrunn å referere til når jeg fortolket materialet fra dybdeintervjuene. Fokusgruppene gav også anledning til en mer tilbaketrukket intervjuerrolle der deltakerne i større grad utviklet dynamikken i samtalen.

Jeg gjorde intervju med to ulike fokusgrupper. Den ene gruppa var deltakere som hadde vært med på det første lesekurset jeg arrangerte, den andre gruppa var med på vårens kurs. På denne måten fikk jeg en variasjon: 'ferske' erfaringer fra årets deltakere. Og også muligheten for refleksjoner fra deltakere der det hadde gått litt tid.

Planen min var at fokusgruppene skulle være på rundt 4-8 personer. Jeg ønsket et visst mangfold og ville ha 'flere stemmer'. Da jeg begynte å lete etter deltakere som kunne tenke seg å stille opp, fant jeg imidlertid at det kunne bli vanskelig å organisere så mange som 8, ikke minst finne et tidspunkt som passet alle osv. Denne foreldregruppa er minst like travel som 'vanlige' norske foreldre. Mange av deltakerne på introduksjonsprogram har for eksempel stadig møter med saksbehandlere, eller lignende avtaler som må prioriteres.

I praksis ble det bare tre personer i hver fokusgruppe. Her ble jeg rett og slett 'innhentet av virkeligheten' – deltakere som hadde sagt at de skulle komme, kunne ikke komme likevel når det kom til stykket, en som var aktuell å ha med, skulle plutselig begynne å jobbe denne dagen, en annen hadde sykt barn...

Tre personer viste seg likevel å være nok til en gruppe. Det var mange nok til at jeg kunne ha en mer tilbaketrukket rolle, noe jeg ønsket. Jeg kunne gi noen åpninger for samtale, en av informantene tok opp tråden, og så responderte de andre videre på det. Jeg erfarte også at for at alle i gruppa skal få anledning til å snakke, kan ikke gruppa være for stor. Så tre var nok en mer passende størrelse på gruppa enn hva seks eller åtte ville vært.

Materialet fra fokusgruppene dannet utgangspunkt for å gå videre med dybdeintervjuene. Alle de tre informantene jeg dybdeintervjuet, var med i en av fokusgruppene. På den måten kunne jeg referere til fokusgruppene når jeg ønsket å få utdypet noe: "Husker du vi snakket om...?" Det var nyttig, og på denne måten ble noen tema presisert ytterligere – ofte kommer ikke ting fram første gang en snakker om dem, derfor er det en fordel å definere et tema gjennom flere runder. Det gjelder særlig for disse informantene, som snakker på et annet språk enn det de behersker best. Å komme tilbake til et spørsmål flere ganger gir informantene mulighet til å la

tanker modnes, også rent språklig. De får flere sjanser til å presisere hva de mener, rett og slett.

Dybdeintervjuene

Etter å ha gjennomført fokusintervjuene hadde jeg dannet meg en mening om hvem av deltakerne jeg ønsket å dybdeintervjue. Jeg hadde merket meg hvordan flere deltakere var bevisste på å vedlikeholde morsmålet og hvordan de indirekte brukte høytlesing som en form for morsmålsundervisning. *Angelique* var en av dem som tydelig hadde gitt uttrykk for dette, og jeg kunne tenke meg å høre mer om dette fra henne. *Angelique* var kommet såpass kort i språkinnlæringsfasen at hun ikke kunne uttrykke seg så flytende om mange temaer, men hun hadde likevel tydelige meninger. *Maryam* hadde snakket om noe av det samme som *Angelique* – om hvordan hun brukte morsmål når hun leste. Men hun hadde også snakket mye om kulturforskjeller og reflekterte over det blant annet i forhold til noen av bøkene vi leste. Dette var også et tema jeg gjerne ville ha utdypet. *Maryam* var en av dem som var fortrolige med høytlesing også før lesekurset og hadde et svært selvstendig og reflektert forhold til det. Men jeg ønsket også å intervju noen som hadde et mer 'nyoppdaget' forhold til det å lese barnebøker. Det var en av grunnene til at jeg gjerne ville intervju *Amir*. *Amir* hadde uttrykt begeistring over at lesestunden hadde strukturert familiens kveldsrutiner. *Amir* hadde samtidig mange tanker om både oppdragelse og det å være minoritetsforeldre i en kultur. Han var også svært bevisst på sitt eget ansvar med å lære barna morsmålet.

Mye av dette hadde kommet fram i fokusintervjuene. Det ga meg mulighet til å reflektere over hvilke spørsmål jeg ønsket å gå videre med og undersøke ytterligere i dybdeintervjuene: Kan barneboklesing brukes til å forstå en ny kultur – hvilke trekk er det i så fall informantene fester seg ved, og hva ved bøkene er det som formidler det? Hva slags lesepraksis har informantene med seg fra før, og hva har de utviklet her i Norge? Hvordan bruker de bøkene, hvilke funksjoner har de? Hvis de bruker høytlesinga til å lære seg norsk, og samtidig til å bevare morsmålet, hvordan gjør de det, rent praktisk?

Jeg hadde delvis fått svar på noe av dette i fokusgruppene, men ønsket å gå videre med disse spørsmålene i en ny runde.

Fokusgruppene hadde fungert som en god oppvarming for de påfølgende dybdeintervjuene – nå var vi blitt vant til båndopptakeren, alle sammen, og var fortrolige med formen.

Dybdeintervjuene fikk derfor i stor grad preg av en avslappet, men likevel fokusert samtale.

Min egen rolle som lærer og forsker – overfor informanter som er elever

Vanligvis arbeider jeg som norsklærer. Lesekursene er bare en liten del av jobbhverdagen min. I arbeidet med å samle materiale til en masteroppgave har jeg gått ut av den vanlige lærerrollen min og inn i en *forskerrolle*. Når jeg har intervjuet deltakerne har jeg gått fra den lærerrollen jeg vanligvis har overfor dem – en som har informasjon og som forklarer ting for dem, en de kan spørre om ting – til å være en som *spør dem*. På et vis blir rollene snudd, i intervjuene er det jeg som spør og de som svarer. Som forsker er jeg avhengig av deres svar som informanter. Samtidig er nok relasjonen vår fortsatt preget av at jeg er lærer og de er – eller har vært – elever/kursdeltakere.

Min lærerrolle gjør at jeg stiller med en del forhåndskunnskap om deltakerne som jeg ikke ville hatt dersom jeg f eks var en utenforstående forsker. Samtidig har deltakerne et forhold til meg som lærer – de har enten møtt meg som kursleder på lesekurset eller de kjenner meg også som lærer fra norskundervisninga for øvrig.

Det er viktig å være klar over det. Man kan tenke seg en situasjon der deltakerne prøver å være imøtekommende mot meg i intervjuet fordi de kjenner meg – og tenker at de skal være høflige og prøve å svare slik de tror jeg ønsker. Jeg tror imidlertid at jeg kjenner flere av deltakerne godt nok til å kunne si at svarene deres har vært spontane og oppriktige i samtalsituasjonen. Men jeg vil aldri kunne gardere meg mot at jeg har en viss 'autoritet' overfor dem i egenskap av lærer, og at dette kan virke styrende på samtalen.

Samtidig vil jeg ikke beskrive intervjusituasjonen som mer komplisert enn hva som er nødvendig. I de fleste intervjuene virket informantene ivrige etter å fortelle, og jeg tror de opplevde meg som en person som viste genuin interesse for noe som var del av deres egen hverdag.

Fysisk resultat: Et transkribert materiale

Det transkriberte materialet som ble det fysiske resultatet av intervjuene, danner hovedmaterialet for oppgaven. Når jeg siterer informantene direkte, er det hentet fra dette materialet. Deltakerne er anonymisert bl a gjennom bruk av fiktive navn. Under intervjuene brukte jeg båndopptaker, og slettet opptakene etter hvert som jeg transkriberte samtalene fra

båndopptak over til skrift på pc-en¹¹. Det ble et ganske stort antall sider selv med såpass få informanter. Selve transkriberingsprosessen var for øvrig en morsom og nyttig fase, det gjorde meg godt kjent med hva deltakerne hadde sagt, og gjør at jeg stadig kan 'høre' stemmene deres i hodet mitt når jeg leser sitater fra dem i materialet.

Materiale i tillegg til intervjuene: Logg og notater-i-hodet

Det transkriberte intervjumaterialet utgjør som sagt hovedmaterialet mitt. Men dette materialet er ikke det eneste jeg har brukt i prosessen med å utforske informantenes lesepraksis. Jeg skrev noen loggnotater underveis i gjennomføringen av lesekurset, der jeg noterte både egne observasjoner og uttalelser fra noen av deltakerne. Også utenom kurset gjorde jeg observasjoner, selv om de fleste av disse *ikke* ble loggført.

Som lærer på voksenopplæringscenteret treffer jeg flere av deltakerne daglig, i ganga, i kantina. En kursdeltaker kommer på mediateket og skal levere en bok eller låne en dvd, og vi snakker litt om noen av bøkene hun har lest hjemme i det siste. Av og til treffer jeg deltakerne utenfor skolens område, i sentrum en lørdag formiddag, for eksempel. Kanskje vi bare hilser i forbifarten, eller vi stopper og slår av en prat.

Det er klart at alle disse kortere eller lengre møtene også gir meg en form for kunnskap. Alle møtene bidrar til den helhetlige oppfatningen jeg har av dem (og de av meg).

Barton og Hamilton bruker begrepet *head notes*, hodenotater, for å beskrive den viktige datainnsamlingen som skjer uten å havne på papiret. De har hentet begrepet fra antropologen R. Sanjek:

Finally, we should stress the importance of head notes, the memories and interpretations which remain in our heads and which never reach the written form (Sanjek 1990). Memories and prior knowledge as well as written notes form the basis of the analysis and write up; they are crucial in integrating and making sense of the data, and we wish to acknowledge this. To summarise, the analysis and write-up are based on four sorts of data: transcripts, diary and field notes; documents, and head notes.

(Barton og Hamilton, 1998: 68)

Tilsvarende kan jeg si at mitt materiale utgjøres av følgende data:

- Transkripsjoner fra fokusgruppeintervju og dybdeintervju
- Notater fra for-intervju og pilot-intervju

¹¹ Jeg mener jeg på denne måten har sikret informantene tilstrekkelig anonymitet, og har vurdert det som at det derfor ikke har vært nødvendig å melde prosjektet til personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

- Logg og skriftlige observasjoner fra lesekurset
- Ikke-skriftlige observasjoner eller *hodenotater*
- De litterære tekstene som ble gjennomgått på lesekurset, som både informantene og jeg har erfaring med

Hva materialet kan si noe om og hva det ikke kan si noe om

Materialet kan som nevnt ikke si noe om 'innvandrereforeldre flest'. Funnene prøver heller ikke å *måle* om deltakelse på lesekurset har hatt noen synlig (målbar) effekt, i form av 'økende' eller 'bedre' høytlesing. Dersom jeg hadde ønsket å gjøre det måtte jeg gått fram på en annen måte. Så hva kan denne undersøkelsen si noe om? Etter min mening gir den bidrag til å forstå *fenomenet høytlesing*, nærmere bestemt blant en gruppe innvandrereforeldre. Den belyser hvordan høytlesing som interaktivt fenomen i en foreldre-barn relasjon har aspekter av både språklæring og kulturell læring. Samtlige av hovedinformantene gir selvstendige uttrykk for dette. Samtidig føyer materiale fra tilleggsinformantene seg til som bekreftelser eller utvidelser av dette materialet. Til sammen blir det en god del data som sier noe om det samme fenomenet. Det blir, iallfall til en viss grad, det Gentikow kaller en *rik beskrivelse*. Gentikow beskriver hvordan få informanter likevel kan gi et ganske variert og mett bilde av et fenomen:

Som forsker overraskes man ofte over hvor få personer som trengs for å skape et ganske fullstendig bilde av ulike reaksjonsmåter i forhold til det fenomenet som undersøkes; de som intervjues sist, kommer sjelden frem med helt nye aspekter, noe som kan tyde på at man faktisk kan oppnå svært fyldige, nærmest generelle, forståelser av ulike fenomen. I slike tilstander snakker vi om en metningstilstand (*saturation*): Flere data føyer ikke til noe prinsipielt nytt, og man produserer dermed et tilnærmet gyldig bilde av fenomenet ved hjelp av kvalitative empiriske studier. (Gentikow, 2005: 62)

Det jeg erfarte gjennom å arrangere lesekursene, i uformell samtale med deltakerne der og seinere i dybdeintervju eller gruppeintervju med noen av dem, var nettopp hvordan mange av dem uttrykte mange av de *samme* erfaringene, med variasjon over et par grunntema.

Analyse av materialet

Analysen er tematisk sentrert rundt de hovedspørsmålene jeg har villet undersøke: forholdet mellom morsmål og norsk i informantenes lesepraksis, samt kulturell læring og refleksjon angående å være foreldre i en fremmed kultur.

Disse temaene blir omtalt av alle informantene, men i ulik grad. Jeg siterer mye fra informantenes egne uttalelser, men refererer også uten å sitere eksplisitt. På denne måten ønsker jeg å belyse temaene så samlende som mulig, men samtidig la informantenes individuelle 'stemmer' komme gjennom. Det å velge ut hvilke av informantenes utsagn som skal siteres i analysen, hvordan sitatene stilles sammen og hva som fremheves, innebærer en *seleksjon* som igjen innebærer en form for *fortolkning* fra min side. Samtidig som den er fortolkende, er analysen likevel i ganske stor grad *deskriptiv*. En deskriptiv analyse er, iflg Gentikow, velegnet til å presentere og synliggjøre "informantenes egen beskrivelse og fortolkning av et fenomen fra deres livsverden." (Gentikow, 2005:138)

Langt på vei gjør analysen rede for informantenes egne beskrivelser, ordnet tematisk av meg. Gentikow kaller dette for et perspektiv nedenfra: "(...) kunnskapsproduksjon basert på såkalt local knowledge, eller en fortolkning ut fra et lokalt ståsted." (Gentikow, 2005: 136)

Analysen er likevel ikke bare en redigert gjengivelse av utsagn. Jeg bringer også inn begreper hentet fra Barton og Hamilton, og Giddens begrep om selvidentitet og livsstil. Ingen av disse begrepene er nevnt i intervjuene. De blir trukket inn av meg i en fortolkende analyse i etterkant, i den grad jeg finner disse begrepene relevante for å forsøke å forstå informantenes erfaringer i en overordnet kontekst.

Hvert analysekapittel innledes med et portrett av en av hovedinformantene. I portrettet står enkeltindividet tydeligere fram, samtidig som temaet for analysen også blir presentert her.

En slags aksjonsforskning, eller...?

Det at informantene framstår som individer i undersøkelsen, mener jeg bidrar til å styrke en oppfatning av dem ikke som representanter for en udifferensiert *gruppe*, men som de *samfunnsaktørene* de faktisk er. Dette har jeg også sett på som noe av hensikten med lesekurset – å styrke deltakerne i deres egen foreldrerolle, noe som igjen er et vesentlig trekk ved deres rolle som samfunnsaktører. For min egen del som kursleder/lærer er det en form for samfunnsengasjement som ligger til grunn for hele kurset – kanskje mer eller mindre bevisst influert av et aksjonsforskningsperspektiv eller frigjøringspedagogikken til Paulo Freire

(Freire, 1974). Jeg har startet (og gjennomført) et lesekurs med en klar *hensikt*: nemlig å stimulere til økt høytlesing blant en gruppe foreldre. Med andre ord et initiativ for å *endre* eller påvirke en praksis. Samtidig har jeg som *forsker* – gjennom arbeid med en masteroppgave – valgt å undersøke enkelte av disse kursdeltakernes erfaringer med og beskrivelser av egen praksis i forhold til lesing. Kurset har gitt meg unik tilgang til informanter med relevant bakgrunn og praksis. Arbeidet med å intervju og undersøke deltakernes lesepraksiser markerer dermed en overgang fra min rolle som aktiv pådriver i et prosjekt, til min rolle som observatør og forsker.

Spørsmålet for mitt forskningsprosjekt vil være om min aksjonsrolle i kurset påvirker dataene jeg senere har samlet inn. Jeg vil hevde at dette er to atskilte prosesser. Mine muligheter til å påvirke informantene har først og fremst ligget i valg av *litteratur* (gjennom bøker jeg har presentert og anbefalt på kurset) og dessuten til en viss grad i å stimulere til å lese. Fra dette punktet har de imidlertid 'tatt over' selv. Det jeg analyserer er ikke at de leser eller hvilke bøker, men derimot hvilke erfaringer som kommer ut av det, hvilke funksjoner lesingen har for dem. Det er *deres* refleksjoner og deres synspunkter som kommer fram i materialet. Ut ifra et ganske avgrenset fokus, som beskrivelsen av en lesepraksis jo er, reflekterer de også inn sin egen rolle, sin virkelighet og sine erfaringer – lesepraksisen blir en fortettet beskrivelse av vesentlige sider ved deres situasjon. Dette er deres genuine erfaringer, som jeg *ikke* har påvirket. Dermed går ikke min 'aksjon' ut på å påvirke dataene, men snarere om å få *frem* disse erfaringene, få dem artikulert og reflektert, noe jeg mener denne oppgaven har mulighet til i langt større grad enn om prosjektet med lesekurs *ikke* hadde funnet sted og jeg dermed ikke hadde fått tilgang til disse informantenes erfaringer gjennom deres forbindelse til kurset.

DEL 4: ANALYSE

BARNELITTERATUR SOM KILDE TIL KULTURELL KUNNSKAP: KARI GROSSMANN'S BØKER OM LILLESØSTER

I all litteratur fins det referanser – mer eller mindre tydelige – til den kulturelle konteksten som litteraturen er blitt til innenfor. I bildebøker vil både verbaltekst og bilder kunne inneholde henvisninger til kulturkonteksten. Samspillet som oppstår mellom tekst og bilde i denne typen bøker, har den svenske barnebokforskeren Kristin Hallberg kalt *ikonotekst* (Bjorvand, 2002:71)¹². Illustrasjonene i ei bildebok kan utfylle verbalteksten og bringe inn nye momenter, og ikonoteksten rommer derfor mer enn verbalteksten alene, og blir på den måten bildebokas egentlige tekst. Dermed kan ikonoteksten inneholde kulturelle referanser som ikke nevnes eksplisitt i verbalteksten. I boka ”Lillesøster går til barnehagen”, som analyseres i dette kapitlet, forteller verbalteksten for eksempel lite om selve barnehagen. Men illustrasjonene på de to siste oppslagene i boka fyller ut bildet atskillig for leseren, ved å gjengi typiske interiørdetaljer fra barnehagegarderoben.

”Lillesøster går til barnehagen” var en av hovedbøkene som ble presentert på ”Les for barnet ditt”-kurset. Det var også en av de klart mest populære bøkene. Det underliggende premisset for analysen i dette kapitlet er at litteratur, i dette tilfelle litteratur skrevet for barn under skolealder, kan fungere som en veiviser inn i kulturen. Jeg kommer til å analysere to av Lillesøster-bøkene med fokus på hvilket kulturelt meningspotensiale vi kan finne i dem.

Pedagogikk eller estetikk: Ulike syn på barneboka

Barnelitteratur er litteratur som er skrevet med tanke på en barneleser. Imidlertid fins det mange ulike meninger om hvordan god barnelitteratur kan og bør være. Hovedskillet går på om barnelitteratur først og fremst skal vurderes etter pedagogiske eller estetiske kriterier. Tidligere var et didaktisk syn på barnelitteraturen dominerende, men gradvis har det skjedd en

¹² Bjorvand gir denne definisjonen av ikonotekst: ”Ikonotekst er et samlebegrep for de to modalitetene verbaltekst og bilder i bildeboka. Ikonoteksten er syntesen av bildene vi ser og verbalteksten vi leser eller hører når vi leser bildebøker.” (Bjorvand, 2002: 71)

endring. Gunvor Risa er blant flere som har pekt på at særlig moderne barnelitteratur beveger seg stadig mer i retning av kompleksitet, ambivalens og polyfoni, og bør vurderes etter estetiske, litterære kriterier på linje med annen litteratur (Risa, 1990).

Målgruppe: Nybegynnere i kulturen

En barneleser kan kalles en *nybegynner* i kulturen: Det å vokse og bli eldre innebærer en gradvis innføring i samfunnet, i de reglene som gjelder, i 'livets realiteter'. Hvis man ser på barnelitteratur som *oppdragelsesprosjekt* betyr det at barneboka har et sosialiseringsmandat: barneleseren skal ledes inn i den kulturen som skildres, for på sikt å bli et fullverdig (voksent) medlem (Mouritsen, 1990).

Jeg vil gjerne understreke at jeg ikke er ute etter å *fremme* et syn på barnelitteratur som pedagogikk. Jeg slutter meg til et syn på barnelitteratur som kunst, og på at barnelitteratur skal vurderes ut fra estetiske kriterier. Men på samme måte som ei voksenbok kan analyseres ut fra et kulturelt perspektiv, så kan også ei barnebok analyseres slik – er min tanke. Og i denne sammenhengen er det altså barnebøkers potensial som kulturell læring jeg ønsker å belyse. Da er det naturlig å nevne det pedagogiske eller sosialiserende aspektet som tradisjonelt ofte har vært sterkt tilstede i barnelitteraturen, selv om dette grepet er mindre tydelig i moderne barnelitteratur.

Når *Lillesøster i butikken* handler om ja eller nei til lørdagsgodt på en onsdag, formidler teksten gjengse verdier fra samfunnet for øvrig. Denne teksten har imidlertid en viss kompleksitet i måten å behandle konflikten på, noe jeg kommer tilbake til i avsnittet "Lillesøster – en rampete heltinne." At bøkene gjenspeiler alminnelig utbredte verdier gjennom narrativ som er tilpasset barn, gjør det rimelig å tro at verdiene er tilsvarende tilgjengelige for avkoding for voksne lesere. Det betyr at for en voksen nybegynner i norsk kultur, som en forelder med innvandrerbakgrunn vil være, kan barnebøker være en velegnet kilde til nettopp å få innsikt i visse norske kulturelle verdier.

I kapitlet "Lesepraksis som del av en kulturell nyorientering" møter vi informantenes refleksjoner rundt kulturforskjeller mellom Norge og hjemlandet. Noen av disse refleksjonene knytter direkte an til barnebøker informantene har lest. To av titlene det ofte refereres til er *Lillesøster går til barnehagen* og *Lillesøster i butikken*.

Disse to bøkene vil jeg gå nærmere inn på nedenfor ved å lese dem nettopp med fokus på kulturelt meningspotensiale. Det vil danne plattform for de referansene informantene gjør til

disse tekstene når de reflekterer rundt oppdragelse og kultur i det siste analysekapitlet. Først, imidlertid, en kort presentasjon av serien som de to tekstene er del av:

Lillesøster-serien

Kari Grossmanns Lillesøster-serie er bøker med en virkelighetsnær struktur, i en sjanger som vi litt røft kan kalle 'humoristiske, realistiske bildebøker, beregnet på barn under skolealder'.

Forlaget Gyldendal presenterer serien blant annet på denne måten på sine nettsider:

"Lillesøster er som klippet ut av en småbarnsfamilie i dagens Norge, klær, omgivelser, leker – alt stemmer." (www.gyldendal.no)

Forlaget markedsfører altså bøkene nettopp som *norsk hverdagsrealisme*.

Den første Lillesøster-boka kom ut i 2002 (*Lillesøster skal tisse, 2002*) og siden har det kommet ut til sammen ti bøker i serien. Alle bøkene har det samme småbok-formatet, med fargerike, humoristisk-idylliske illustrasjoner. Hovedmønsteret er ett bilde på hvert oppslag, ofte et stort bilde på høyre oppslag, med tekst og gjerne et mindre bilde på venstre oppslag. Noen oppslag fungerer som totalbilder over to sider. Bare unntaksvis forekommer det en hel side med tekst. Det brukes ganske stor skrifttype. Setningene er forholdsvis korte, med høyfrekvente ord, og tekstene har mye dialog. Som høytlesingsbøker framstår serien som lettlest – å lese ei Lillesøster-bok tar ikke lang tid for en normalleser, og også for nybegynnere i norsk virker tekstmengden overkommelig og tilgjengelig.

Ikonoteksten i Lillesøster-serien er med på å gjøre hver bok handlingsdrevet. Det 'skjer noe' for hver sidevending, og av og til ligger illustrasjonene i forkant av den handlingen som beskrives i verbalteksten. I noen av bildene er f.eks enkelte nøkkelreplikker plassert i snakkebobler, noe som bidrar til en opplevelse av at boka nærmest forteller seg selv (jfr figur 1, s 54).

Lillesøster-serien fungerer *episodisk*. I de ulike enkelttitlene møter vi Lillesøster i forskjellige situasjoner og kontekster – hjemme i hagen, ved frokostbordet, på vei til barnehagen, på skitur med familien, hos tannlegen, på bussen, i butikken. Dette er sammenhenger barnelesere – og voksne høytlesere – også vil kjenne og ha erfaring med. "*Lillesøster på legevakten*" og "*Lillesøster og Mimmi*" presenterer Lillesøster i mindre velkjente kontekster, henholdsvis legevakt og begravelse/på gravlunden. Men noen barn vil ha erfaringer med også disse arenaene. De andre kontekstene som presenteres i bøkene vil være velkjente for de aller fleste barn i Norge. Til sammen gir bøkene et variert innblikk i hvordan hverdagslivet til ei lita jente i en tradisjonell kjernefamilie kan være, med muligheter for identifikasjon for både barn og

voksne i møte med alle situasjonene som spilles ut i fortellingene. Serien fungerer som en helhet og danner på den måten sin egen kontekst.

Lillesøster – en rampete heltinne

Vesentlige trekk ved Lillesøster-serien er *gjenkjennelighet* og *humor*. Både barn og voksne vil kjenne igjen noen av dilemmaene som presenteres i bøkene, og humoren er ofte basert på at Lillesøster tilbyr *uvanlige* løsninger på *vanlige* problemstillinger – for eksempel, hva gjør man når man er tissetrengt og det er opptatt på do? Vel, Lillesøster tisser i *pappas flosshatt*. Bleia har hun nemlig kastet av seg, hun trenger da ikke bleie lenger! Denne løsningen vil sjokkere og fryde små barn som er midt i bleieavvenningsalderen: Sånn gjør man i hvert fall *ikke!* Når Lillesøster må til tannlegen, har hun en strategi for å utsette behandlingen i det lengste – hun insisterer på at alle kosedyrene som hun har tatt med seg, må undersøkes *først*. Like selvfølgelig som hun insisterer på at kosedyrene *også* må få premie når de er ferdige hos tannlegen.

Lillesøster framstår med andre ord som ei oppfinnsom og viljesterk jente. ”Jeg vil ikke!” – utbrudd forekommer i flere av bøkene (*Lillesøster går til barnehagen*, *Lillesøster skal tisse*, *Lillesøster spiser frokost*, *Lillesøster på skitur*, *Lillesøster hos tannlegen*). Det forekommer med andre ord jevnlig motsetningsforhold mellom hva *Lillesøster* vil, og hva *de andre* (mamma, pappa, storebror, farmor, tannlegen etc.) vil. Noen ganger får Lillesøster viljen sin gjennom, ved at de voksne bøyer av eller kompromisser (som i *Lillesøster går til barnehagen*). Andre ganger må Lillesøster gi seg – i *Lillesøster i butikken* nekter pappa å betale for lørdagsgodtet Lillesøster har funnet på egen hånd: ”*Det er onsdag i dag, sier Pappa strengt. – Du får ikke godteri på onsdager. – Du må legge det tilbake. Legg alt sammen tilbake, med en gang!*” (“Lillesøster i butikken”)

Lillesøster innser at lørdagsgodt-regelen er ubrytelig, og går for å legge godteriet tilbake i godtehylla. Ikke bare godteriet fra posen, men også den sjokolademusa hun i all hemmelighet hadde puttet i munnen: ”*Det er bare en seig, klissete klump igjen av den. Men den sklir fint ned mellom de andre sjokolademusene.*”

Ironisk nok får Lillesøster ros når hun kommer tilbake til kassa der pappa venter på henne: ”– *Så flink du er, sier kassadamen til Lillesøster. – Ja, sier Pappa, – jeg har en flink jente!*” Ingen har sett at hun har spyttet den halvspiste sjokolademusa ned i sjokolade skuffen. Det er en hemmelighet mellom Lillesøster og leseren. Leserens registrerer at Lillesøster får ros for å ha vært lydig og flink, men vet at Lillesøster i virkeligheten har gjort noe som bryter totalt med normene for hva man gjør og ikke gjør i butikken – å legge halvspiste og dermed ’urene’

varer midt blant de 'rene' varene. Ironien i scenen gir Lillesøster-karakteren nærmest subversive trekk; hun forsøker å bryte vedtatte normer og regler ("godteri bare om lørdagen"), og når hun blir satt på plass, tar hun elegant sin egen lille hevn. Leseren blir Lillesøsters medsamsvorne gjennom å være delaktig i hemmeligheten, og opplever ironien i at pappa faktisk *ros* Lillesøster. Selv om protesten hennes mot voksenverdenens regler og konvensjoner tilsynelatende kommer til kort – hun må jo legge godteriet tilbake – undergraver Lillesøster indirekte foreldreautoriteten når hun demonstrerer at pappa ikke har oversikt eller kontroll med alt Lillesøster gjør. På denne måten etablerer Lillesøster seg som en litt rampete heltinne i slekt med Lotta fra Bråkmakergata og barnelitteraturens opprører framfor noen, Pippi Langstrømpe.

Tekstens tomme rom må fylles av leseren

Bøkene om Lillesøster har enkle plot med lineær eller kronologisk framstilling. Strukturen i fortellingene er klar og lett å følge, persongalleriet er oversiktlig, synsvinkelbruken er konsekvent. Jeg tror Lillesøster-bøkene vil oppleves som enkle bøker å lese for de fleste. "Enkel" betyr i denne sammenhengen ikke at bøkene er banale, men at de har en fortellemåte som er ren, klar, tydelig, effektiv. Samtidig som de er lette å følge for en barneleser, har de et humoristisk perspektiv som også morer den voksne leseren, gjerne gjennom en overraskende løsning på dilemmaet som presenteres i boka.

Historiene er relativt lite *åpne*, og innbyr ikke til veldig varierte fortolkningsmuligheter. Men også disse tekstene har det resepsjonsteorien kaller *tomme rom*. (Iser, 1978). Alle tekster har tomme rom – det er aldri mulig å fortelle alt i en tekst, noe må utelates. Disse tomrommene eller åpningene er det opp til leseren å fylle, sier Iser. Leseren er altså aktivt med på å skape mening i teksten.

En del av disse tomme eller åpne rommene er basert på kulturell kunnskap som vi som lesere tar for gitt og dermed ikke reflekterer over at vi har. Lesere fra en annen kulturell bakgrunn vil derfor kunne oppleve en teksts tomrom annerledes enn lesere fra en norsk-kulturell kontekst gjør.

For en leser med norsk bakgrunn vil leseopplevelsen knyttet til Lillesøster-bøkene være fokusert på historien, humoren og bildene. For en leser med en annen kulturbakgrunn vil teksten i tillegg by på flere tomme rom som må fylles med kulturell kunnskap.

Analyse av to Lillesøster-bøker med vekt på kulturelt meningspotensiale..

– Ett, to, ett, to. En støvel og en sko! ”Lillesøster går til barnehagen”

Plotet i *Lillesøster går til barnehagen* er bygd rundt at Farmor skal følge Lillesøster til barnehagen en dag det regner. Når Lillesøster insisterer på sko i stedet for støvler, forsøker Farmor først å overtale Lillesøster:

”NEI, sier Lillesøster. – Jeg vil ha de røde skoene mine. – Nei, det går ikke, sier Farmor. – Det regner ute, og uten støvler blir du våt.” (Fra Lillesøster går til barnehagen)

Farmor forsøker altså å sette grenser, og hun forsøker å *forklare* Lillesøster hvorfor hun må bruke støvler. Det har imidlertid lite effekt:

”NEI! hylter Lillesøster. – Jeg vil ha de fine skoene mine. Ellers vil jeg ikke gå i barnehagen. JEG VIL IKKE! JEG VIL IKKE GÅ I BARNEHAGEN! JEG VIL IKKE!”

Her bakker Farmor ut, tydelig avskrekket fra tanken på en større scene. Når det ikke hjelper med dialog og begrunnelser, har hun ikke hardere skyts å sette bak støvlekravet. Dersom hun skulle insistert på støvler måtte hun antakelig tatt dem på med makt og deretter slept Lillesøster med til barnehagen. I stedet velger hun kompromiss:

”Nei, men Lillesøster, da, sier Farmor. – Da får vi heller gjøre det sånn: Du bestemmer hva den ene foten skal ha på, og jeg bestemmer hva den andre skal ha på. – Ja vel, da, sier Lillesøster.”

På bokas vaskeseddel presenteres konflikten på denne måten: ”Lillesøster bestemmer selv hva hun skal ha på seg i barnehagen. Men når det regner, vil Farmor også bestemme litt. Det liker ikke Lillesøster.”

Hvem som bestemmer er altså et sentralt tema i boka. Voksne lesere vil ha ulike synspunkter på nøyaktig *hvor* grensene går for barns medbestemmelse, men de fleste vil være enige om både at medbestemmelse er et ideal og samtidig at det fins grenser for i hvilken grad.

Kulturelle verdier som kan leses ut av *Lillesøster går til barnehagen*, handler på ett nivå om *påkledning*, noe jeg kommer tilbake til i avsnittet som følger. På et annet nivå kan vi si det handler om at barn har rett til å bli hørt og til å kunne påvirke visse deler av sin hverdag.

Dessuten at barn skal tvinges i minst mulig grad, og at de skal få begrunnelser og forklaringer dersom voksne forsøker å forby eller påby dem noe. Barn vil også ofte lære av erfaring (på bokas siste oppslag er Lillesøster innforstått med at hun må ta på støvler på begge beina hvis hun skal ut igjen.) Disse verdiene er det antakelig relativt stor konsensus om i norsk barneoppdragelsesdiskurs, selv om praksis selvsagt vil variere fra familie til familie.

Hvordan informantene i materialet reagerte i møte med denne teksten, blir belyst nærmere i kapitlet "Lesepraksis som del av kulturell nyorientering". Nettopp forholdet mellom voksne og barns autoritet og medbestemmelse er noe flere av informantene fremhever som kulturelle forskjeller mellom Norge og hjemlandet.



Figur 1: Fra *Lillesøster går til barnehagen* (Grossmann, 2003). Gjengitt med tillatelse.

'Det fins ikke dårlig vær, bare dårlige klær!'

Påkledning er en del av plotet i denne boka, og mye av den kulturelle kunnskapen vi kan lese ut av *Lillesøster går til barnehagen* har også med *kleskultur* å gjøre. Norske barn og voksne er oppdradd til å kle seg etter været, og til at aktiviteter oftest går sin gang uansett vær, det er bare å 'kle seg'. Det rasjonelle i selve påkledningen er lett nok å forstå for innvandrere som kommer til Norge, men for mange virker det mer uvant f eks at barnehage- og skolebarn skal leke ute og gå på turer gjennom hele året, uansett vær. Å vite hvordan man utstyrer barn med relevante klær, klær som tåler aktivitet i fukt, søle, kulde og snø, kan derfor sies å være en form for kulturell kunnskap som foreldre med barnehagebarn raskt vil bli introdusert for dersom de ikke allerede er i besittelse av den.

Særlig de to siste oppslagene i boka inneholder mange referanser til denne typen kulturell kunnskap. Det nest siste oppslaget viser Farmor og Lillesøster i barnehagens garderobe, sammen med en mann som blir kalt *Lasse*. Vi får ingen uttalte forklaringer på hvem Lasse er, sånn sett representerer også dette tomrom i teksten, men teksten gir oss en peker – Lasse blir introdusert på denne måten: "I barnehagen står Lasse og tar imot." En person som 'tar imot'

må være en som er ansatt i barnehagen. Lillesøster forteller at hun er kald og våt på den ene foten, og peker på den foten som ikke har støvel.

”*Ta på deg barnehagetøflene, sier Lasse, så blir du snart god og varm*”. Her møter vi et nytt tomrom i teksten. Er det Lillesøsters tøfler han snakker om, eller barnehagens? Det er nok innlysende for alle som har gått i barnehage selv, eller for foreldre som har kjøpt inn tøfler og innesko for en ny barnehagesesong – og skrevet navn og sydd inn navnelapper i jakker, parkdresser og cherrox. Selvsagt er det Lillesøsters egne tøfler, som hun har til bruk i barnehagen. Akkurat som hun sikkert har ekstra strømper, genser og sokker liggende i en kurv eller hylle dersom det skulle bli nødvendig med et klesskift i løpet av dagen. Begge de to siste oppslagene er fulle av referanser til barnehagens praktiske hverdagsrutiner – illustrasjonene viser knagger med yttertøy og hyller der esker står på rekke og rad, alle merket med symboler som mariehøne, katt, hjerte osv. Lesere som er fortrolige med barnehagekonteksten forstår at det er her hvert barns klesskift blir oppbevart, og at Lillesøsters faste plass (der vi ser jakka hennes henger) har et grønt blad som symbol. Det siste oppslaget viser Lillesøster som har fått på seg tøfler og er på vei for å leke, mens Farmor sitter ved garderobeplassen hennes og har funnet fram den andre støvelen. Farmors avskjedsreplikk er med på å understreke betydningen av spørsmålet om klesskift: Hun holder fram den andre støvelen (som hun har tatt med i lomma) og sier at Lillesøster må bruke den ”*hvis dere skal ut i dag*”. Farmor kunne antakelig like gjerne sagt ”*når dere skal ut i dag*”. De fleste barnehager har uteaktiviteter i all slags vær som en fast del av dagsrytmen.

En observant leser vil kunne stusse over en manglende detalj, nemlig ’ hvor er *regnbuksa*?’ Dersom teksten skal oppfattes strengt realistisk, må vi tolke dette som en kjempetabbe av Farmor – ’alle’ vet jo at barn som skal ut og leke i regnet fort blir klissvåte dersom de ikke har regnbukse. Har Farmor glemt den hjemme i stresset med støvlene? I så fall kommer Lillesøster til å bli våt. Eller mer sannsynlig: Hun får låne en gammel regnbukse som barnehagen har i reserve, eller kanskje har hun rett og slett et ekstra sett hengende et annet sted i barnehagen? Disse tomrommene i teksten er på ingen måte nødvendige å fylle for å ha glede av historien, men sier noe om mengden av ureflektert kulturell kunnskap vi har med oss i møte med en tekst, også en så tilsynelatende enkel tekst som *Lillesøster går til barnehagen*. Tomrommene i *Lillesøster går til barnehagen* er likevel ikke så mange at det virker uoverkommelig å fylle dem for lesere med lite forkunnskaper om barnehage. Samlet gir ikonoteksten oss mye informasjon på vei inn i forståelsen av denne hverdagen.

Sunn mat eller søtsaker: ”Lillesøster i butikken”

Handlingen i denne boka er allerede referert – vi møter pappa og Lillesøster som skynder seg for å handle til middag før butikken stenger. Boka har detaljerte bilder fra ulike avdelinger i butikken, og gir et ganske typisk bilde av en kjernefamilies husholdningsvaner. Når pappa og Lillesøster handler brød og pålegg kommer den norske *brødmatt-tradisjonen* tydelig fram, og for lesere med en annen erfaringsbakgrunn kan dette være en tydelig kulturell markør – mange innvandrere blir overrasket når de oppdager hvor mye brød nordmenn spiser.

Plotet i boka dreier seg om at pappa vil kjøpe vanlig sunn mat, mens Lillesøster prøver å dreie varevalget over på ting hun har lyst på, som sjokolademelk, boller, syltetøy og godteri. Pappa kommer med avslag etter avslag hver gang Lillesøster foreslår noe søtt. Av og til begrunner han avslagene, av og til svarer han kort og godt nei. Klimaks innfinder seg når pappa oppdager at Lillesøster har forsynt seg med godteri uten tillatelse. Her er det ingenting å forhandle om, pappa henviser til den uskrevne regelen om at godteri hører til lørdager, og i dag er det *onsdag*. Lørdagsgodt-regelen kommer jeg for øvrig tilbake til i kapitlet ”Lesepraksis som del av en kulturell nyorientering”, under avsnittet ”Uskrevne regler”. Imidlertid er det litt mer å si om selve pappa-karakteren:

Lillesøsters pappa: En moderne idealfar

Lillesøsters pappa er tydelig til stede i Lillesøsters hverdag gjennom de ulike bøkene i serien – han spiser frokost med henne, hjelper henne med bleia (som hun selv mener hun har vokst i fra), følger henne til barnehagen, går på skøyter med henne, får henne med i skibakken, megler mellom henne og søsknene. I *Lillesøster i butikken* handler han altså dagligvarer og planlegger middagen. Kort sagt: Alt det som vi i grunnen forventer at en moderne pappa skal gjøre. Det er ingenting påfallende med noe av dette, men det illustrerer igjen hvor mange kulturelle referanser vi møter teksten med – i en samtidig norsk kontekst leser vi Kari Grossmanns Lillesøster -pappa som en relativt typisk, moderne norsk far. Til sammenligning ble Anne-Cath. Vestlys pappa-karakter i *Aurora i blokk Z* opplevd som oppsiktsvekkende i 1966. I tillegg til å være hjemmearbeidende stipendiat beveget han seg nemlig inn på det som ble regnet som kvinners arenaer – som vaskekjelleren, helsestasjonen og lekeplassen, dessuten trillet han *barnevogn*. I dag er de tidligere så tydelige grensene mellom de kjønnsdelte arenaene mer utvisket. For lesere med bakgrunn i kulturer hvor arbeids- og omsorgsoppgavene er mer kjønnsdelte og atskilte, vil Lillesøsters pappa fremstå som en representant for den moderne norske mannen, i et samfunn som legger vekt på likestilling,

arbeidsfordeling i hjemmet, og på at det er like naturlig for fedre å vise omsorg og delta i småbarns oppdragelse som det er for mødre.

Lillesøster-bøkene formidler samtidas kulturelle kontekst.

Som vi har sett, inneholder tekstene om Lillesøster mange referanser både til hverdagens praktiske detaljer, det vi kan kalle den materielle kulturen, men også til mer abstrakte kulturelle verdier som regnes som selvfølgelig i vårt samfunn. Tekstene framstår ikke som normative, men vi kan si at det ligger kulturelle premisser til grunn for fortellingene eller konfliktene som utspiller seg. For eksempel har en tekst som *Lillesøster går til barnehagen* helt klart som utgangspunkt et moderne syn på barneoppdragelse. Den stiller ikke spørsmål ved barnets medbestemmelsesrett eller talerett, men lar Farmor streve med hvordan man forholder seg til disse verdiene i praksis. Nettopp dette er jo litteraturens styrke, at den lar oss oppleve personer som prøver ut ulike løsninger innenfor et narrativ. Som lesere slipper vi å prøve ut konflikten som utspiller seg. I stedet kan vi sukke med Farmor eller le av Lillesøster, og la dem bale med akkurat dette problemet.

I det siste analysekapitlet. "Lesepraksis som del av en kulturell nyorientering", møter vi informantenes beskrivelse av noen av utfordringene knyttet til å leve i en ny kultur, med forskjeller i synet på blant annet barneoppdragelse. Som vi skal se er Lillesøster et referansepunkt for flere av dem i refleksjonen rundt disse spørsmålene.

LESEPRAKSISER HOS FORELDRE I EN NORSKOPPLÆRINGSFASE

Ulike lesefunksjoner

Lesepraktiser handler om lesevaner, om hvordan bøker blir lest. Det handler også om hva menneskene som leser bøkene tenker om hvorfor de leser, om hva som er utgangspunktet deres for å lese, om hvordan de bruker bøkene de leser innenfor en sosial relasjon – i dette tilfelle forholdet til barna – altså om hvilken *funksjon* lesingen har for dem.

I dette kapitlet vil jeg forsøke å belyse noen lesepraktiser ut fra hvordan informantene beskriver dem. Først og fremst vil jeg se på *hvordan* lesingen fungerer, og på noen av faktorene som påvirker den. En faktor kan for eksempel være hvilken bakgrunn informantene selv har – om de har vært vant til en lesekultur hjemmefra eller kanskje er mer fortrolige med muntlig fortellekultur. Har de i så fall opprettholdt den muntlige fortellekulturen? Et vesentlig spørsmål er også hvordan informantene beskriver sin egen *opplevelse* av lesingen, og hvordan de motiverer den. Ser de på lesingen først og fremst som en estetisk eller sosial opplevelse, som språklæring eller kulturlæring? Noen av disse problemstillingene vil også bli tatt opp i de to følgende analysekapitlene, siden perspektivene her overlapper hverandre en del.

Før vi går nærmere inn på ulike lesekulturer og lesepraktiser, skal vi imidlertid møte en av informantene, *Angelique*:

Portrett av Angelique

Da Angelique kom til Norge fra Burundi for noen år siden, var de to døtrene hennes, som da var cirka to og tre år gamle, fortsatt i Burundi. Faren deres døde da den yngste bare var tre måneder, og Angelique hadde heller ingen andre nære slektninger i live, så mens Angelique ventet på å få dem til Norge, bodde døtrene hos en annen familie. Det gikk to år fra Angelique kom til Norge og til hun endelig fikk familiegjengenforening med døtrene. Dette var en vanskelig periode for Angelique:

– Noen ganger spør de meg: ”Mamma, hvorfor snakker du ikke bedre norsk?” Da forklarer jeg dem: Jeg kom til Norge alene. Og jeg klarte ikke å lære så mye norsk, fordi jeg bare tenkte, tenkte, tenkte – på dere. ”Åja,” sier de. ”Men hvorfor kom du til Norge alene?”

– *Fordi det var en vanskelig situasjon... Å, det er litt vanskelig å snakke med dem om det...*

Angelique er omtrent tretti år. Hun smiler mye, hele ansiktet er med når hun snakker. Når hun vil understreke noe, nikker hun eller rister på hodet. Ordforrådet hennes strekker ikke alltid til, men stemmen, toneleiet og mimikken er med på å kompensere for de nyansene verbalspråket hennes mangler.

Døtrene har funnet seg bra til rette i Norge. Den yngste jenta går i barnehagen, mens den eldste har begynt på skolen. Begge to går på søndagsskolen og synger i kor, for Angelique er med i en kristen frimenighet. Angelique har praksis og utdanning innenfor helsearbeid i Burundi, og aller helst ønsker hun en lignende jobb i Norge. Men det krever at hun lærer en god del mer norsk først – helst må hun bestå norskprøve før hun kan søke seg inn på NAV-kurs for helsearbeidere. Så det gjelder å lære språk fort, men Angelique har alt erfart at det ikke er gjort på en, to, tre. Jentene lærer norsk mye fortere enn henne, synes hun:

– *Av og til, hvis jeg snakker sammen med dem på norsk – ”mamma, det er ikke sånn, det heter ikke det! Du sa feil!” Og jeg sier: Det gjør ingenting! Det er ikke min språk! Men neste gang skal jeg si riktig...*

Angelique ser ut til å ha et avslappet forhold til at barna lærer fortere enn henne. Som voksen lærer hun språket på en annen måte enn barna, som praktiserer språk mer spontant og gjennom varierte sosiale situasjoner med jevnaldrende. Gjennom norskkurs får Angelique en mer akademisk tilnærming til språket, og hun har oversikt over andre sider ved språket enn hva for eksempel yngstejenta har, som snakker i vei uten å være redd for å gjøre feil: – *Hun bare snakker og snakker, men har ikke kontroll – på grammatikken. Det blir feil, presens eller preteritum eller... Hun bare snakker.*

Angelique er motivert for å lære seg norsk, og i tillegg til å lese i lærebøkene fra norskkurset, prøver hun av og til å lese skjønnlitteratur for voksne – romaner i paperback, og dessuten enkle fagbøker om helse. Det siste er spesielt vanskelig, synes hun – på grunn av alle faguttrykkene. Det er i det hele tatt krevende å lese bøker på et fremmed språk, men: – *Det er vanskelig. Men vi må! Vi må lære! Fordi vi tenker på framtida, ikke sant, og vi må lære norsk og hjelpe barna... Og jeg lærer norsk av barna også, vet du.*

Angelique leser bøker for døtrene også – gjerne om kvelden, et par ganger i uka, og nesten alltid i helgene. Angelique leser for døtrene først og fremst fordi hun ser det som et godt middel til *læring*:

– *Hvis du leser, kan du bli flink. Du kan forstå – og lese om hva som har skjedd.*

Hun låner ofte bøker eller lydbøker på mediateket til voksenopplæringscenteret, dessuten har jentene noen få egne bøker – noen av dem har de fått på søndagsskolen. Spesielt den eldste dattera er glad i det hun kaller *Jesus-bøker* – utvalgte bibelfortellinger med lite tekst og fargerike bilder. Hvis det er en Jesus-bok, vil hun lese den – ellers er hun ikke alltid så interessert. Hun liker bedre å danse, se film eller gjøre matematikkoppgaver – i stedet for å lese selve boka vil hun heller *telle* alle løvene som er på innsiden av omslaget til *Leseløve*-bøkene... Men *Barnas bønnebok* vil hun høre fra hver kveld, det er et kveldsrituale. Den minste jenta er mer interessert i både bøker og bokstaver og vil gjerne bli lest for – alle slags bøker, så lenge det er bilder i dem.

Når Angelique leser for jentene sine, bruker hun både norsk og morsmålet, kirundi. For å kunne lese høyt en bildebok på norsk, pleier hun ofte å forberede seg på egen hånd først: *Jeg gjør sånn – jeg leser først utenat, og så forteller jeg... Vi ser på det første bildet, det forteller om Lillesøster, hun skal i barnehagen...*

Når hun leser en ny bildebok for døtrene har det mye preg av samtale rundt bildene – de peker på bildene, døtrene spør og Angelique forklarer, leser en setning på norsk eller forteller innholdet i teksten på kirundi:

"Hva står her?" sier de, og jeg sier: – I dag skal Farmor følge Lillesøster til barnehagen... "Å? Er det Farmor?" Sånn. Jeg forteller på kirundi. Og leser på norsk. Norsk – kirundi, norsk – kirundi, alle bøkene. Det tar mye tid!

Etter at hun begynte på lesekurset har Angelique lest flere av bildebøkene om Lillesøster for døtrene. De liker å høre om den rampete Lillesøster, og har snakket ofte om at *de* ikke må gjøre alt det dumme som *hun* gjør. Karsten og Petra-bøker har de også lest, og andre enkle bildebøker. Angelique har også prøvd seg på et illustrert eventyr av H.C. Andersen, *Grantreet*. Eventyret om det forfengelige treet som lengter etter å komme ut i verden, og som blir hogget for å bli juletre. Dette er en bok hun har fått i gave gjennom kjente i menigheten, og selv om det er en svært krevende tekst å lese for en nybegynner i norsk, prøver hun å jobbe seg systematisk gjennom boka. Teksten er full av setninger hun må tolke seg gjennom ord for ord. En tilfeldig passasje kan her stå som eksempel på hvordan teksten inneholder ukjente ord og lite frekvente, litt gammelmodige uttrykk: *"Gid det snart var jul, nå er jeg like høy og rank som de andre, de som ble hentet sist! Å, gid jeg alt lå på vognen! Gid jeg var i den varme stuen med all stasen og herligheten!"* (H.C. Andersen: *Grantreet* 1994:10)

Grantreet kan virke som et overraskende valg av bok til høytlesing og er vel kanskje også et uttrykk for manglende oversikt over velegnede, tilgjengelige bøker fra Angeliques side. Samtidig er nå dette en gang en bok hun *har*, og som ikke skal leveres tilbake til noe bibliotek, så det gjør ikke noe at det tar lang tid å lese den. Angeliques strategi er å lese kun få setninger om gangen, og også her formidler hun innholdet av boka til datteren, etter at hun selv har forsøkt å lese den på norsk og gjort seg opp en mening om hva det handler om: – *Det er en fin historie, sier jeg – fine bilder, se her! Jeg leser først alene. Alene. Og så – jeg forteller, hva skjer her [peker på bilde] og hva skjer her, sånn... Jeg forteller alt sammen på kirundi. Og etterpå leser jeg alt – på norsk! Ikke mye. Jeg leser litt, litt – sånn: ”Men – to – vintre – gikk – og – den – tredje – kom.” Og hun [datteren] kan også lese litt sånn.*

Å lese høyt på denne måten får først og fremst preg av *språktrening* og *lesetrening* og i liten grad av opplevelseslesing. Angelique ser ikke ut til å sette den eldste datterens motvilje mot å lese i sammenheng med at bøkene kanskje kan være for vanskelige eller ha et lite motiverende innhold. For Angelique har selve leseprosessen, det å lese noe på norsk, verdi i seg selv, og ved å bruke bøker og snakke om dem prøver hun å hjelpe døtrene med å mestre både det nye språket og barnehage- og skolekulturen. Dersom det er ukjente ord i teksten, prøver Angelique å finne forklaringer på dem: – *Jeg sier, vet du hva, jeg husker ikke det, men jeg skal fortelle etterpå. Og jeg skriver [ordet] på papiret, og... etterpå, hvis de går og sover, eller gjør noe, jeg tar ordboka [demonstrerer hvordan hun blar i ordboka]. Også neste gang sier jeg, vet du hva betyr det? Husker dere? Det betyr sånn. Ja.*

Da Angelique vokste opp, var det ingen som leste høyt hjemme. – *Vi hadde ingen bøker. Bøker var bare på skolen, Ikke hjemme.*

I stedet hendte det at familien satt sammen etter kveldsmåltidet og fortalte eventyr eller fortellinger. Det kunne være en av foreldrene som fortalte, eller et av barna – eventyr de hadde hørt på skolen, for eksempel. Noen av disse fortellingene har Angelique prøvd å fortelle videre til døtrene. Men de fleste av fortellingene fra skolen har hun lært på fransk, som var språket som ble brukt på skolen. – *Jeg prøver å fortelle dem på fransk – men de [døtrene] forstår ikke fransk. Jeg kan fortelle for dem på kirundi, men jeg sier til dem; jeg har lært på fransk. De har lyst til å lære fransk, men de kan ikke...*

For Angelique er det naturlig å veksle mellom fransk og kirundi som hun har vært vant til selv fra Burundi, men døtrene har antakelig nok med å tilegne seg norsk og samtidig holde

morsmålet ved like – og utvikle det. Å lære fransk i tillegg blir for krevende. Og forholdet til morsmålet har begynt å bekymre Angelique litt i det siste: Det hender stadig oftere at jentene ikke *vil* snakke kirundi. Eller at de glemmer.

De sier: ” Vi husker ikke! Burundi – vi skal ikke tilbake til Burundi. Vi må snakke norsk!” Og jeg sier, det er viktig å snakke kirundi også: kanskje vi skal besøke noen, eller vi skal tilbake en gang – hva skal de snakke da? De sa [hviskende]: ” Vet ikke...”

Angelique vet at barna er avhengig av henne for å kunne snakke morsmålet – det burundiske miljøet i nærområdet er begrenset, og i hverdagen treffer barna sjelden andre som snakker kirundi. For dem kan det virke rasjonelt å bare bruke norsk, men for Angelique er det viktig at de skal ha to fullverdige språk. Så hun bruker hovedsaklig kirundi når hun snakker med døtrene, selv om de ofte svarer på norsk, og hun lærer dem å telle på kirundi, hun synger, og av og til danser de sammen til musikk fra hjemlandet. Og hun fortsetter å lese for dem; hun forteller historien på kirundi, og så leser hun boka på norsk. *Norsk – kirundi, norsk – kirundi.*

Kommentarer til Angeliques lesepraksis: Lesing som læring

Det er interessant hvordan Angelique bruker lesing som en aktivitet for å hjelpe døtrene *både* til å lære seg å lese norsk og for å vedlikeholde morsmålet: Lesingen fungerer som en dobbel strategi. Kapitlet ”Høytlesing som en strategi for å bevare morsmålet” går for øvrig nærmere inn på dette feltet; morsmåls læring og høytlesing.

Angeliques måte å bruke bøkene på har elementer av tradisjonell skoletilnærming til lesing (f eks hvordan hun staver seg gjennom de vanskelige setningene i *Grantreet*). Her ser lesingen ut til å fungere mest som avkoding (Selj, 1998) og i liten grad som opplevelseslesing. Men lesepraksisen hennes har også trekk fra en mer samtalepreget fortelletradisjon – som når hun forteller Lillesøster-boka på kirundi for døtrene. Når det gjelder hvilke bøker hun velger å lese for døtrene, ser det ut til at hvilke bøker som er *tilgjengelige* (dvs hvilke bøker hun har fått, blitt introdusert for eller på andre måter er kommet over) er en viktig faktor, sammen med religion (”Jesus-bøkene”). Barnebøker er et ganske nytt felt for Angelique, men hun ser ut til å oppfatte det som viktig. Hun forsøker også å lese bøker for sin egen del, både fag og skjønnlitteratur. I det hele tatt uttrykker hun tydelig motivasjon for å tilegne seg mest mulig kunnskap, både språklig og kulturelt, og det er tydelig at for henne er *det å lære noe* en viktig funksjon ved høytlesinga – kanskje den viktigste.

Ulike lesekulturer

Shirley Brice Heath har gjort pionerundersøkelser om literacy og språkmiljø innenfor forskjellige sosiokulturelle grupper i USA. En av de tidlige studiene hennes viser hvordan lesevaner, fortellemåter ("*narrative skills*") og bruk av språk som sosial interaksjon henger sammen, og hvordan disse danner mønstre som er ulike innen de tre sosiokulturelle gruppene hun beskriver (Heath, 1983). Det Heath kaller *mainstream-kulturen*, som kan beskrives som (vestlig) middelklassekultur, er den familiekulturen som korresponderer med *skolens* metodikk og tilnærming til bøker. Barna i *mainstream-kulturen* blir oppdratt til dialog, til *spørsmål og svar* ("*labeling*") fra tidlig alder, f eks ved å sitte på fanget og peke på bilder i en bok. '*Hva er det? Det er ei ku! Hva sier kua?*' osv. Gjennom *labeling*, forklaringer og hyppige referanser til bøker, begreper og fortellinger, *språk som refererer til språk*, lærer barnet å stille spørsmål, utvikle sammenhenger og oppøver gradvis en kompetanse i abstrakt tenking. Heath peker på at andre sosiokulturelle grupper kan ha samværsformer som fremmer *andre* narrative egenskaper – barna i de afrikansk-amerikanske arbeiderklassefamiliene hun forsket på, for eksempel, utviklet ferdigheter i *spontan historiefortelling* ut fra muntlige kommunikasjonsmønstre knyttet til assosiasjoner og paralleller. Dette var imidlertid en kompetanse som ikke ble gjenkjent og dermed heller ikke verdsatt i det amerikanske skolesystemet.

Enhver familie vil være preget av forhold knyttet til økonomi, kulturelle ressurser og utdanningstradisjoner, samtidig som den også utgjør sin egen mikrokultur med rom for variasjoner innenfor det kollektive. Selv om atskilte kommunikative parametre – som det Heath påviser – sikkert kan forekomme hos ulike sosiokulturelle grupper i *flere* land, tror jeg det vil være like vanlig å finne eksempler på hvordan ulike mønstre i praksis kan *overlappe* hverandre. Når det gjelder deltakerne på lesekursene vil f eks noen ha erfaring med leseaktiviteter av typen *labeling*, andre vil ha erfaringer knyttet til en mer dynamisk fortellekultur, der fortellinger blir til innenfor et muntlig fellesskap, andre igjen vil ha erfaring med en utenat-tradisjon (for eksempel gjennom Koran-skole). Og noen deltakere vil ha erfaring med elementer fra *flere av* eller *alle* disse mønstrene samtidig. Angeliques lesepraksis kan som nevnt se ut til å hente elementer både fra en lesekultur utviklet i skolekontekst, og fra en mer muntlig fortellekultur.

Mine informanters situasjon

Heaths undersøkelser viser til bestemte sosiokulturelle, homogene grupper, knyttet til geografisk atskilte områder. Mine informanter er – som innvandrere – imidlertid ikke del av den typen enhetlige lokalkulturer som Heath beskriver. Hver familieenhet er mer å regne som små 'øyer' i det havet som utgjør majoritetssamfunnet. De må derfor i større grad konstruere en egen praksis, dels på bakgrunn av de tradisjonene de måtte ha med seg, dels ut fra hvilke impulser de får i sitt nye lokalmiljø. De må gjøre det Giddens kaller *livsstilsvalg* (Giddens, 1991).

Når det gjelder spørsmålene som tas opp i de følgende avsnittene og også delvis i de to andre analysekapitlene, forholder jeg meg utelukkende til hva informantene *forteller* om egen lesepraksis, og til det de eventuelt forteller om egen bakgrunn. Sosiokulturelle forhold blir altså ikke vektlagt som forklaringsmodeller for informantenes lesepraksis. Fokus er på den praksisen de beskriver at de har her og nå, og på hvilke funksjoner denne praksisen har. Dessuten på den refleksive prosessen de inngår i ved å være i en etablerings- eller nyorienteringsfase.

Flere eksempler på foreldres lesepraksis

– *Ja, vi leser på norsk. Jeg leser for begge guttene sammen. Hver dag! Vi leser hver kveld, ca 30 minutter, før de legger seg. (Milana, Tsjetsjenia)*

Hvis vi sier at vi har noe som praksis eller vane, innebærer det at det er noe som skjer med en viss regelmessighet eller mønster. Noe vi gjør to ganger i året kan knapt kalles en *vane* (men kanskje en tradisjon). Så hvis vi sier at vi *pleier* å lese høyt for barna våre, hvor ofte må det være for å kunne kalles en innarbeidet lesepraksis? I januar 2008 gjennomførte jeg en kort spørreundersøkelse blant 15 påmeldte deltakere i forkant av et lesekurs som ble arrangert dette vårsemesteret. På spørsmålet om hvor ofte de leste for barna hjemme, var det seks som svarte at de leste *av og til*, mens åtte svarte at de leste *ofte* eller *hver dag*.

Oppfølgingsspørsmål klargjorde at hos dem som oppga at de leste 'av og til', var lesingen en aktivitet som forekom sporadisk, uten å være fast etablert.

Hos dem som svarte at de leste 'ofte' eller 'hver dag' var høytlesingen tydelig innarbeidet som en fast praksis. Hos over halvparten av deltakerne på dette kurset var altså høytlesing en del av familiens lesepraksis¹³.

Noe overraskende var det at bare fem (av femten) svarte at de lånte bøker på folkebiblioteket. Seks oppga at de ikke hadde lånekort. I mange familier var det barna som lånte bøker med hjem fra skolebiblioteket. Noen foreldre lånte barnebøker i voksenopplæringscenterets mediatek, og fire oppga også at de hadde en del private bøker hjemme. Av disse var det to som hadde bøker på morsmål hjemme. Resten oppga at de leste på norsk – eller, som Angélique, en kombinasjon av norsk og morsmål.

”Som å spise eller sove”. Lesepraksisens strukturerende funksjon

*– Det er sånn som når barna... pleier å spise hver dag – det er sånn, rutine.
(Yasmin, Irak)*

De fleste informantene som hadde en lesepraksis som var fast eller innarbeidet, eller som fikk det i løpet av perioden de var med på lesekurs, oppga at de leste for barna om kvelden, før leggetid. Enten i sofakroken eller på sengekanten – gjerne etter barne-tv eller etter at nødvendige kveldsrutiner var unnagjort.

– Vi prøver å lese hver kveld før han skal sove. Først dusjer han og sånn, og etterpå venter han på meg. ”Mamma, kommer du, så vi kan lese?” (Elena, Makedonia)

Lesestund som en del av kveldsritualet er et innarbeidet mønster i mange norske barnefamilier. Ikke alle familier verden over har imidlertid den samme døgnrytmen som ofte tas for gitt blant norske barnefamilier – der faste tider og aldersbestemte grenser i stor grad regulerer måltider og søvn. I mange familier i Asia, Sør-Amerika og Afrika er storfamilien rammen for dagliglivet, og et barn har flere omsorgspersoner rundt seg enn bare foreldrene.

– Det er sånn at alle i familien bestemmer over barn i mitt hjemland. Alle. Men her [i Norge] er det bare foreldre som bestemmer. (Maryam, Eritrea)

Rammene rundt søvn og måltider kan være mindre skjematisk – det kan være tanter eller bestemødre som putter et barn i seng eller gir det mat når det er sultent. Mange barn kan være vant til f.eks. å sove litt om ettermiddagen, og etterpå være oppe til midnatt, når resten av

¹³ Utdanningsnivået på deltakerne på dette spesielle kurset var relativt høyt sammenlignet med deltakere på flere andre lesekurs som har vært gjennomført. Dersom jeg hadde gjort tilsvarende undersøkelse på kurset som ble holdt semesteret etter, der utdanningsnivået og også språknivået var lavere, er det nokså stor sannsynlighet for at forholdet mellom svarene ville vært motsatt

huset faller til ro. For familier som er vant til andre mønster kan det norske 'A4' mønsteret være en overgang, og noen foreldre strever med å innarbeide gode sovevaner. Å innføre en rutine med lesing etter f.eks kveldsmat eller kveldsstell kan være en god måte å skape struktur i døgnet på. Lesingen får dermed en *strukturerende funksjon* i familiens døgnrytme:

– Vi har en klar grense – mellom sovetid og pratetid! (...) Så jeg avtaler med dem, de går til sengen klokken halv ni eller åtte – så leser jeg! Hvis det er etter klokken ni, så leser jeg ikke. (...) Så de ordner seg så fort. Når jeg ikke leser, så ordner de seg ikke så fort. Så det blir best tid når vi leser. (Amir, Afghanistan)

Opplevelsesfunksjonen: Lesing for lesingens egen skyld

Det virker tydelig at en form for læringsfunksjon er et vesentlig trekk ved flere av foreldrenes lesepraksiser. Men selv om jeg fokuserer forholdsvis mye på dette i analysen, er det viktig å ta med at opplevelse er en grunnleggende dimensjon eller *funksjon* også ved disse foreldrenes lesepraksiser. Det er ikke lærebøker de leser, men litteratur, og selvsagt leser de fordi de synes det er hyggelig eller morsomt, ikke bare for å lære språk.

Et notat fra loggen min under lesekurset som ble gjennomført våren 2008 forteller om respons på bøker fra kurset – bøker som foreldrene har lånt med hjem, lest – og som mange gjerne vil ha mer av:

... Men ingen bøker slår Lillesøster! "Alle" kommer tilbake til henne, barna etterlyser henne, Shiringûl som leverte bøkene inn tirsdag hadde fått spørsmål fra datteren: "Hvor er bøkene mine? Hvor er Lillesøster?" (Det gjaldt også "Når to"-bøkene.) Også Elena, som har gutter på 9 og 12, lånte om igjen Lillesøster-bøker i dag. "Fordi hun er rampete og morsom". (Logg, våren 2008)

Loggnotatene refererer til respons fra kursdeltakerne i forbindelse med utlån. Lillesøster-bøkene var en tydelig favoritt hos flertallet. Også "Når to vil bli kjent med hverandre" (Bringsværd og Soli, 2003) var populær, særlig blant kursdeltakere som hadde små barn.

"Når vi leser, vi er sammen". Lesepraksis som relasjonell funksjon

En viktig dimensjon ved høytlesing er opplevelsen av *nærhet* som lesesituasjonen kan gi: "It may be the children's only time sharing an activity alone with an adult," sier Barton (Barton, 1994: 147) Det som skiller høytlesing fra individuell lesing er det intime ved formen – lesestunden innbyr til fellesskap og fortrolig prat. En av informantene skildrer hvordan

høytlesinga for sønnen på ni år gir henne inngang til å snakke om hvordan dagen hans har vært på skolen eller blant kameratene. Noe hun vanligvis ikke alltid synes hun får så mye informasjon om:

– *Nei, altså, hva de gjør, hva de gjør hele dagen. Når du leser, for eksempel – vi leser den boka om Kasper¹⁴, så han bare sier plutselig – ”Hei, mamma, vi gjør på fotball sånn og sånn og sånn. Og på skolen, vi gjorde i dag...”* Ok, han vil ikke si – hva han har gjort, eksempel hvis det er noen problemer eller, med en gang vil han ikke si det. Men når vi leste, jeg kan spørre sånn, hm, har **du** gjort [det som boka forteller om]? Noen ganger du sjøl har gjort sånn? Og han sier nei, eller ”Åja! Jeg husker den dagen at vi kranglet og –.” (...) *Ikke sant! [De sier] ”Ikke noe spesielt”, det er bare sånn, vanlig dag. Men når du – fordi jeg synes... vi har ikke så, eller – vi snakker, men barna trenger, de trenger veldig mange venner, de kan snakke hele tida, hele tida de vil snakke, men kanskje noen ganger jeg har ikke tid – og plutselig har de glemt det. Men når vi leser, vi er sammen, og vi snakker om noe eksempel fra boka – da husker de. (Elena, Makedonia)*

Lesestunden oppleves som *kvalitetstid*: Elena beskriver en travel hverdag der foreldre og barns behov ikke alltid er synkronisert. Men ved å sette seg ned og aktivt være sammen, for eksempel ved å dele opplevelsen av ei bok, oppstår et møtepunkt. Boka får sønnen til å huske det han hadde tenkt å fortelle, men så glemte, fordi teksten byr på fortellinger og erfaringer som han kan gjenkjenne og relatere seg til. Det er et eksempel på hvordan teksten interagerer med leserens livserfaringer (*”text-to-life interaction”*)¹⁵. Samtidig skjer det en interagering mellom foreldre og barn, gjennom at den erfaringen som i utgangspunktet bare gjelder barnet, deles.

Dette viser at lesepraksisen også har en interagerende eller *relasjonell* funksjon. Hvordan denne funksjonen utvikles er ikke avhengig av høytleserens leseferdigheter eller av tekstens identifikasjonspotensiale isolert, men like mye av den voksnes oppmerksomhet og respons på kommentarer fra barnet. Responsen – som selvsagt også går begge veier – vil signalisere om det er tid og anledning til å prate eller ikke.

¹⁴ *Kasper i mål* av Jørn Jensen. Boka er del av en letlest-serie om en gutt som spiller fotball.

¹⁵ Se avsnittet ”Høytlesing for barn kan praktiseres på mange måter” i kapitlet ”Lesing som sosial praksis.”

Et kjent mønster eller en ny 'livsstil'

Mange av deltakerne på lesekurset oppgav på spørsmål fra meg at de ikke var vant til å lese barnebøker høyt hjemmefra – enten fordi det ikke var noen tradisjon for det i familien, eller fordi det ikke fantes tilgjengelige bøker.

– I hjemlandet mitt... Det er ikke så mange som leser bøker. Her i Norge, som dette kurset, ikke sant – det er forskjellig kultur. (Angelique, Burundi)

Amir gir uttrykk for at det å lese høyt for barna var noe grunnleggende nytt for ham, og at det var noe han oppdaget gjennom å gå på kurs:

– Ja... det var liksom ubetydelig for meg, på det tidspunktet – jeg var ikke oppmerksom på det. (...) Jeg tenkte at det ikke var så viktig, at man bare spiller bort tid med det. Men så begynte jeg på det kurset, og det var en stor opplevelse for meg... Jeg tror det er et stort behov barna har, å høre eventyr og – (...) (Amir, Afghanistan)

Maryam er en av deltakerne som imidlertid hadde en fast etablert lesepraksis da hun begynte på kurs – hun leste for datteren hver kveld. Hun var også vant til å bli lest for da hun var liten – faren hennes leste for henne før hun lærte seg å lese selv. Da hun ble større (fra åtte- niårsalderen), begynte hun å låne bøker på skolen og lese på egen hånd.

Mange av informantene forbinder bøker og lesing særlig med skoledomenet, med bøker som skal leses som en form for lekser:

– Jeg hadde ingen bok og ingen leste for meg. Men når vi begynte på skolen, fra første klasse... når vi hadde vinterferie eller sommerferie, de gir oss ei bok på skolen også må vi lese den ferdig. For eksempel hvis det er vinterferie, vi må lese, og når vi kommer på skolen vi må forklare [gi bokrapport]. (Elena, Makedonia)

Bøker og lesing ser ut til å ha vært særlig knyttet til skoledomenet for de fleste av informantene, til en viss grad kanskje også til det religiøse domenet. Innen familien er det derimot flere av informantene som oppgir at de er vokst opp med en *mundlig* fortellekultur.

Fortellinger med og uten bok

Flere informanter beskriver en *fortellekultur* i stedet for en høytlesingspraksis fra deres egen barndom:

– *Før krigen, når livet var litt stabilt, så – folk hadde masse tid. Da jeg var barn – det var en voksen, som fortalte til hele familien. Spannende, så alle må høre på... men vi leste ikke bøker for barn. (Amir, Afghanistan)*

Flere informanter forteller at de husker at familien satt sammen og fortalte – oftest de voksne, men noen ganger også barna. Fortellingene kunne være eventyr, eller det kunne være historier med element av oppdragelse – moralske fortellinger som uttrykk for samfunnets koder og regler, hva man *bør* eller *ikke bør* gjøre.

– *Både mor, tante og bestemor fortalte for oss – for jentene.. Det var ikke hver kveld, ikke noe fast, men av og til. Det var eventyr, fantasi – ofte handlet det f eks om jenter som gikk ute i mørket – i Eritrea er det ikke lov for jenter å være alene ute om kvelden. Det handlet om hva som kan skje hvis jenter gikk ut alene – det kom et ”troll” eller noe farlig. Så disse fortellingene skulle vise jenter at de ikke måtte gå ut alene. Det var andre fortellinger for gutter – ting om hva guttene må gjøre – være ute, finne ting, gjøre ting, være sterk og modig osv. Fortellingene var en del av oppdragelsen. (Maryam, Eritrea)*

Mens flere informanter oppgir at de husker muntlige fortellinger som noe som jevnlig forekom i barndommen, virker det ikke som de har vedlikeholdt tradisjonen i Norge. Løsrevet fra den vante konteksten blir det antakelig fjernt for mange å føre videre den muntlige tradisjonen, eller den oppleves som mindre relevant. I storfamilien var det dessuten flere å fordele fortelleoppgavene på – kanskje var det bestemor som pleide å fortelle – mens i kjernefamilien i Norge hviler samtlige oppgaver på foreldrene, som ofte velger å lese for barna i stedet for å fortelle spontant – eller lar tv ta seg av dette behovet.

Amir er den eneste av informantene som oppgir at han praktiserer både lesing og muntlig fortelling nokså jevnt fordelt; noen kvelder forteller han eventyr eller fortellinger fra Afghanistan, andre kvelder leser han bøker. Barna liker begge deler, men de er spesielt glad i å høre fortellinger på morsmålet. Han husker ikke så mange av eventyrene fra barndommen, så han leter på internett og finner tradisjonelle eventyr der – eller han plukker opp historier på norskkurset, fra læreboka, og gjenforteller dem for barna på morsmål. Eventyr fra norskspråklige bøker kan danne broer til eventyr fra barndommen:

– *Det er et eventyr om en prinsesse i vann [’Den lille havfrue] – så barna mine sier, hva er det i Afghanistan, den prinsessen i vann? Så jeg forklarer at i Afghanistan har vi ikke denne prinsessen, vi har masse fjell i Afghanistan – så jeg forteller eventyr om en prinsesse langt borte i et stort fjell, og det er en trollmann med – så det var et slags eventyr jeg husker fra min barndom (Amir, Afghanistan).*

Amir forteller at barna også kan være aktive fortellere i lesestunden – den eldste dattera, for eksempel, kan gjenfortelle et eventyr hun har hørt på skolen. Eller hun kan lese det fra en bok – på norsk. Lesestunden fungerer som en samlingsstund der det først og fremst er faren som forteller eller leser, men hvor barna også er delaktige både med valg av historier og gjennom å fortelle selv. Dette blir kommentert mer utførlig i kapitlet ”Lesepraksis som del av en kulturell nyorientering”, der Amirs families lesepraksis blir analysert.

Bøker som tilgjengelig ressurs

Bøker som *materiell ressurs* er knyttet til såvel økonomi og utdanningsnivå som til litterære tradisjoner og distribusjonsmessige apparater. Kulturelle og religiøse verdier og syn på oppdragelse er selvsagt også faktorer som påvirker holdningene vi har til bøker. Men når det kommer til hvilke bøker foreldre velger å lese for egne barn, er kanskje hovedfaktoren så banalt enkel som hvilke bøker som er konkret *tilgjengelige*. Flere av informantene gir uttrykk for at tilgangen til barnebøker i hjemlandet var begrenset da de selv vokste opp. Bøker var i mange tilfeller noe som hørte til på skolen, det var mindre vanlig å ha mange, eller i det hele tatt *noen*, bøker hjemme.

– Jeg husker, min far, han jobbet i et firma som var italiensk, så han låner bøker fra dem og henter til oss. Det var på engelsk – bildebøker for eksempel. Det var Mikke Mus, og... små bøker, for barn. Det var bare på engelsk, så min far, han leste for oss. Han oversatte for oss, til tigrinja. (...)

Det [å ha bøker] er forskjell fra familie til familie og fra sted til sted. For eksempel, hvis du er rik, du kan kjøpe noen bøker til barn, eller bestille spesialbøker fra andre land, og lese til dine barn. Jeg husker – jeg er født i Sudan – det er mange rike, de bestilte bøker fra Egypt til sine barn, og film og sånn. Men fattige gjør ikke det. (Maryam, Eritrea)

Den materielle siden av barnelitteraturen og barnekulturen speiler på mange måter hvor stor plass barndommen har i både offentlig og privat bevissthet i det moderne norske samfunnet. I Norge tillegges barndommen og *barnekulturen* stor egenverdi, noe som får synlig, materielt uttrykk i en flom av bøker, tegneserier, filmer og diverse spesialprodukter (leker, dataspill, klær etc.) designet og produsert for barn og barnefamilier som kulturelle konsumenter. Den enorme mengden av f eks barnebøker som fins tilgjengelig kan være en stor kontrast til hva en del innvandrere er vant til fra hjemlandet.

– *Jeg ble så overrasket når jeg så i biblioteket første gang når jeg var der med barna mine – vi så så mange bøker for barn... (Elena, Makedonia)*

En ting er *antall* bøker, noe annet er bøkernes kvalitet, og om de er skrevet med tanke på å fenge hovedmålgruppa – barna selv. Tidligere generasjoners barnebøker hadde oftere et tydeligere moralsk, oppdragende eller pedagogisk preg, og selv om også nyere barnebøker kan ha pedagogiske overbygninger, går utviklingen i økende grad mot at bøker for barn skal fungere som og vurderes som *litteratur* (Mjør, Birkeland og Risa, 2000: 21).

Noe av dette kommer *Amir* inn på når han kommenterer hvordan han har opplevd noen av de tilgjengelige bøkene på morsmålet pashto, som han har fått låne på det lokale bibliotekets fremmedspråksavdeling:

– *Jeg har bestilt [bøker på biblioteket] to ganger, men det var ikke så bra. De var så ... høy nivå... som man leser til 10. klasse eller 11. klasse eller. (...) Og det er gamle profeter som har skrevet – ikke til barn. De skriver ikke på en gøy måte. De bare skriver for... at man skal lære viktige ting. Så det blir ikke interessant. De [bøkene] er så "firkantet". (Amir, Afghanistan)*

For innvandrere som tilhører store språkgrupper med utbredt skriftkultur, som f.eks. arabisk eller russisk, eller land som har etablert forlagsvirksomhet, kan det være mange bøker å velge i gjennom bibliotekenes fremmedspråklige avdelinger, eller bøker kan kjøpes over nettet. For andre minoritetsspråklige grupper kan utvalget være sørgelig lite, og det som fins, gir iblant et dårlig inntrykk – billige hefter med dårlig trykk blir en kontrast til de påkostede og gjennomillustrerte bøkene som kan være tilgjengelige på norsk. I mangel av bøker på eget morsmål blir det i praksis det enkleste å lese norske bøker, peke på bildene og 'fortelle' historien etter beste evne – på morsmål.

Søsken som ressurs og foreldre som autoritet

Et par av informantene forteller at eldre søsken ofte fungerer som høytlesere for yngre søsken. Selv om dette selvsagt også kan forekomme i etnisk norske familier, er det antakelig vanligere i innvandrerfamilier. Mange innvandrerfamilier kan ha sterkere tradisjoner for at eldre søsken hjelper til med yngre søsken, mens i mange norske familier er søsken i stor grad fritatt for plikter overfor hverandre. I en innvandrefamilie med flere barn vil det ofte forekomme faser hvor noen av de eldste barna har lært seg mer norsk enn foreldrene og kanskje også enn yngre

søsken. Eldre søsken tilegner seg også raskt kjennskap til forskjellige barnebøker gjennom skolehverdagen. De kan derfor være en verdifull ressurs i høytlesingen innen familien.

– *Ja, vi leser hver kveld. Men største dattera mi leser mer enn meg, for hun – leser veldig flink og sånn ... Det er lang setning, også står det punktum, også du må stoppe opp og begynne på neste setning. Hun sier: 'Mamma, du må STOPPE! Se, det er punktum!'* (ler) (Yasmin, Irak)

Yasmin beskriver en situasjon der datteren er en bedre leser enn moren, som strever med flyt. En situasjon som dette kan være utfordrende for foreldreautoriteten – foreldre som ikke vil framstå som 'dummere enn barna' kan velge å la være å lese for ikke å miste ansikt. Yasmin løser problemet med å la den eldste datteren lese de mer krevende bøkene for minstejenta, så leser hun selv de mest lettleste bøkene: – *Men hvis jeg leser, jeg må lese liten bok, også store bokstaver, for jeg kan ikke lese så godt.* (Yasmin, Irak)

Mitt inntrykk er at mange foreldre har et pragmatisk og konstruktivt forhold til at barna kanskje leser (eller snakker) norsk bedre enn dem selv. De er oftest stolte av at barna har lært så mye på kort tid:

– *Hun er flinkest. Hun snakker veldig, veldig godt norsk.* (Maryam, Eritrea, om seg selv og datteren.)

Noen foreldre kan imidlertid oppleve at det truer foreldrerollen hvis barna erfarer at de ikke mestrer det nye språket:

– *Barna tenker at mamma og pappa vet alt, de kan alt – de ser opp til dem. Men noen ganger når jeg leser for dem, så er det et ord jeg ikke forstår. Det er som en felle jeg blir fanget i! Av og til, hvis det er et ord i boka som jeg ikke skjønner, så sier jeg "Bare vent litt, jeg må gjøre noe..." – så lurer jeg meg ut for å kikke i ordboka for å finne ut hva dette ordet betyr! Etterpå kan jeg lese videre... For meg er det viktig at barna ikke opplever at det er noe jeg som er mamma ikke klarer, f.eks at jeg ikke forstår norske ord. Foreldrene mister sin status på den måten. Som foreldre må du vise barna at du kan, at du vet, at du forstår – ellers mister du dem, du kan miste dem senere, når de blir eldre.* (Aimée, Burundi)

– *Sånn er det ikke for meg. Sønnen min, han forklarer meg masse. Vi leser sammen, og hvis det er ord jeg ikke kan, så lærer jeg dem av ham. "Hva heter det? Hva heter det?" Jeg lærer masse norsk av ham, og det er veldig fint!* (Milana, Tsjetsjenia)

Milanas respons på Aimées uttrykk for frustrasjon illustrerer noe av spennvidden i foreldres måte å forholde seg til både foreldrerollen og språklæringsprosessen. Mitt inntrykk, basert på respons fra foreldre som har deltatt på flere kurs, er at Milanias innstilling er mest representativ – mange foreldre ser på språklæringen som et *felles prosjekt* der barna kan hjelpe foreldrene – og omvendt:

... De hjelper meg også, når jeg leser, hvordan jeg uttaler – jeg stopper litt, og – jeg spør dem mange ganger, når jeg vet ikke hva betyr, f eks noen dyr eller noen ting, spesielle ting for barn [fra barnekulturen] – men de kjenner det fra skolen eller barnehagen eller en tegnefilm, så de forteller, ok, ”det er den”. Så vi hjelper hverandre. (Amir, Afghanistan)

Mens barna raskere tilegner seg et større vokabular fra dagligspråket enn foreldrene, har foreldrene på sin side et mer utviklet begrepsapparat enn barna:

– De [barna] uttaler godt, de snakker så flytende, men jeg – balanserer med det dype språket. Når det kommer et komplisert ord – de vet ikke. Når det kommer til den slags, aksepterer de [den voksnes autoritet]. Så jeg forklarer at det er vanskelig for voksne mennesker å uttale akkurat på samme måte som nordmenn, men ellers ... (Amir, Afghanistan)

Amirs beskrivelse går til kjernen av forholdet mellom foreldre og barn i en språklæringsprosess: Barn tilegner seg fortære uttale på 'innfødt nivå', for voksne er dette mer krevende – ofte nesten umulig. Barn lærer seg fort uttrykk fra dagligtale og kan ha et språk som fungerer flytende, mens det refleksive språket, begrepene – det Amir kaller 'det dype språket', er mindre utviklet hos barn enn hos voksne. Som forelder er Amir bevisst på det han har å tilføre barna – perspektiver, grunnleggende begreper, livserfaring. Dette er en erfaring som gjelder ikke bare lesepraksisen, men språklæringsprosessen og foreldrerollen også i andre kontekster.

Amirs beskrivelse viser for øvrig at det skjer en *utveksling* av erfaring og språkkunnskaper mellom foreldre og barn knyttet til lesepraksisen. Barna bidrar med å forklare ord fra dagligtalen. Faren bidrar med å utvide perspektivet og forklare vanskelige begreper.

Oppsummering: Flere funksjoner til stede i hver lesepraksis

Vi har sett at de lesepraksisene informantene beskriver, har flere funksjoner. I tillegg til at det å lese ei bok gir en *estetisk opplevelse*, ser det ut til at en fremtredende funksjon ved flere informanternes praksis har med *lesing som språklæring* å gjøre – både norsk og morsmål.

Angeliques lesepraksis er et eksempel på dette. Læringen kan også fungere som en form for

utveksling mellom foreldre og barn – av og til er det barna som kan forklare et ord på norsk, av og til er det foreldrene som kan forklare et begrep eller hente paralleller fra morsmålet. Lesepraksisen har også en *relasjonell* funksjon: Elena beskriver hvordan lesing av en konkret tekst kan være utgangspunkt for samtale mellom foreldre og barn.

Informantene har ulik bakgrunn med hensyn til lesekultur i hjemmet. Flere er vant til en muntlig fortellekultur framfor høytlesing hjemmefra. De fleste praktiserer imidlertid *ikke* denne muntlige fortellekulturen i særlig grad nå, den er blitt erstattet av lesing. Grunner til det kan være endring i familiestruktur fra storfamilie til kjernefamilie, men også større tilgang på egnede barnebøker (vel å merke på et nytt/fremmed språk, norsk). Hos noen informanter tar søsken del i lesepraksisen ved å lese høyt for yngre søsken. Flere foreldre gir uttrykk for at barna til dels behersker norsk bedre enn hva de selv gjør. Hovedinntrykket er imidlertid at foreldrene er positive til å lese høyt selv om de ikke behersker språket fullkomment – de ser på det som en måte å utvikle språket på *sammen* med barna.

HØYTTLESING SOM EN STRATEGI FOR Å BEVARE MORSMÅLET

– *Jeg leser på norsk, og oversetter til tigrinja. (Maryam, Eritrea)*

Hovedfokus for dette kapitlet er å utforske én bestemt side av informantenes lesepraksis, nemlig *hvordan høytlesing av norske barnebøker kan fungere som morsmålstrening*. Vi har allerede sett at Angelique bruker både morsmål og norsk når hun leser for jentene sine. I dette kapitlet skal vi møte flere foreldre som leser norske bøker både på norsk og ved å oversette dem til morsmål. Deres lesepraksis viser seg å ha elementer av morsmålsundervisning som en integrert del av høytlesingen.

Men først skal vi møte en annen informant, *Maryam*.

Portrett av Maryam

Maryam flyktet til Norge like før datteren Ayesha ble født. Selv er Maryam fra Eritrea, men hun vokste opp i Nord-Sudan, mens det var krig og urolige tider i Eritrea. Da det ble fredeligere i Eritrea, flyttet hun dit for en periode. Som flyktning kan hun imidlertid ikke reise dit lenger. Dersom hun vil besøke familie må hun reise til dem som fortsatt bor i Sudan.

I likhet med mange som er oppvokst i Afrika, er Maryam ikke bare tospråklig, men trespråklig. I Eritrea er tigrinja og arabisk offisielle språk, og engelsk er også svært utbredt. Maryam både snakker og skriver samtlige språk, men tigrinja og arabisk er de språkene hun behersker best. Hun har ca tolv års skolegang bak seg, i tillegg til flere kurs. I Norge har hun nettopp tatt grunnskoleeksamen på komprimert tid.

Maryam er alene med datteren i Norge, faren til Ayesha er fortsatt i Afrika.

Ayesha, snart fem, er født i Norge og snakker norsk flytende omtrent som en hvilken som helst femåring. Hun er funksjonelt tospråklig – omtrent like flytende på både norsk og tigrinja. Hele livet har hun vært vant til å forholde seg til flere språk – med moren snakker hun først og fremst tigrinja, men også arabisk og av og til norsk. Norsk har hun lært parallelt med tigrinja, helt fra det første året da de bodde på mottak, og i flere år nå har hun gått i norsk

barnehage. Heltinnen hennes er *Pippi Langstrømpe*. Boka om Pippi Langstrømpe har vært favorittboka hennes i lange tider – i perioder må Maryam lese fra den hver dag.

Maryam bruker mye tid på å lese høyt for Ayesha, det har hun gjort helt siden Ayesha var liten, før Maryam selv begynte på norskkurs. Maryam har kjøpt noen bøker til datteren, og en av de aller første bøkene hun kjøpte var en liten Ole Brumm – bok utgitt av Disney, med teksten innlest på cd. Den pleide de å høre på, begge to. De fulgte med på bildene og etter hvert forsto de et ord her, et ord der. Nå har Ayesha en større Ole Brumm-bok med flere fortellinger og fargerike bilder. Det er en av favorittbøkene hennes (sammen med boka om *Pippi*). Bakerst i Ole Brumm-boka står et lite vers, *Vuggevisen for Kengubarnet*. Maryam må avslutte lesingen hver kveld med dette verset, det insisterer Ayesha på. Maryam synger det på en melodi hun lager selv.

Selv er Maryam også vant til å bli lest for fra barndommen.

... Da jeg var barn leste faren min for meg og min søster. Vi hadde ikke bøker hjemme. Men faren min jobbet i et italiensk firma, og han lånte bøker fra dem og tok med hjem til oss. Det var på engelsk – mye cartoons – om Mikke Mus og sånn. Men også noen små bøker for barn, med bilder. Jeg fant ikke disse bøkene her i Norge. Det var bare på engelsk, men faren min kunne engelsk, han hadde god utdanning. Så han oversatte for oss – han leste for oss på tigrinja. Han har ikke andre bøker, derfor han leste [oversatte] til oss for å forstå noe – hvis han bare leste på engelsk, kanskje vi kan ikke forstå.

Faren til Maryam oversatte altså barnebøker på engelsk for døtrene, i mangel av egne barnebøker på tigrinja. Og her i Norge gjør Maryam det samme for datteren. Hun har heller ikke bøker på tigrinja, i stedet leser hun norske bøker, og ofte *oversetter* hun dem til morsmålet. Det er to grunner til at hun gjør det. Det ene er at det er leseteknisk krevende for henne å lese på norsk, det andre er at hun ønsker at Ayesha skal lære morsmålet skikkelig. De første årene i Norge behersket ikke Maryam særlig mye norsk, og å lese på norsk opplevde hun som stressende. Dessuten er hun opptatt av at lesingen skal være lystbetont for datteren, hun sier at hun tror det blir 'kjedelig' for datteren dersom hun leser veldig hakkete eller monotont. Da Ayesha var mindre, kunne Maryam 'lese' ei bok bare ved å peke på bildene og fortelle litt om hva de forestilte: – *I begynnelsen, før jeg begynner å lære norsk, jeg bare ser på bildet og prøver å lese – på tigrinja. Jeg prøver å lese, hvis jeg kan forstå det jeg kan fortsette, men hvis ikke jeg bare snakker med henne, [og forteller] fortelling – prinsessen har fin kjole og sånn, på mitt språk. I begynnelsen.*

Etter hvert prøvde hun seg imidlertid også på å lese den norske teksten høyt. Bøkene skal helst være lettleste for at hun skal lese dem høyt for datteren – ei bildebok som *Kjenner du*

Pippi Langstrømpe? – datterens favorittbok, for øvrig – oppleves av Maryam som nokså tung å lese, fordi den har ganske tett tekst, lange setninger med en del ukjente ord, og også forholdsvis liten skrift. I perioder vil Ayesha høre denne boka hver kveld, i tillegg til andre bøker. Som regel er det Ayesha som velger bøker – men Maryam styrer lesingen på sin måte: – *Ja, hun bestemmer hvilken bok hun vil. Men jeg bestemmer også hvis det er en stor bok, eller, jeg mener hvis det er mange... mye tekst, og det tar lang tid, og jeg kan ikke snakke sånn [lese med spontanitet og flyt] som når det er korte setninger, så jeg bestemmer noen ganger hvis det er sånn – sånn som Pippi, den har mange lange setninger, så noen ganger jeg sier: Jeg kan lese for deg på mitt språk.*

Bøker med korte, enkle tekster kan hun godt lese på norsk, sier Maryam. Da klarer hun å lese med flyt og variert stemmebruk: – *Hvis det er kort setning, da... [leser jeg] noen ganger med høy stemme og noen ganger lav stemme.*

En av grunnene til at Maryam leser ved å oversette bøkene til morsmålet er altså at hun opplever sine egne ferdigheter i norsk som mangelfulle; at det er vanskelig å lese med flyt og gi en god leseopplevelse.

Den andre, like viktige grunnen er imidlertid et ønske om at Ayesha skal bruke morsmålet sitt: – *Jeg vil hun lærer mitt språk.* Å lese bøker er en samværsform som er naturlig og viktig for Maryam og datteren, og for datteren bidrar det til å oppleve og praktisere morsmålet med mer variasjon enn det som er mulig innenfor dagligtalen mellom henne og moren. Ayesha har hittil opplevd tigrinja utelukkende som et muntlig språk – hun *vet* godt at Pippi-boka har norsk tekst, men at moren oversetter den når hun leser. Tigrinja som skriftspråk har hun ikke blitt fortrolig med ennå. Maryam forteller at hun nylig lånte en eventyrbok med tekst på tigrinja fra biblioteket på skolen, men datteren reagerte med å le da hun så de ukjente bokstavene¹⁶: – *Jeg har fortalt Ayesha at det er på mitt språk – hun ler, jeg vet ikke hvorfor. Hun kom, ”mamma, hva leser du?” Jeg sa, den er på tigrinja. Dette er mitt språk. Hun så på meg sånn: ”nei, mamma, du bare tuller!” Hun ler og løper. Jeg sa hvorfor hun ler?(...) Jeg må lese den boka [selv først], etterpå skal jeg... [lese for henne].*

Maryam understreker at det er viktig for henne at datteren lærer tigrinja. Som muslim oppvokst i den arabisk-pregede nordlige delen av Sudan, er det samtidig naturlig for Maryam å veksle mellom de to språkene hun kjenner best, tigrinja og arabisk. At også *datteren* har lært

¹⁶ Tigrinja har eget alfabet/skriftsystem, *fidel*.

arabisk, er først og fremst fordi Ayesha selv vil det, sier Maryam. – *Arabisk, fordi hun vil – jeg snakker mye arabisk med hun fordi hun vil. Hun forstår arabisk veldig godt. Men de fleste bøkene jeg oversetter bare på tigrinja.*

Av og til hender det imidlertid at Maryam 'leser' en bok på arabisk også, på samme måten som hun leser ved å oversette til tigrinja. Hun leser teksten inni seg på norsk, og simultanoversetter: – *Jeg leser på norsk, men jeg snakker på arabisk.*

Hver uke, oftest om lørdagen, pleier Maryam og datteren å ta en tur på biblioteket i byen for å låne nye bøker. Ayesha vil gjerne låne *mange* bøker, en hel stabel hver gang. Maryam lar henne finne bøker som ser spennende ut, men hun prøver å styre litt hva de tar med seg hjem. Det er ikke alle bøker som passer like bra å lese, sier hun. Hun vil helst ha litt oversikt over hva bøkene handler om: ... *men først jeg må se, hva handler boka om: Hvis det er godt... fordi det er mange forskjellige bøker, så – så først jeg må se, sjekke hva handler det om. Hvis det er godt, jeg kan ta med meg og lese.*

Maryams formulering av om noe er 'godt' eller ikke, kan gi inntrykk av at hun gir en *moralsk* vurdering av bøkene. Slik hun forklarer det, er det imidlertid mer rimelig å tolke 'godt' som 'passende' eller 'en velegnet bok å lese'. Når jeg spør henne nærmere om dette, om det er typer fortellinger hun vurderer som 'ikke passende', forklarer hun at det er ikke alle bøker hun selv, som mor, kan formidle til datteren fordi hun ikke helt forstår innholdet eller har innsikt i temaet. Da blir det vanskelig for henne å lese, sier hun, for hun kan ikke svare på de spørsmålene Ayesha kan komme til å stille: – *Jeg tror det er noen [bøker] – for eksempel om "hekser". Så hun har mange spørsmål, og kanskje jeg ikke kan svare.(...) Så hvis jeg ikke har stor utdanning, eller jeg vet ikke, hva handler den om – hvis hun spurte meg, og jeg svarer ikke, for henne det blir... (grimase). Da [om temaer som hun ikke kjenne]- kan jeg ikke lese til henne. Fordi hvis hun spør meg, jeg kan ikke svare. Jeg tror jeg må vite noe til å lære henne. Fordi hvis jeg vet ikke, hvorfor jeg leser til henne bok hvis hun kan ikke få svaret... på spørsmål.*

I samtale rundt ei bok som blir lest dukker det ofte opp spørsmål fra barnet, og Maryams refleksjon rundt dette viser at hun ønsker å kunne gi datteren svar på de spørsmålene hun måtte ha. At hun dermed styrer unna noen bøker behøver ikke bety at hun ønsker å 'sensurere' noen temaer (men kanskje kan det også være et element). Motivasjonen hennes er at lesingen skal være en god erfaring for datteren. Å introdusere henne for bøker som blir for krevende innholdsmessig eller har temaer som er helt fremmede for henne selv, vil både vanskeliggjøre hennes formidling av bøkene og den rollen hun har overfor datteren som en mor med naturlig autoritet, en som 'vet'.

Det å ikke forstå et enkelt ord eller en setning i en tekst, er noe annet, det har hun et avslappet forhold til: – *Fordi – fra begynnelsen jeg fortalte henne at jeg kan ikke norsk. Og hun forstår det. Hun forstår at norsk er andre språk for meg.*

Maryams foreldreautoritet er ikke knyttet til hvor godt hun behersker norsk – her er hun og datteren på like fot, eller datteren er snarere *flinkere* enn henne: *For eksempel hvis det er noe på tv – jeg forstår ikke på Barne-tv, hva de sier, hun sier: nei, mamma, de sier ikke sånn, de sier sånn! (...) Hun er flinkest [i norsk].*

Maryam har formidlet til datteren at norsk er et fremmedspråk for henne som det er krevende å lære seg, og det virker som Ayesha 'heier' på moren, at de to sammen utgjør et lite team: – *Noen ganger, hvis jeg sitter og leser og skriver sånn, så sier hun: ” Mamma, skriver du norsk?” – Ja.” Så flink du er!” (ler).*

Foreldre som språklærere for egne barn

Når mediedebatten i Norge kommer inn på innvandrerfamilier og barns skolegang, er fokuset gjerne på at enkelte grupper minoritetsspråklige barn har et mangelfullt norskspråklig nivå og derfor risikerer en vanskelig skolestart. Ofte henvises det til barn som har gått lite eller ingenting i norsk barnehage, men har tilbrakt førskolealderen i et hjemmemiljø der morsmålet er det eneste språket som blir brukt.

Denne problematikken er velkjent og viktig, men dette kapitlet fokuserer på en annen problemstilling som er like vesentlig for dem det gjelder: ikke 'hvordan lære barna tilstrekkelig norsk', men 'hvordan lære barna tilstrekkelig morsmål'.

Ifølge Opplæringsloven kan minoritetsspråklige elever få tilbud om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning. Morsmålsundervisning er imidlertid ikke en lovfestet rett, og mange mindre kommuner gir få eller ingen tilbud om morsmålsundervisning. Tilbud om tospråklig fagopplæring er i noen kommuner et alternativ til morsmålsundervisning – vel å merke dersom kommunen har tospråklige lærerressurser på de aktuelle språkene.

Mange foreldre blir derfor sine barns viktigste – noen ganger så å si eneste – lærere og kilder til morsmålet. *Maryam* er ett eksempel på dette. *Amir* er et annet: Amir understreker hvor viktig det er for ham at barna ikke skal 'miste morsmålet', som han sier. Og han forklarer videre at barna ikke har tilbud om morsmålsundervisning på skolen, de treffer sjelden andre som snakker pashto, derfor kjenner han at ansvaret ligger på ham selv og kona for å gi barna

mulighet til å utvikle morsmålet til et fullverdig språk. Men fins det ikke andre familier i området fra Afghanistan, da? Jo, det gjør det – men Afghanistan er et kulturelt sammensatt land, med mange etniske grupper, også med flere språk. Når det gjelder de familiene som bor i nærheten av Amirs familie, så snakker de fleste *dari*, som igjen er en lokal variant av farsi – og selv om Amir forstår farsi, så er det ingen av barna hans som snakker det. Dermed blir sosial omgang med disse familiene nokså tungvint – selv om de er fra samme land, deler de ikke nødvendigvis samme kultur, og de snakker forskjellige språk.

Et tredje eksempel: *Milana* kommer fra Tsjetsjenia, den krigsherjede republikken som har kjempet for full løsrivelse fra Russland gjennom flere år. Milana har som andre tsjetsjenere lært russisk på skolen, og leser, skriver og snakker derfor russisk. Morsmålet og dagligspråket er imidlertid tsjetsjensk, men som mange andre tsjetsjenere har hun fått lite undervisning i morsmålet, noe som skyldes russiske myndigheters 'russifiseringspolitikk'. Derfor har Milana lært mer russisk grammatikk enn tsjetsjensk, og hun skriver bedre på russisk enn på morsmål. Når hun kommer på lesekurset på Voksenopplæringscenteret for å finne bøker til sønnene sine, sier hun imidlertid nei takk til tilbudet om å låne en Lillesøster-bok som for anledningen er blitt oversatt og har russisk tekst limt over den norske. Kanskje hun er ambivalent overfor russisk språk. Eller kanskje det er et rent praktisk spørsmål. Selv sier Milana: – *Sønnene mine forstår ikke russisk, de kan bare tsjetsjensk og norsk.*

Barnebøker på tsjetsjensk er det imidlertid helt urealistisk å skulle få tak i, om de i det hele tatt fins – både skolebygninger, høyskoler, bibliotek og andre kulturinstitusjoner i hovedstaden Grosny har fått store skader etter bombetoktene gjennom krigen, og oppbyggingen går langsomt. Siden Milana allerede leser norsk ganske flytende, har hun imidlertid ikke problemer med å lese barnebøker for guttene sine – på norsk. Og det er en fin måte for henne å lære nye ord på, sier hun.

Høytlesing fra norske bøker kan brukes til å støtte barnas morsmål

Selv om mange foreldre på lesekurset har oppgitt ønske om å 'lære mer norsk' som en viktig motivasjon for å lese norske barnebøker, er det et like gjennomgående trekk at de samme foreldrene gir uttrykk for at høytlesingen kan brukes som en strategi for å vedlikeholde og utvikle morsmålet hjemme. I dette kapitlet vil fokus være på å se på hvordan informantene har utviklet en form for lesepraksis sammen med barna sine der morsmålet blir brukt parallelt med norsk i høytlesingsaktiviteten. Dels blir morsmålet brukt selvstendig gjennom muntlig gjenfortelling av bøkene, dels blir morsmål og norsk brukt parallelt, både i vekslings- og i

simultan oversettelse av teksten. Disse strategiene blir illustrert gjennom eksempler fra ulike informanter nedenfor.

Å bruke morsmål som støtte til å tilegne seg den norske teksten, dvs å oversette et ord her, et ord der til morsmål gjennom fortløpende lesing av en norsk tekst, blir ikke belyst som en egen strategi. Jeg regner med at det er utbredt – det er naturlig å ty til morsmålet for å forklare en tekst på et andrespråk, enten det er for å forklare et ord for barna som blir lest for, eller det er for å oversette for seg selv for å forstå innholdet i teksten. Dette blir en strategi for å forstå den norske teksten, og regnes derfor ikke for en strategi for å bevare eller gi opplæring i morsmålet, som er hovedfokuset her.

Høytlesing som foregår ved å oversette en hel tekst til morsmål, eller ved å gjenfortelle teksten noe friere på morsmål, ser jeg imidlertid på som del av en mer bevisst *strategi* i forhold til å aktivt bevare eller utvikle morsmålet. En slik strategi er også muntlig fortelling på morsmålet innenfor den samme lesepraksisen, altså når 'lesingen' foregår uten en skriftlig tekst. De neste avsnittene vil gi eksempler på ulike strategier utviklet av ulike informanter.

Høytlesingsstrategi 1: Foreldre oversetter teksten til morsmål

Flere informanter (Angelique, Maryam, Amir, Nuur, Raisa) oppga dette som en strategi de brukte når de leste hjemme for ungene – at hele den norske teksten ble oversatt til morsmål. Det varierte hvordan teksten i tillegg ble lest også på norsk – i sin helhet eller i mindre deler, kombinert med morsmål. Oversettelse har to hovedformål: Det ene er å forklare hva den norske teksten *betyr* på morsmål, med utgangspunkt i at morsmål er det språket som beherskes best av både den som leser og den som hører på. Det andre er å illustrere hva ord og begreper i den norske teksten *heter* på morsmål. Det kan være aktuelt i en sammenheng der barnet har et mer funksjonelt norskspråklig nivå og trenger støtte på morsmålet. Den siste strategien er spesielt viktig i en familie der morsmålet snakkes innen familien, men i få andre sosiale sammenhenger. Nedenfor følger ulike eksempler på strategier:

Angelique: Norsk – kirundi, norsk – kirundi.

Angeliques strategi med å lese teksten i barnebøker på vekselvis norsk og kirundi har tidligere blitt kommentert. Angelique sier at hun veksler på å bruke de to språkene, av og til forteller hun innholdet til en bokside på morsmål etter at hun har lest den på norsk, av og til leser hun

en setning av gangen og oversetter. Her har høytlesingen funksjon av både norsktrening og morsmålstrening på samme tid, ettersom vekslingen mellom språkene foregår jevnlig og konsekvent. En og samme bok leses eller fortelles gjerne på både norsk og kirundi innenfor en og samme høytlesingsaktivitet.

Maryam: Enten norsk – eller tigrinja – eller arabisk.

Som det går fram av portrettet pleide Maryam tidligere alltid å oversette bøkene hun leste til morsmålet, tigrinja. Samtidig som hun ønsket at datteren skulle lære tigrinja best mulig, var hun også litt redd for at hvis hun begynte å lese på norsk, så ville datteren bare ønske å høre bøkene på norsk og ikke lenger være interessert i tigrinja. Denne frykten har antakelig blitt redusert, ettersom Maryam nå oppgir at hun veksler mellom å lese på norsk og tigrinja, og innimellom også arabisk. Tidligere pleide hun å lese boka stille for seg selv først, for å forberede seg, og deretter 'lese' den for datteren ved å gjengi teksten på tigrinja. Etter hvert som Maryam har blitt flinkere i norsk har hun fått bedre leseflyt og har begynt å lese bøkene direkte på norsk for datteren. Men like ofte 'leser' hun bøkene på tigrinja – ved at hun selv inni seg leser den norske teksten, men simultanoversetter og leser høyt for datteren på morsmålet. Hun kan lese samme bok på norsk, tigrinja eller arabisk: – *For eksempel denne boka, noen ganger jeg sier jeg skal lese til deg på norsk, neste gang skal jeg lese på tigrinja. Og den andre, tredje dag jeg kan lese på arabisk. For eksempel Pippi [”Kjenner du Pippi Langstrømpe?”] – jeg har lest til henne på tre språk: tigrinja, norsk og arabisk. (Maryam, Eritrea)*

Når Maryam leser for datteren, bruker hun altså overveiende ett språk av gangen: Den samme boka kan leses en kveld på tigrinja, en annen kveld på norsk. Dette er en del av Maryams måte å praktisere flerspråklighet på – hun og datteren har flere språk seg i mellom, og selv om morsmålet er det foretrukne når de to snakker sammen, bruker de jevnlig arabisk eller norsk også. Å lese høyt på de samme språkene blir en naturlig konsekvens av deres flerspråklighet.

Amir: Norske bøker med oversettelse eller gjenfortelling til pashto.

Også Amir bruker oversettelse som en måte å lese høyt på. Han leser mange bøker på norsk, men i tillegg til å lese dem på norsk, gjenforteller han dem eller oversetter dem også til morsmålet pashto:

– For det er en stor utfordring for meg... [at] de må ikke miste morsmålet – det er også viktig. Så jeg prioriterer å lese på norsk, og så på morsmål. Jeg oversetter setningen. ”Det betyr at...” Den eldste sier ”nei, bare les!” Men de minste sier, ”nei, du må oversette!”

Så jeg leser en side, eller en setning, og jeg oversetter. Noen ganger hvis det er korte sider, jeg leser hele siden, og så oversetter. (Amir, Afghanistan)

Amir oversetter altså ofte hele teksten, setning for setning, når han leser en bok. Bøker med lite tekst, som *Lillesøster går til barnehagen* kan leses en side av gangen for deretter å oversettes. Amir understreker at lesingen er en viktig ressurs for å utvikle et rikt vokabular på morsmålet. – ... Det er vanskelig for meg – å finne noen ord – hvordan skaffer jeg ord til å lære barna, nye ord på morsmål. Barna trenger å leke med (andre) barn, og lære nye ord... på pashto. På norsk har de ingen problemer. For de har masse venner og på skolen og... Men på morsmål...

Amir peker på utfordringene i å utvikle et variert språk når kildene til å lære språket er så begrensede som i hans tilfelle – innen familien: – Vi snakker pashto, men det er dagligtale, det er alminnelige ting vi snakker om, og jeg og min kone snakker – det er daglige ting som bord, tallerken osv. Så noen ting sånn som når barna leker – du vet, de har ikke, på barnemåte... [noen andre barn å lære nye ord av]. (Amir, Afghanistan)

Hverdagsspråket dekker gjerne et vokabular som er passende for hverdagsdomenet; de nære, dagligdags behovene (Macken-Horarik, 1996). I hvilken grad vokabularet utvikles til å gjelde andre områder – skole, arbeidsliv, det offentlige, religion, refleksjon – eller barnekultur – vil variere med familiekulturen og den sammenheng den inngår i, hvilke muligheter som gis til å bygge og utvide språket innenfor andre arenaer. Også dagligspråket innen familiens egen diskurs trenger impulser utenfra for ikke å bli for begrenset. For Amir er høytlesing en metode han bruker for å få impulser til å utvide barnas ordforråd på morsmål – bøkene supplerer det hans egen familie allerede aktivt bruker av begreper og uttrykk. Det kan for eksempel være uttrykk fra eventyr:

– Så på den måten de vet for eksempel ’troll’. Vi snakker ikke hjemme om troll, men når jeg leser en bok, så kommer det [handler det om] troll. Så – ”hva heter troll på pashto?” Så jeg forteller om det. Så neste gang jeg forteller om troll, hvordan vi tror i Afghanistan. (Amir, Afghanistan)

Slik Amirs lesepraksis fungerer gir bøkene impulser til å oversette ord og begreper til morsmål og på den måten utvikle morsmålet hos barna. Bøkene fungerer også ofte som igangsettere for muntlig fortelling, noe jeg kommer tilbake til under høytlesingsstrategi 3.

Høytlesingsstrategi 2: Barn oversetter

En mindre vanlig strategi er at *barna* oversetter den norske teksten til morsmål. Et eksempel på at dette også forekommer er Raisa, som har fire barn i alderen fire til tolv. Når hun leser for dem hører gjerne alle på: – *Når jeg leser, da sitter de og hører. Og så spør de om de kan oversette til tsjetsjensk. 'Kan jeg? Kan jeg?' – sånn (rekker opp hånda). Alle vil – særlig de store barna. (Raisa, Tsjetsjenia)*

Her fungerer høytlesingen som en samling der tekstens funksjon indirekte bidrar til synliggjøring og bevisstgjøring av morsmålet innen gruppefellesskapet. Barna er aktive, ikke bare som tilhørere, men som formidlere – ikke først og fremst av tekstens narrativ, men av midlet som fortellingen medieres gjennom – språket.

Å la barna oversette teksten kan bidra til å stimulere nysgjerrigheten på morsmålet som et selvstendig språkssystem med idiomatiske regler. *Hva heter 'suppegjøk' på tsjetsjensk? Og kan man si 'vakkere enn'?* Tospråklige barn kan tidlig utvikle en bevissthet om hvordan språket er arbitrært (Arneberg, 1988). Å oversette en gitt tekst krever i tillegg refleksjon over hvordan de forskjellige språkene uttrykker for eksempel tempus eller modus, altså en form for kontrastiv grammatisk tenkning og metaspråklig bevissthet. For barn som ikke får formell morsmålsundervisning kan det tenkes at øvelser i å oversette kan trene en viss metaspråklig bevissthet som de ellers normalt ikke ville utviklet på samme måte. En viktig faktor for å oppnå metaspråklig bevissthet er om foreldrene klarer å hjelpe barna til å gjenkjenne vesentlige mønstre i morsmåletets struktur.

Høytlesingsstrategi 3: Muntlig gjenfortelling av bøker

I Amirs familie er lesepraksisen at høytlesing og muntlig fortelling overlapper hverandre. Amir forteller at etter at han begynte å lese for barna om kvelden, har denne samlingsstunden blitt veldig populær blant barna, og de liker spesielt godt når han forteller på morsmål. Siden det er få barnebøker å få tak i på pashto, bruker Amir norske bøker, og i tillegg sper han på med fortellinger han har plukket opp på skolen, eventyr han finner på en nettside for pashto-minoriteten i Sverige osv – eller eventyr han husker selv fra barndommen.

Det er litt avhengig av tid og 'dagsform' om det blir lesing eller fortelling om kvelden, forteller Amir: – *Ja, for eksempel, jeg leser om kvelden og [hvis] jeg har ikke tid, så jeg sier ok, i dag er det eventyrdag så jeg leser ikke bok, men jeg husker og jeg forteller det [eventyret]. Uten bok – på morsmål.*

Hva lesestunden skal inneholde er også opp til hva barna foreslår: – *Hvis de har lyst på morsmål, så leser jeg på morsmål, og hvis de har lyst på bok, så leser jeg bok.*

Noen av fortellingene kan altså være fra hukommelsen, men Amir forteller også at han bruker bøker som utgangspunkt for muntlige fortellinger. Ei bok kan f eks 'leses' ved at han gjenforteller innholdet relativt fritt på pashto, men med boka som utgangspunkt, f eks ved å referere til bildene. Like ofte framkaller bøkene assosiasjoner og gir dermed impulser til å fortelle – som da Amir leste ei bok om troll¹⁷ og siden brukte det norske 'trollet' fra boka som introduksjon til å fortelle om troll-lignende vesener i Afghanistan. Idéen til å fortelle om prinsessen som bodde i fjellene, et sagn eller eventyr fra afghansk tradisjon, kom tilsvarende etter at de hadde lest eventyret om *"den lille havfrue"*. Innholdet i bøker kan altså gi impulser til å hente fram fortellinger fra Amirs egen barndom som han selv nesten hadde glemt. Amir er vokst opp med en muntlig fortelletradisjon, og fører den videre ved å bruke de ideene og figurene bøkene forsyner ham med, i tillegg til de fortellingene han allerede har med seg som del av bakgrunnen fra Afghanistan. De muntlige fortellingene har en vesentlig funksjon ved å bidra til å bevare og utvikle morsmålet innen familien. Den kulturelle dimensjonen er kanskje like viktig – fortellingene blir et forum hvor Amir kan formidle videre noe av kulturen fra hjemlandet, hvor flere av barna hans aldri har vært.

Fellestrekk ved de ulike strategiene

De ulike lesestrategiene som disse foreldrene har utviklet fungerer hver på sin måte som hensiktsmessige metoder innenfor en flerspråklig oppdragelse. Foreldrenes tilnærming til å lese norske barnebøker er preget av et ønske om å lære seg det nye språket og bli kjent med den nye kulturen, men samtidig å ivareta egen identitet, bli gjennom å sikre at barna vokser opp med morsmålet som fullverdig språk. De informantene som blir sitert ovenfor, befinner seg midt i denne prosessen. For informantene som er sitert i dette kapitlet er det et fellestrekk at foreldrene, eventuelt også andre søsken, er barnas hovedkilde til morsmålet. Noen av dem har kontakt med andre familier innen samme språkgruppe, mens andre har lite jevnlig kontakt med andre som snakker morsmålet. Familiens lesepraksis blir en vesentlig del av hvordan familien for øvrig praktiserer sin flerspråklighet. Som vi har sett i materialet ovenfor har de ulike informantene utviklet egne strategier i hvordan de legger til rette bruk av morsmålet i den lesepraksisen de utvikler sammen med barna. Det er ikke overraskende at norske

¹⁷ Se avsnittet "Amir: Norske bøker med gjenfortelling eller oversettelse til pashto".

barnebøker fungerer som et middel til å lære mer *norsk* språk, det er i grunnen hva man kan forvente av en lesepraksis som delvis har sin kontekst innenfor en norskopplæringsinstitusjon. I allfall deler av den lesingen som informantene har etablert, er initiert av lesekurset de har deltatt på. Kanskje mer overraskende er det at flere familier utvikler en lesepraksis der teksten, de norske barneøkene, tydelig fungerer som en ressurs foreldrene bruker til å formidle *morsmålet*. Dette er en selvstendig strategi utviklet innenfor familien, der foreldre og barn interagerer i lesesituasjonen. At foreldre bruker bøker med norsk tekst som utgangspunkt for å stimulere barnas morsmålsutvikling, viser kreativitet i foreldrerollen. Det tyder på bevisste holdninger til eget språk, og på en pragmatisk og fleksibel holdning i forhold til å ta i bruk de ressursene som er tilgjengelige.

En lesepraksis som har kapasitet til å romme formidling av tekst – bøker eller fortellinger – både på norsk og morsmål (enten det er tigrinja, pashto, kirundi eller tsjetsjensk) kan sies å ha et transkulturell dimensjon. Eksempelvis viser lesepraksisen i Amirs familie hvordan høytlesingen har funksjon av morsmålsopplæring, norskopplæring, tradisjonsformidling (av egen kultur), kulturell læring (av ny kultur) og sosial interaksjon mellom foreldre og barn – *samtidig*. Amirs holdning til sin egen praksis uttrykker også at lesingen innebærer en bevisst prioritering fra hans side. Den kan karakteriseres som et livsstilsvalg (Giddens, 1991).

Utfordringer knyttet til flerspråklig oppdragelse

En families språk vil være preget av at det er et språk som har en funksjon innen hverdagsdomenet (Macken-Horarik, 1996). For å utvikle et funksjonelt språk som ikke stagnerer på et visst aldersnivå, er det vesentlig at språket over tid utvikles og erfares også innen andre domener. De viktigste domenerne for et funksjonelt utviklet språk, i tillegg til hverdagsdomenet, er ifølge Macken-Horarik det *spesialiserte* domenet, som preges av 'eksperter' innen ulike felt (skoledometet er et eksempel) og det *refleksive* domenet, som kjennetegnes av kritisk tenkning og refleksjon. Dette domenet lokaliseres ikke fysisk på samme måte som 'familien' eller 'skolen' knyttes til de to andre domenerne – det er mer snakk om en bevissthet overfor at det fins ulike alternative diskurser, og at det å innta et standpunkt dermed er å posisjonere seg overfor eventuelt andre standpunkter. De ulike domenerne kjennetegnes ved ulike typer literacies – *functional literacy* (funksjonell lese/skrivepraksis, som knyttes til hverdagsdomenet), *reproductive literacy* (reproduserende lese/skrivepraksis, som knyttes til det spesialiserte domenet) og *critical literacy* (det kritiske eller refleksive domenet). Det refleksive eller kritiske språket som knyttes til det refleksive domenet,

samsvarer vel med det Amir kaller 'det dype språket'. Amir er altså inne på hvordan han som forelder har tilgang til et språk som har utviklet andre kvaliteter enn det som trengs innenfor dagligspråket, og at han representerer en ressurs for barna gjennom å gi dem tilgang til de begrepene og tilnærmingene som 'det dype språket' innebærer. For at barna på egen hånd skal utvikle denne kvaliteten ved språket videre, er de imidlertid avhengig av flere impulser enn faren kan gi dem. De må utvikle et refleksivt eller kritisk språk gjennom å erfare eller bli eksponert for ulike diskurser. Den mest nærliggende ressursen for å utvikle språklig refleksivitet og abstrakt tenkning er litteratur – muligheten til å lese (og skrive) varierte tekster utvikler både litterær og språklig kompetanse (Meek, 1988)

Barn som lærer å lese og skrive selv på morsmålet vil ha større muligheter for å utvikle et aldersadekvat og funksjonelt fullverdig språk innen flere domener (Arnberg, 1988). Imidlertid kan det å tilrettelegge så egne barn utvikler gode ferdigheter i å lese og skrive morsmål, være en i overkant utfordrende oppgave for foreldre som ikke har bøker eller andre hjelpemidler på morsmål å bruke i undervisningen av barna.

Amir har undervist de to eldste barna i skriftspråket pashto, og særlig datteren er blitt flink til å både lese og skrive, sier han. Men igjen representerer manglende tilgang til varierte tekster på morsmålet et hinder på veien mot å utvikle en variert språklig kompetanse. *Maryam* har ennå ikke begynt å lære datteren å lese eller skrive på tigrinja. Datteren har imidlertid lært å skrive navnet sitt – med det latinske alfabetet. For *Maryam*, som for mange andre minoritetsspråklige med bakgrunn i mindre språkgrupper, representerer det en betydelig utfordring å skaffe bøker eller annet materiale på morsmålet. Når *Ayesha* begynner på skolen er det heller ikke veldig sannsynlig at hun vil få tilbud om tospråklig fagundervisning.

Dersom hun skulle få det, ville det imidlertid vært en god hjelp til å utvikle begrepsforståelse på tigrinja, parallelt med norsk. Manglende forståelse av faguttrykk og abstrakte begreper på morsmålet er ofte en utfordring for minoritetsspråklige elever i Norge (Ryen, 1999).

Når barna ikke får hjelp til å utvikle fagbegreper på morsmål gjennom skolens undervisning, blir ansvaret som hviler på foreldrene tilsvarende desto større. Amir, som vi møter i det følgende analysekapitlet, uttaler i forbindelse med morsmålsopplæringen at det er 'en stor jobb.' Det er vel ikke å ta munnen for full.

Lesepraksis og/eller familielæring

Det fins lite norsk materiale som belyser innvandrereforeldres reaksjoner eller strategier i møte med utfordringene i å etablere seg i en ny kultur og samtidig videreføre og bevare eget språk og deler av egen kultur.

For noen innvandrere kan det være naturlig å knytte seg til en organisasjon for andre av samme nasjonalitet eller bakgrunn. Organisasjonen som forum kan ivareta visse kulturelle funksjoner, f eks feiring av høytider. Imidlertid lever mesteparten av hverdagen i hjemmet – i familien og nabolaget. I oppgavens materiale møter vi informanter med lesepraksiser som dels har funksjon av samlingsstund eller møtepunkt for familien, dels som en arena der morsmålet blir synliggjort og reflektert over. Og dels som en arena hvor det også foregår utforskning av de kulturelle kodene eller verdiene som kan leses ut av barnebøker fra en norsk kontekst, noe jeg kommer mer tilbake til i kapitlet om tokulturell oppdragelse.

Familien er den første og mest grunnleggende læringsarenaen barn har, og – som vi ser i materialet – kan den også være en læringsarena for foreldrene.

Begrepet 'familielæring' innebærer former for læring som 'involverer mer enn en generasjon' (se www.Vox.no/familielaring). Som metode forbindes det gjerne med prosjekter initiert av skoler, helsestasjoner, voksenopplæringsentre m.m. Selve 'Les for barnet ditt'-kursene kan dermed betegnes som en form for *familielæringsprosjekt*.

I beskrivelsen av informantene og den interaksjonen som skjer mellom foreldre og barn er imidlertid *lesepraksis* en mer nøytral og dekkende term. *Familielæring* hører til en diskurs som forbindes med mer institusjonalisert læring. Informantene i oppgaven har imidlertid utviklet sine lesepraksiser på en selvstendig måte innenfor sin egen familiesammenheng. Lesepraksis-begrepet vektlegger også andre aspekter enn dem som har med læring å gjøre, selv om den læringen som foregår er i fokus i store deler av denne oppgaven.

LESEPRAKSIS SOM DEL AV EN KULTURELL NYORIENTERING

Hovedspørsmålene i dette kapitlet dreier seg om hvordan lesepraksiser kan ha en kulturell lærings- eller nyorienteringsfunksjon, og om barnelitteratur kan være en kilde til kulturell kunnskap. Dette ses i sammenheng med en mer generell refleksjon rundt informantenes erfaringer, særlig rundt den rollen de har som foreldre i en nyorienteringsprosess.

Informantene kommer inn på foreldrerolle, barneoppdragelse og familiekultur i Norge. Noen ganger trekker de sammenligninger til sitt eget hjemland og den tradisjonen de er vokst opp med der, andre ganger refererer de til barnebøker de har lest eller observasjoner de har gjort på andre måter i det norske samfunnet.

Portrett av Amir:

Amir er i midten av førtiårene. Sammen med kone og barn flyktet han fra Afghanistan for en del år siden, og familien hadde et langt opphold i et annet europeisk land før de kom til Norge. Etter flere turbulente år med flukt, oppbrudd og søknadsprosesser har familien endelig kunnet 'lande'. De fem barna, som er i alderen åtte måneder til elleve år, er godt etablert i skole eller barnehage, bortsett fra minstejenta, som er hjemme med mor foreløpig. Amir selv har gått på norskkurs en periode. Det tar tid å venne seg til norsk rettskriving og ordforråd. Amirs morsmål er pashto, som er den største språkgruppen i Afghanistan, men Amir forstår og behersker til dels også farsi og dari, som også brukes av svært mange afghanere. Amir har universitetsutdannelse fra hjemlandet, men for at han skal kunne bruke utdannelsen sin kreves norskkunnskaper på 'høyere nivå' (eller nivå B2 og C1 slik det defineres ut fra Det europeiske rammeverket). Amir må ta den såkalte *Bergentesten*¹⁸ – et langt løp som krever tålmodighet.

Amir samler barna og leser eller forteller for dem hver eneste kveld. Dette var noe han begynte med da han gikk på lesekurs på voksenopplæringscenteret, tidligere hadde han ikke sett på høytlesing eller eventyrfortelling som noe som var verd å prioritere, forteller han: – *Det var ubetydelig for meg.(...) Ja, jeg trodde at det ikke var så viktig. Men da flyttet jeg her, og jeg begynte på det kurset, så det var en stor opplevelse for meg.(...) Det var tre ting som*

¹⁸ *Bergentesten* administreres av Norsk språktest. <http://nspr.portfolio.no>

var viktige. Tre ting: Det ene, barna lærte morsmål. Fordi de var så ivrige for å høre fra meg å fortelle. De venter til kvelden, og jeg forteller... på morsmål og norsk. Jeg prøver på begge to. Det er vanskelig – så det er også et stort arbeide, og jeg må lære dem morsmål også. Så en dag leser jeg på norsk og en dag på pashto. Og jeg lærte også norsk fra boka... Så det er to ting. Og den tredje tingen er at vi har en klar grense – mellom sovetid og pratetid! Så det var betydelig for meg! For før leste jeg ikke bøker til dem, så jeg måtte hele tiden se til dem og mase på dem at de skulle sove, men nå behøver jeg ikke å se en gang til eller... Så når jeg leser for dem, de blir vant med – det blir en slags avhengighet eller vane med å høre...

Lesestunden fungerer som et samlingspunkt der alle de fire eldste barna er med, og selv om det er en del aldersforskjell på dem – de er mellom snart fem og elleve år gamle– pleier Amir å lese for dem *sammen*. De eldste tar hensyn til de yngre: – *Jeg leser for alle sammen, de eldste er så høflig mot de små, så hvis de liker eller ikke liker, de aksepterer. Så de sier ok, vi hører felles. De er glad i det.*

Amir beskriver leseritualet som en type kvalitetstid for familien, som må prioriteres innenfor en ellers travel hverdag. I lesestunden sitter far og barn sammen og har satt av tid til samvær: – *Vi sitter sammen, det er bra. Og det virker godt på barna, påvirker godt. (...) Og det er så travelt land, Norge, man har ikke tid til å være sammen med familien så mye. Så det er også en måte at man er sammen med familien.*

Amirs hverdag er ellers preget av at han på forskjellige måter arbeider for å fremme både sin egen og barnas læringsprosess. Han underviser de eldste barna i skriftspråket pashto, han øver og trener med yngstegutten, som har forsinket språkutvikling pga posttraumatisk stress. Han skriver tekster på norsk for å forbedre det skriftlige uttrykket sitt, han leser teori for å ta førerkort. Han forteller og leser for ungene hver kveld. Kona hadde ikke anledning til utdanning under oppveksten i Afghanistan og har derfor ikke lært å lese godt, så oppgaven med å lese for barna faller naturlig på Amir. Rolleforventingene til fedre og mødre er for øvrig ganske forskjellige i Afghanistan og Norge, påpeker han. I Afghanistan er det kvinnene som tar seg av alt som har med barneoppdragelse å gjøre, dermed får de også et nærere forhold til barna. Amir har imidlertid et nært forhold til alle barna og synes det er hyggelig å lese for dem: – *(...) Men den lesingen med barn – barn kommer i så god kontakt med far, for eksempel.*

Samlingen om bøkene er en god måte å ha kontakt og nærhet med barna på, sier Amir.

Dessuten er barnebøkene i seg selv en viktig kilde til å bli kjent med de kulturelle verdiene

som preger det norske samfunnet. De fungerer som en slags 'bevis', sier han: 'Sånn er kulturen her, sånn gjør andre' – med konklusjonen: '*Da gjør vi det også sånn.*'

Amir gir uttrykk for at det er viktig og naturlig for ham å tilpasse seg kulturen på stedet der han bor. Det er imidlertid ikke bare det å skulle tilpasse seg den norske kulturen og hjelpe barna til å fungere innenfor den, som er en utfordring. Det kan være en enda større utfordring å gi barna mulighet til å bli kjent med og forstå kulturen og tradisjonene fra det opprinnelige hjemlandet, Afghanistan. Språket er en viktig del av dette, og familien snakker stort sett pashto seg imellom hjemme. Innimellom bruker Amir høytlesingsstunden til å fortelle eventyr eller ting han husker fra Afghanistan, og på denne måten får han formidlet noe av den kulturelle tradisjonen han har med seg. Men forholdet mellom alle impulsene barna får fra det norsk-kulturelle samfunnet, sammenlignet med foreldrenes påvirkning, blir lett asymmetrisk. Det er utfordrende for både foreldre og barn:

– Så når det kommer til tradisjonelle emne, vi trekker barna i den ene siden, og samfunnet trekker barna i den andre siden. Så vi må lære begge kulturer. Og det er så vanskelig – hvordan vi viser våres kultur til barna, de må vite våres kultur og de må sammenligne begge kulturer... og det er en stor jobb. Så man kan ikke vise – for eksempel jeg forteller til mine barn hvordan er tradisjonen i mitt hjemland, og de bare – (gjør tegn for å demonstrere 'inn det ene øret og ut det andre'). De tror ikke på... (...) Fordi jeg kan ikke vise på en objektiv måte, jeg sier det på en subjektiv måte. Men det virker ikke så godt! Så det er en stor jobb.

Amir kan ikke vise sin kultur på det han kaller en *objektiv* måte, sier han, det han formidler til barna blir *subjektivt*. Slik jeg oppfatter ham er dette et uttrykk for et dilemma som sikkert er kjent for flere voksne innvandrere som selv har vokst opp innenfor hjemlandets kontekst og kultur, men som har barn som vokser opp innenfor en helt annen kontekst. For den voksne har hjemlandet representert en 'hel' kultur, med mange lag, med nivåer, grupperinger og ulike tradisjoner side om side – en kultur som opplevdes å fungere uavhengig av dem selv, eller *objektivt*. Når Amir derimot skal formidle hjemlandets kultur til barna, som dels er født i Afghanistan, dels i Europa/ Norge, og som husker lite eller ingenting fra det opprinnelige hjemlandet, hva skal han da begynne med? Hvilke sider ved pashto-kulturen skal han formidle, bortsett fra språket? Uansett hvilke sider ved tradisjonen han prøver å gjøre konkret eller levende, blir det filtrert gjennom hans perspektiv, det blir det han kaller *subjektivt*.

Familien blir som en liten pashto-øy i et stort 'norsk' hav – deres måte å praktisere kulturen på blir kanskje mest synlig i språket eller noen av fortellingene Amir forteller i lesestunden, delvis også i maten de spiser eller noen religiøse tradisjoner. Lite kontakt med andre pashto familier gjør at 'rommet' kulturen praktiseres i, blir nokså begrenset. Feiring av de store

høytidene, som idh, blir et tegn på dette. Amir forteller hvordan familiens idh-feiring ikke nådde opp til sønnens forventninger: – *Etter ramadan, så kommer idh, en stor fest. Det var en riktig god fest. Nå [i Afghanistan], etter krigen kom, det blander seg religion og politikk, så det er ikke bra – før krig, det var stille og rolig, da hadde vi masse tid til å feire på en hyggelig måte, og jeg sa til barna at vi feirer idh – (...) så jeg kjøpte nye klær til barna og vi laget god mat, barna malte henna [i håndflatene], så min gutt, sa... vi sitter... etter noen timer, han sier, jeg er trøtt, han er lei seg og jeg sier, hva er det du venter på, han sier: ”Jeg venter på **idh**, men idh kommer jo ikke!” (ler) Han sier:” Jeg liker ikke denne kjedelige idh!” Så kommer jul, med masse aktivitet på skolen, og på tv, og han sier – ” **det er idh!**” Så det er... kulturen er det samme.*

Sønnen opplevde julefeiringen, som tilsynelatende alle i samfunnet rundt ham var absorbert i og deltok i, som noe som tilsvarte hans 'idh-forventninger' mye bedre enn det familiens idh-feiring hadde gjort. Historien illustrerer hvordan kultur er et sosialt fenomen, det er relasjonene og interaksjonen med samfunnet rundt, sammen med alle de konkrete tradisjonene og sanseinntrykkene som springer ut av dem – luktene, lydene, fargene – som til sammen gjør en tradisjonell feiring til en fest.

Pashtokulturen skiller seg for øvrig betraktelig fra kulturen i Norge, forteller Amir. – *Ja, det er helt – helt motsatt. Det er stor forskjell. For eksempel – vi skriver fra høyre, her skriver man fra venstre. Kulturen er nesten det samme!*

Afghanistans historie er som kjent preget av lange perioder med okkupasjon, konflikter eller borgerkrig. I det pashto-dominerte området Amir kommer fra, nær grensen til Pakistan, er det tradisjon å legge et gevær under hodeputen til en nyfødt gutt, for å symbolisere at han en dag skal bli en god kriger: – *I pashto-kulturen, der som jeg vokste opp, det er nær grensen til Pakistan, så det var hele tiden krig der, med grensen. Så man mistet masse folk... så det var en slags tradisjon, når en gutt blir født, de kommer med et våpen – legger under hodet, så han kommer å sove... (...) de har noen tunge ting i tradisjonen [der].*

Det er sider ved det afghanske samfunnet som sammenligningsvis blir svært forskjellige, eller 'motsatt', som Amir sier, fra det norske. Det har selvsagt delvis med krig og vanskelige forhold i Afghanistan å gjøre, men Amir mener Norge er spesielt, også på andre måter enn at det er et fredelig land: – *Jeg ser i Norge – det er stor forskjell – jeg tror det er også forskjellig fra andre land – Norge er et spesialland for barn. For eksempel når vi feirer nasjonaldagen, i Afghanistan vi feirer med tanks og militære, i Norge er det med barn. Så.. (...) vi tenker så mye på barna i Norge. Det er bra. Så... Når man har barn, man må bruke masse energi på*

barna, for framtiden avhenger av barna. Hvis man oppdrar barna godt, så... blir det ikke problemer i framtid.(...) Ja, selvstendige, og at de respekterer andre, andres eiendom, andres mening... så de lærer å samarbeide og blir sosial – så det er en stor jobb å oppdra barn. Men i mitt hjemland... det er også... mange folk er opptatt av privat liv, de må jobbe og er travel med livet, så de glemmer barna. De glemmer barna, så det er masse problemer for framtid.

Amir er muslim, men denne siden ved den kulturelle identiteten er ikke det han fremhever først når vi snakker sammen om identitet, oppdragelse og kultur. Han kaller seg 'moderat' muslim. – *Ja, jeg er moderat. Så jeg lærer barna for eksempel, hvordan er – for det er en del av min kultur, så de må lære, for hvis de ikke lærer om islam, så hvordan...(...) så derfor, jeg er ikke så flink, jeg vet ikke mange ting.*

Koranen leste han i først og fremst under oppveksten, på Koranskole, sier han: – *Ja, den er på arabisk, og nå kan jeg ikke lese... Jeg leser kanskje, og araberne sier, nei, du leser ikke riktig. Så... det var på skolen jeg leste det. Så jeg snakker også om religion-ting med barna, så jeg sier til barna, det står i Koranen. Men jeg leser ikke, for jeg forstår ikke – jeg hørte fra den som tolker. Hvordan man lever med andre religioner og andre mennesker – vi har en stor, stor respekt. Vi må akseptere.*

Amir sier at han er opptatt av å formidle grunnverdier som *respekt* og *toleranse* til barna. Verdier som man kan finne både i islam og andre livssyn: – *Jeg sier at vi er muslimer, vi tror på Allah, så hvordan vi fungerer med andre barn, som det står i de bøkene, faglige og ufaglige, det er det samme [samme regler] som...*

Det viktige, sier Amir, er å formidle de verdiene som han selv står inne for: – *Så – jeg vet hvilken er viktig, og hvilken er uviktig og hvilken er bra. Jeg liker – vet du Gandhi? Jeg liker hans måte. Det er viktig at – å ha en åpen dør i hjertet for andre mennesker. Så... de blir alltid glad. Så jeg gjør hva... høflighet og samarbeid med andre mennesker.(...)Det – jeg tenker... man lever i fred, og samarbeider med andre. Så jeg stimulerer barna på den måte.*

Amirs lesepraksis: sentrale funksjoner

Den lesepraksisen Amir og familien har utviklet, fyller flere funksjoner – Amir sier selv at det er "tre ting". Lesingen har en *praktisk* eller *strukturerende funksjon* gjennom at den får barna til å roe seg for kvelden. Den gir også verdifull *kvalitetstid* for far og barn. For det andre har vi sett at lesingen har en funksjon som *morsmålstrening* for barna. Dessuten er Amir tydelig på at både barna og ikke minst han selv har behov for *norskspråklig trening*, og dette blir enda

en funksjon lesingen fyller. I tillegg peker Amir på at han finner eksempler på kulturell praksis i bøkene, det han kaller ”bevis”. De uskrevne reglene og den kulturelle informasjonen som barnebøkene kan gi tilgang til, blir tatt nærmere opp i avsnittet nedenfor, ”Uskrevne regler”, og dessuten i analysekapitlet ”Barnelitteratur som kilde til kulturell kunnskap”, men vi kan si at det ser ut til at lesepraksisen hos Amir også har en *kulturlæringsfunksjon*. Prosessen med å bli kjent med den nye norske kulturen er krevende, men Amir peker på at han som far har utfordringer i to retninger: Han skal støtte barna i å danne en norsk kulturell identitet, samtidig skal han stimulere bevisstheten om og kjennskapen til familiens kulturelle bakgrunn. Dette oppleves som ekstra krevende fordi pashtomiljøet i nærområdet er så begrenset. Formidlingen av hjemlandets kultur overfor barna blir i stor grad avhengig av Amirs personlige ressurser, slik han beskriver det. Når det gjelder å bli kjent med den norske kulturen er det annerledes – her opplever barna mengder av impulser fra storsamfunnet rundt dem. Amirs fortelling om sønnens opplevelse av idh og jul illustrerer denne situasjonen ganske slående.

Lesepaksisen er multifunksjonell

Det kan se ut til at lesepraksisen hos Amir i stor grad foregår som en form for *utveksling* mellom foreldre og barn – faren leser eller forteller, men av og til er det også et av barna som forteller. Noen ganger må Amir forklare hva ord betyr eller hvordan noe uttrykkes på pashto, han kan også formidle tradisjoner eller fortellinger fra hjemlandet. Andre ganger er det barna som kan forklare eller referere til begreper de har lært på norsk, gjennom den barnekulturelle konteksten de deltar i blant venner eller på skolen¹⁹.

Oppsummeringsvis kan vi si at lesepraksisen i Amirs familie inneholder mange ulike funksjoner: Vi kan identifisere en *strukturerende funksjon*, en *språktreningsfunksjon*, en *morsmåls læringsfunksjon*, en *kulturlæringsfunksjon*. At lesingen av en konkret tekst er en estetisk opplevelse, innebærer at lesepraksisen også har en *opplevelsesfunksjon*. Samholdet og fellesskapet som preger lesestunden er med på å gi den også en *relasjonell funksjon*. Til sist kan det føyes til at lesepraksisen også ser ut til å ha en *utvekslingsfunksjon*, gjennom den gjensidigheten i organiseringen den ser ut til å ha i Amirs familie: både voksne og barn tilfører fellesskapet kunnskap og erfaringer, begge parter preger dermed hvordan lesepraksisen utformes og fungerer.

¹⁹ Se kapitlet ”Lesepaksis hos foreldre i en norskopplæringsfase”

Å oppdra barn innenfor en fremmed kultur

For di – til slutt vi kom her for å finne et godt liv for våres barn, ikke sant. (Maryam, Eritrea)

Å oppdra barn er et stort ansvar uansett hvor i verden man befinner seg, men forventningene som knyttes til foreldrenes rolle i oppdragelsen, kan variere. Å oppdra barn innenfor en ukjent kontekst – i et nytt hjemland – kan bety usikkerhet i forhold til hvilke forventninger det nye samfunnet har til f eks foreldrerollen. Mangel på rollemodeller kan oppleves som et savn. Foreldre som har immigrert skal selv finne nytt fotfeste, samtidig skal de legge til rette for at barna er velfungerende i den nye kulturen og kjenner sin egen bakgrunn. Foreldre som er innstilt på refleksivitet, på at prosessen medfører forandringer både i praktiske valg og i opplevelse av identitet, har sannsynligvis større sjanse for å lykkes enn dem som forsøker å holde fast på sin 'gamle' kulturelle identitet og prøver å oppdra barna innenfor samme matrise som de selv ble.

Nyorientering og veiledning. Refleksiv foreldreidentitet: Maryam

Maryam gir uttrykk for at det er en vanskelig oppgave å oppdra barn med to kulturer, selv kunne hun ønsket seg å gå på kurs for å få veiledning om dette:

– Veldig, veldig vanskelig. Da jeg spurte deg [lærer] på den tid, at hvis har – hvis dere kan gi oss kurs, hvordan kan vi – ok, holde på vår kultur og lære, hvordan kan vi også lære våre barn den nye kulturen – det er mange ting vi må lære. Derfor er det veldig vanskelig. (...) Jeg mente at hvis vi har et kurs, vi kan lære mange ting. For eksempel vi har lært nå hvordan kan vi lese bøker til barna våre, hvilke bøker jeg kan velge til mitt barn, eller hvordan kan jeg lese til hun, sånn. Men det er mange... de vet ikke – og jeg også, jeg vet ikke så mye om norsk... kultur. Så vi trenger mange kurs som det. Jeg tror det. (Maryam, Eritrea)

Maryam sier hun har behov for veiledning for å få vite mer om den norske kulturen. Maryam formulerer dette behovet for veiledning også på vegne av andre i samme situasjon, som ikke nødvendigvis artikulere noe lignende behov selv. Hva slags type kurs er det så Maryam etterspør? Det høres ut som hun ønsker seg et dialogisk forum, gjerne innenfor voksenopplæringens rammer, der deltakerne kan utveksle erfaringer og stille spørsmål, og hvor 'eksperter' (lærere, helsefaglig personell eller andre) kan informere og gi råd:

– Nei – det er vanskelig for lærer å si de MÅ. Men når for eksempel vi er i et kurs, du skal bare anbefale oss, og hvis vi vil, hvis vi har lyst til det, vi skal gjøre det. Men for eksempel når du anbefaler oss: det er sånn i Norge, og vi diskuterer sammen, jeg tror de skal tenke igjen, og velge å gjøre sånn. Fordi... til slutt vi kom her for å finne et godt liv til våres barn, ikke sant. Så jeg tror, ja – de skal. (Maryam, Eritrea)

Kjennskap og kunnskap til hva som er relevant praksis, tilegnet gjennom erfaring, kurs, observasjon eller på andre måter. Det er den *kulturelle foreldrekompentansen* Maryam ønsker å få del i når hun etterlyser egne kurs for innvandrereforeldre. Den kompetansen foreldre som kjenner et samfunn, kan ha – gjennom å kjenne reglene, både de skrevne og de uskrevne. Nå har hun lært ”hvordan vi kan lese bøker til barna våre”, noe som er en del av den kulturelle foreldrekompentansen i Norge. Men hun ser at dette feltet er uendelig mye større. Maryam har understreket hvor viktig det er for henne å kunne svare datteren når hun spør om noe (jfr ”Portrett av Maryam”, s 73). For å kunne være en velfungerende mor er hun avhengig av å ha innsikt i det norske samfunnet. Hvis hun ikke har denne innsikten har hun dessuten få muligheter til å korrigere det hun eventuelt måtte være uenig i av påvirkning fra skolen eller samfunnet for øvrig:

– Ja, og (...) – foreldre, vi trenger mye utdanning, fordi vi har to kultur. Hvis de bare vil holde på deres kultur, de vet ikke hvor de bor. Vi bor her i Norge. Ok. Jeg må holde på min kultur, men ok, mitt barn er her, så hun må lære mye. Jeg også, fordi hvis jeg bare sa, hun skal lære på skole – norsk kultur, men kanskje hun skal lære mange feil, eller kanskje jeg vil ikke at hun lærer det – så jeg må først lære til meg, etterpå jeg kan lære henne litt, litt. Ikke sant. Eller hva er viktige ting, hun kan lære fra meg. (Maryam, Eritrea)

Bevaring av egen kultur, og nyorientering i forhold til framtida og nåtida i den norske kulturen – Maryam ser ut til å søke å ivareta begge aspekter. Først og fremst ut fra sin egen rolle som trygg og kompetent forelder, med en autonomi i forhold til oppdragerrollen (”hun kan lære fra meg”). Inntrykket Maryam gir er at hun har en sterk bevissthet om hva slags forelder hun vil være, og hun ønsker å ha styring og oversikt over datterens oppdragelse i storsamfunnet, representert ved barnehage og skole. Siden det samfunnet hun fungerer som forelder i, fortsatt er nokså ukjent for henne, uttrykker hun at hun trenger veiledning til å bli kjent med kulturen for å ta mest mulig informerte valg.

Maryam uttrykker en *refleksiv foreldreidentitet*: identiteten som forelder er tydeligvis i en prosess som hun selv er bevisst – den er refleksiv (Giddens 1991).

Kulturelle verdier i praksis

Hva er den største forskjellen ved å være foreldre i Norge og å være foreldre i et av landene informantene kommer fra? Hvordan ulike forventninger til foreldrerollen og syn på barneoppdragelse oppleves vil nødvendigvis variere fra informant til informant, avhengig av både egen kulturell bakgrunn og familiebakgrunn – og ikke minst hvilken form møtet med det norske samfunnet får for hver enkelt.

Det er ikke noe som heter *norsk* oppdragelse eller *pakistansk* oppdragelse, hevder Loveleen Kumar – hvert hjem har sin egen kultur med egne verdier og livserfaringer. (Kumar, 2001) Men *tendensen* til individorientert tenkning dominerer i 'vestlige' land som Norge, på samme måte som tendensen til kollektivt orientert tenkning dominerer i asiatiske og afrikanske land som Afghanistan eller Eritrea. Så når informantene blir spurt, nokså generelt, om hva de mener er forskjeller ved foreldrerolle og barneoppdragelse i Norge sammenlignet med hjemlandet, snakker de selvsagt også om tendenser, ikke absolutte mønstre.

"Barns land" – moderne norsk barneoppdragelse sett utenfra

En av de mest iøynefallende tendensene ved 'norsk' barneoppdragelse, ifølge informantene som siteres nedenfor, er hvordan barn oppdras til *medbestemmelse* framfor *lydighet* – barn blir spurt om hva de selv ønsker i saker som angår dem, avgjørelser tas ikke nødvendigvis over hodet på dem, av den voksne. Det bunner i et syn på barn som individer på lik linje med voksne, selv om det er den voksne som, når alt kommer til alt, setter grensene og har ansvar for avgjørelser som blir tatt. Denne måten å tenke barn – voksen på er ny for en del innvandrere fra ikke-vestlige kulturer:

– *For eksempel, i mitt hjemland, det er så – omvendt. Det betyr at – vi legger vekt på å gi oppmerksomhet til voksne. Det betyr at man ...ge... generelt. Men her er... barns... barns land. (Amir, Afghanistan)*

Norge er *barns land*, sier Amir, og med det mener han kanskje at i Norge er barns egenverdi og barns velferd i fokus. Denne oppjusteringen av barns status som individer har preget det moderne Norge særlig i perioden etter andre verdenskrig, tidligere generasjoners barneoppdragelse la større vekt på *lydighet* fra barnets side, og barndommen som livsfase hadde underordnet verdi og status sammenlignet med det langt viktigere voksenlivet. Nyere

syn på barneoppdragelse vektlegger i større grad trygghet, åpenhet, medbestemmelse og selvstendighet:

– Ja, for eksempel i Norge, barna og foreldrene de kan bestemme, ikke sant – barna kan litt bestemme. Både... begge to? Men i hjemlandet mitt er det bare foreldrene. Barnet bestemmer ikke, de kan ikke si noe. Det er foreldrene som bestemmer. Ja. (Angelique, Burundi)

Selv om nordmenn flest antakelig mener endringen i hvordan vi ser på barn her i landet har vært nødvendig og positiv, hender det også at enkelte sier at utviklingen har 'gått for langt', at norske barn er i ferd med å bli bortskjemt og ikke har respekt for dem som er eldre. Dette er delvis kritikk som enkelte innvandrere slutter seg til. Amir tar imidlertid ikke dette perspektivet, i "Portrett av Amir" uttrykker han en positiv holdning til at barn får mye oppmerksomhet og fokus. Han framhever at det er en del av å oppdra barn til selvstendighet og åpenhet.

Informantene som siteres i dette kapitlet (Maryam, Amir, Elena, Angelique, Yasmin, Shiringûl) gir alle på ulike måter uttrykk for at de er opplært til å tenke at det først og fremst er *den voksne* som skal respekteres. Voksne har autoritet og krav på respekt i egenskap av å være eldst. I en autoritær barneoppdragelse er den voksnes ord 'lov' selv om barnet objektivt sett kan ha retten på sin side. I denne konteksten oppdras barn først og fremst til lydighet, mens en mer liberal oppdragelse, som har blitt utbredt i Norge, legger mer vekt på at barnet skal oppdras til selvstendighet (Kumar, 2001). Det innebærer at barn må få uttrykke tanker og følelser, også når det kan bety litt bråk:

... Her i Europa, i hele Europa eller i Amerika, Canada – barna har lov å snakke høyt. Men i mitt land, de har ikke lov. Aldri. Det er ikke fint hvis barna snakker høyt. Skrike og sånn. De har ikke lov. De vet, fra når de er liten, de lærer, de må høre. (Yasmin, Irak)

Maryam bekrefter at det Yasmin beskriver også passer på hennes eget hjemland. Barn oppdras til å høre på – og adlyde – det de voksne sier: *– Når vi kom her til Norge, jeg så det er stor forskjell. For kanskje du kan ikke kontrollere deg selv når du... kanskje du kan ikke kontrollere når din barn snakker med deg høyt, så du – det er stor forskjell, for jeg vokset ikke [opp] sånn. Jeg vokset [opp med] at jeg må høre på voksne. Alle voksne, jeg må høre på. Men her, nei. Jeg må høre på henne! (...) Men i mitt land, det går ikke sånn. Bare de [barna] må høre på. (...) De må respektere, de må. Selv om de har rett eller nei, de må. Respektere de voksne. (Maryam, Eritrea)*

Elena forteller at hun liker hvordan også helt små barn blir oppfordret til å si hva de tenker i Norge, for eksempel i barnehagen:

– Også i mitt land er det alltid foreldrene som bestemmer, sier hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre. Men her er det litt forskjellig, for jeg ser – jeg har praksisplass i barnehage – jeg ser, de får lov å si hva de tenker, så jeg synes det er veldig bra. De får lov å si ”mamma, jeg vil ikke spise mer, jeg er mett” – helt ok, du kan gå fra bordet. Men eksempel, vi [voksne i hjemlandet] sier (streng stemme): ”Nei, du må spise alt! Du kan ikke gå fra bordet før... må spise alt! ”Det er bare ett eksempel. (Elena, Makedonia)

Elena er vant til en mer autoritær barneoppdragelse, der foreldre sier ja eller nei uten å begrunne *hvorfor*. Hun mener den moderne eller liberale måten å oppdra barn på som er blitt vanlig i Norge, gjør barn mer selvstendige og samtidig tillitsfulle: – *De [barn i hjemlandet] må gjøre alt hva foreldrene sier. De kan ikke si, mamma, i dag vil jeg gå til vennen min og gjøre sånn og sånn og sånn, uten at han spurte for lenge lenge siden. Også – men foreldre, uten en reason grunn! De kan bare si, nei, du kan ikke gå! Hvorfor det? Fordi jeg vil ha det sånn. Så jeg liker det her på grunn av det at barna her lærer å være ... selvstendig – det er veldig, veldig positivt. Så også, de lærer vi kan tro på våre barn, fra begynnelsen du lærer barna ikke lyve, ikke være redd for oss, så de går rett vei i livet... (Elena, Makedonia)*

Kompromiss og forhandlinger: Lillesøster går til barnehagen

Den moderne måten å oppdra barn på, med foreldre som forklarer og begrunner hva barna får lov til å gjøre eller ikke, fører til barn som tidlig blir kompetente forhandlere. De oppdras til at det er akseptabelt å stille spørsmål ved avgjørelser og godtar ikke nødvendigvis at noe 'er sånn' fordi mamma eller pappa sier det. Måten *Lillesøster går til barnehagen* illustrerer dette på, er allerede beskrevet i analysekapitlet ”Barnelitteratur som kilde til kulturell kunnskap: Kari Grossmanns bøker om Lillesøster” – vi så hvordan den trassige Lillesøster protesterte på å ta på støvler, og at Farmor kompromisset. I boka ser det ut til at Lillesøster lærer av erfaring, fordi Farmor lar henne prøve hvordan det er å gå med en støvel og en sko, i stedet for at hun bruker sin voksen-autoritet til å tvinge Lillesøster til å ta på støvler. Nå kan man godt stille spørsmål ved om Farmors strategi er realistisk og egnet til etterfølgelse. Mange foreldre ville nok insistert på støvler i stedet for å ta sjansen på våte bein og forkjølelse.

Elena mener imidlertid at Farmors strategi kan ha noe for seg: – Hun bare... Ja, det er veldig smart. Hun er litt smart, hun sier: Du bestemmer for en fot, [og jeg (Farmor)] bestemmer for

den andre foten]...(...)Hvorfor [er det smart]? Fordi barna kan – OK, hun er veldig liten, men også hun liker ikke når hun blir våt, så hun vil ikke mer.(...) Hun forstår til neste gang.(Elena, Makedonia)

Lillesøster-bøkene er ikke skrevet som foreldreveiledningsmanualer, men som litteratur. Handlingene foregår imidlertid innenfor gjenkjennbar hverdag, og nettopp den gjenkjennelige konteksten gjør at situasjonene virker troverdige. Valgene som presenteres i plotet framstår – i hvert fall til en viss grad – som valg som kunne funnet sted i 'virkeligheten'. Farmors strategi kan derfor få foreldre med småbarn til å spørre seg hva de selv ville gjort i samme situasjon.

Maryam reflekterer over hvordan det på den ene siden er viktig å la barn gjøre erfaringer, mens på den andre siden er det nødvendig at den voksne tar ansvar:

- *Ja, det er ikke bra, men – hun [Lillesøster] må lære noe også. Hun må prøve. Ja. Til å vite hva er forskjellen. Hvis jeg går med en støvel og en sko, hva skal skje? Hun forstår ikke hvorfor mamma sier, hun bestemmer, jeg må ikke gjøre det, men hvis hun bruker det, hun kan gjøre... [en erfaring].*

Som voksen er det likevel *hun* som tross alt må ta avgjørelser og sette grenser, påpeker Maryam. Men hvis datteren insisterer på å få bestemme selv, også når det er urimelig, kan det være nyttig for henne å gjøre noen erfaringer, tilsvarende den Lillesøster gjør: *Hver dag – når jeg lese – jeg må bestemme. Men hvis hun bestemmer mye, jeg må gi henne sjanse, så hun kan lære noe. Ja. Jeg lærte sånn. At jeg må bestemme her. Men hvis hun vil bestemme hver dag, jeg kan gi henne den – vanskelig, sånn som når hun [farmor] gir henne sjanse til å bruke støvel og sko... (Maryam, Eritrea)*

Maryam forteller at datteren lever seg intenst inn i de bøkene de leser, og hun vil ofte prøve ut i praksis det hun har lest om. Etter at de leste *Lillesøster går til barnehagen*, ville datteren også gå til barnehagen med en støvel og en sko. Maryam møtte kravet på denne måten: – *Jeg sa til henne, du må vente til din farmor kommer på besøk. Da kan du bruke en støvel og en sko. (Maryam, Eritrea. Gjengitt etter "hodenotater").*

Ayeshas bestemor bor i Afrika, og er ikke ventet på besøk med det første. For Maryam var dette svaret en måte å komme unna datterens krav på, samtidig som hun forholdt seg reelt til datterens spørsmål ved å vise til premissene – det er jo faktisk *farmor* som står for det originale kompromisset i boka, ikke en mamma eller pappa.

De voksne må tross alt bestemme, konkluderer også *Angelique*. Ellers vil barna prøve å bestemme alt selv, og det går ikke: – *Ja, det er bra eksempel [Lillesøster går til barnehagen] – men... barna, de vil bestemme – alt! Ja. De vil bestemme alt.*

De færreste foreldre synes det er naturlig at barn skal bestemme 'alt', og moderne norsk barneoppdragelse handler i stor grad om ulike former for grensesetting.

Om barn skal få lov til å gå til barnehagen med støvler eller sko blir når alt kommer til alt opp til den enkelte forelder å finne ut av. *Medbestemmelse, forhandling og kompromiss* er imidlertid verdier som kan leses ut av både denne og de andre Lillesøster-bøkene. Dette er verdier som inngår i den moderne norske barneoppdragelsesdiskursen. På samme måte som *ansvar og selvstendighet* – verdier som også kan leses ut av *Lillesøster går til barnehagen*.

Familiemønster og kjønnsroller

I det moderne norske samfunnet er familiestrukturen preget av kjernefamilien – i forskjellige varianter – mens i de fleste afrikanske og asiatiske land er familien i mye større grad en *storfamilie*, der kjernefamilien inngår som en mindre del. Storfamilien som ramme rundt barneoppdragelsen gir en annen ramme enn den norske kjernefamilien (Kumar, 2001). I den tradisjonelle kjernefamilien er mor og far ansvarlige for oppdragelsen, mens besteforeldre, tanter og onkler tradisjonelt har en langt mer perifer rolle. I en storfamilie blir det annerledes: – *Men her [i Norge] er det bare foreldre som bestemmer. For eksempel, du bare bestemmer for ditt barn. Din mor eller din far kan ikke bestemme. Men i mitt land, alle i familien kan bestemme! Noen ganger også naboen bestemmer, hvis han gjør noe feil de kan ta barnet og [straffe]...(...) Det er sånn at alle i familien bestemmer over barn i mitt hjemland. Alle. For eksempel hvis hun vil kjøpe godteri, jeg sa nei – men min mor, hun sier: Kom. Vær så god! (mimer å gi penger) Med en gang.(Maryam, Eritrea)*

Maryams beskrivelse av storfamilien viser at flere voksenpersoner er involvert i barnas oppdragelse. I storfamilien blir oppgavene rundt barneoppdragelse særlig fordelt på mor, bestemor, tanter og søstre. Storfamilien definerer roller og posisjon til de ulike familiemedlemmene alt etter alder og kjønn (Kumar, 2001).

– *Vi bor mange generasjoner sammen. Så det er også en felles oppgave med barneoppdragelse. Vi respekterer mer voksen, og barna må respektere [de voksne]... og*

voksen respekterer etter hverandre (gestikulerer for å demonstrere hierarki), så det er litt strenge regler i vår tradisjon. (Amir, Afghanistan)

Amirs beskriver et hierarkisk forhold når det gjelder hvem som skal vises mest respekt ut fra alder og posisjon. Barn kommer lavt ned på denne rangeringen. Menn rangeres høyere enn kvinner. I den tradisjonelle storfamilien er det kvinner som tar seg av hjemmet og barna, og dermed barneoppdragelsen:

- *Det er den slags situasjon i den tredje verden, jeg sier i Afghanistan. Mor er mer hjemme, og far er ute og jobber. Mor har mer kontakt med barna, og barna er mer glad i mor enn far. Men her er det så forskjell (...)(Amir, Afghanistan)*

'Mor hjemme og far ute og jobber' var det dominerende bildet også i Norge tidligere, mens de siste tiårenes kvinnekamp, arbeidsmarkedsutvikling og endring i kjønnsrollene har gitt et mer variert bilde av kvinner og menns deltakelse både i arbeidsliv og familieliv. Fedre som deltar i husarbeid og barnepass er blitt en selvfølgelig del av den moderne mansrollen. Dette speiles også i bøkene om Lillesøster: I *Lillesøster i butikken* er det pappa som handler og planlegger hva familien skal ha til middag. I *Lillesøster spiser frokost* går mamma tidlig på jobb, så det er pappa som følger Lillesøster til barnehagen.

Ingen av informantene nevnte pappas rolle i Lillesøster-bøkene som noe påfallende, verken positivt eller negativt. Jeg spurte dem heller ikke eksplisitt om hva de syntes om denne siden ved bøkene. Dette tolker jeg som tegn på at informantene opplevde denne siden ved bøkene som en realistisk framstilling av det norske samfunnet – 'dette er vanlig i Norge'.

På lesekursene var det for øvrig flere kvinnelige deltakere enn mannlige. Det kan ses som uttrykk for at en tradisjonell oppfatning; det å ta seg av barn – blant annet å lese for dem – hører inn under kvinners domene, fortsatt dominerer blant deltakerne. Her er de for øvrig på linje med de fleste norske hjem – ting tyder på at det oftest er mødre som tar seg av høytlesingsritualene²⁰

"Det er ikke lørdag i dag": De uskrevne reglene

– *Men det er en bok; Lillesøster går på butikken med pappaen sin, hun vil ha sjokolade og sønn. Jeg sa den, når vi går til butikken og du sier mamma, jeg vil ha den, og "uææh"*

²⁰ At Foreningen !les har startet et prosjekt kalt "Les for meg, pappa!", er vel et klart tegn på dette. Interesserte kan lese om prosjektet på www.foreningenles.no

(hermer gråtelyd), jeg sa se på Lillesøster, hun er veldig flink, pappa sier nei, vi må ikke – det står ikke på listen, sånn! (Yasmin, Irak)

Når Yasmin her refererer til boka *Lillesøster i butikken* fungerer Lillesøster faktisk som et *forbilde*: Yasmin har brukt henne som eksempel for den yngste datteren når de skal ut og handle: *Se på Lillesøster, hun begynner ikke å gråte når hun ikke får godteri i butikken, da trenger ikke du gjøre det heller!* I *Lillesøster i butikken* klarer riktignok Lillesøster å snike med litt smågodt i handlevogna uten at pappa ser det, men som vi tidligere har sett får hun klar beskjed om å legge det tilbake igjen. *Det er ikke lørdag i dag*. Og selv Lillesøster ser ut til å akseptere at visse regler står fast og ikke lar seg forhandle om – onsdag er ikke godteridag, sånn er det bare. 'Lørdag er godteridag' – i Norge er dette noe 'alle' vet. Det er et eksempel på en *uskreven regel*: Regelen er ikke nedfelt i noe lovverk, men brukes aktivt av særlig småbarnsforeldre. Her kan de referere til en allmenn, uformell konsensus. Og det er nettopp denne regelens allmenne utbredelse som gjør at den blir så mye enklere og mer effektiv å håndheve enn en regel som bare gjelder innen den enkelte kjernefamilie.

Men for innvandrere som kommer til Norge er ikke regelen om at godteri i prinsippet er forbeholdt lørdag, noen selvforklarende regel.

Shiringûl fra Øst-Turkestan forteller at hun ikke kjente den norske praksisen med godteri bare på lørdag, men at hun ble klar over den nettopp gjennom at hun og den tre år gamle datteren leste *Lillesøster i butikken*. Dette var nyttig informasjon, forteller hun: – *Hver gang vi var på butikken pleide hun å mase og mase på godteri, og jeg måtte ofte kjøpe til henne for at hun ikke skulle begynne å gråte. Men nå kan jeg si: Det er ikke lørdag i dag. Nå vet hun det, hun forstår at hun må vente. Det er mye lettere å ha henne med på butikken nå.* (*Shiringûl*, Øst-Turkestan. Gjengitt etter "hodenotater")

Yasmin forteller at hun har endret praksis når det gjelder godteri etter at hun kom til Norge. Den eldste datteren, som er født i hjemlandet, fikk tidligere lov til å spise godteri når hun hadde tilgang på det. Den yngste, som er født i Norge, har måttet forholde seg til lørdagsregelen:

– *[Eldste] dattera mi. Hver gang mamman min ga henne penger hun gikk og kjøpte chips eller godteri eller... Men her. Vi må gå med den kulturen. Hvis ikke vi blir sånn... (leter etter ord). Her det er bare lørdag eller søndag at barna spiser godteri eller is.* (Yasmin, Irak)

Lørdagsgodt-regelen medfører at godteri på lørdag ikke bare er en mulighet, det er også en rettighet:

– *Det er lørdag, hva betyr, mamma? (hermer datteren) Hva betyr, mamma? Du må kjøpe godteri! (ler)(Yasmin, Irak)*

Maryam forteller at datteren ikke har helt oversikt over ukedagene, men hun trekker den logiske konklusjonen at en planleggingsdag, som betyr fri fra barnehagen, like gjerne kan bety at det faktisk er lørdag:

... *Men min datter, hun vet ikke, hver dag – når er det lørdag. Så når hun står opp om morgenen, eller for eksempel i dag, vi har ikke barnehage [planleggingsdag],” mamma,” hun sa, ”hvilken dag er idag?”(ler) Jeg sa, det er mandag – hun sa, ”NEI, vi har ikke barnehage – det er LØRDAG! Du må kjøpe godteri!” (ler) Så hun sa sånn. (Maryam, Eritrea)*

Hva som er uskrevne regler vil variere fra samfunn til samfunn. Typisk for uskrevne regler er at de ofte ikke kommuniseres åpent, som mer formelle regler gjør. Innvandrere som kommer til Norge blir ikke introdusert for de uskrevne reglene på norskkurs eller i informasjonsbrosjyrer fra UDI, men lærer dem gradvis å kjenne gjennom å delta i ulike sosiale sammenhenger. Amir forteller at for ham er norske barnebøker en god kilde til å bli kjent med noen av de uskrevne reglene:

– *Man tenker, i kulturen, i forbindelse med kulturen, det er mange... vi leser på skolen, de skrevne reglene. Men i barneøkene, der står uskrevne regler!*

(...) *De uskrevne reglene er så vanskelige i mange land, eller i kulturen, å lære. Så – når man flytter til et nytt land, og lærer tradisjonene, eller kultur, en ny kultur, så... med barn – jeg tror, det er en god måte, at man leser barnebøker... så, det påvirker godt på barna, de får et riktig – inntrykk... med bøkene. Så de aksepterer på en måte bøkene – på kulturen: De fleste mennesker gjør den, så vi må gjøre denslags. Så man må vise som ”bevis” – at det er kulturen, det er tradisjonen. Du må gjøre på den måten, være flink på den måten. Som Yasmin sier, at – å gå og handle: Nei, det er ikke reglene, det står ikke i bøker! (smiler) Så det er en god måte – man lærer selv også, hvordan... Det er... man kan, man kan vise til barn, eller – barn lærer på en lett måte. Så jeg tror... det er så effektivt. (Amir, Afghanistan)*

Fortellinger er effektive formidlere av kulturelle verdier og regler, påpeker Amir. Også som voksen lærer han om kulturelle normer og praksis gjennom å lese barnebøker. Mye av det han observerer i samfunnet, for eksempel vanlig praksis i barnehagen der barna hans går, kan han

finne igjen i bøkene: – *Og... så for eksempel når man henter barna, og så litt ... kysser barna og sier hadetbra og... I barnehagen og sånn. Vi ser formell, litt hvordan man oppfører seg, formell, med barn.*

Amir beskriver hvordan han har sett at det er vanlig (det han kaller ”formell” oppførsel) at foreldre gir barna en klem når de sier ’ha det’ i barnehagen om morgenen. Å vise fysisk nærhet i offentlige rom på denne måten er han ikke vant til fra hjemlandet. I Norge er dette derimot vanlig, faktisk noe som *forventes* i en del sosiale kontekster, som barnehagen.

Bøker som *Lillesøster går til barnehagen*, *Karsten og Petra er bestevenner*, *Petra begynner i barnehagen* og en rekke andre barnebøker tar opp barns hverdag der barnehagene inngår som et naturlig miljø. Vanlige rutiner eller uskrevne regler kan man også observere ved å delta som foreldre i barnehagen, men Amir opplever det som en fordel å kunne lese om dette hjemme også:

– *Ja, men det er en måte som man husker, hele tiden. Så... for eksempel, man leser om når barna går på skolen, og de leker med andre barn. (...) Vi lærer også systemet her. For eksempel i den boka vi leser om barnehage, vi får en riktig god idé, om hvordan fungerer barnehagen i Norge. Så vi lærer om barnehagen – de kommer, man skifter tøy, tar sko, og det regner, så hva skal man gjøre. Så man tar et riktig inntrykk også. (Amir, Afghanistan)*

Som innvandrere og ny foreldre i skole – og barnehagesammenheng mottar man betraktelige mengder informasjon og inntrykk formidlet på et språk man bare delvis behersker.

Lesestunden kan gi anledning til å bearbeide og sortere mangfoldet av inntrykk ved at den strukturerer noen kulturelle praksiser innenfor et narrativ som er oversiktlig og forståelig.

Barnebøker som sosialisering

Ifølge Fleming Mouritsen har barnelitteratur en sosialiserende funksjon (Mouritsen, 1990). Den sosialiseringsprosessen som barnebøkene bidrar til, kan formaliseres i en modell, sier Mouritsen: Visse *utsagn* om virkeligheten (f eks barnehagen og hvordan man oppfører seg der) tilrettelegges gjennom et *medium* (fortellingen/boka), og resultatet blir det *bildet av virkeligheten* som ønskes formidlet. Denne skjematisk måten å forstå barnelitteratur på kan virke firkantet. Men modellen bekrefter Amirs utsagn om hvordan barnebøkene for ham representerer kulturell læring: ’Så vi lærer om barnehagen (...) ’*hva skal man gjøre*’. Nettopp dette ’hva man skal – eller bør – gjøre’ artikulere et behov hos Amir for å forstå samfunnets normer, dem som ifølge Mouritsen presenteres i barnelitteraturen. Og det er tydelig at for

Amir er nettopp det å *bli klar over hva som forventes av en* – implisitt, for dermed å prøve å komme disse forventningene i møte – et vesentlig aspekt ved lesingen.

I Lillesøster-bøkene møter vi en humoristisk framstilling av hvordan Lillesøster til dels følger, til dels bryter normer. Nedenfor refererer Amir til boka *Lillesøster hos tannlegen*:

- *Ja, for eksempel, hvis jeg leser en bok til barna for eksempel om jenta som kommer og venter på været til tannlegen, så sier de "vi må stå i køen," så (...).*

Hvordan oppfører man seg hos tannlegen? De kulturelle kodene som gjelder for tannlegebesøk blir utforsket i boka *Lillesøster hos tannlegen*. I boka har Lillesøster med seg en hel flokk kosedyr som alle må sitte i kø på venteværelset, og som må gjennomgå tannlegebehandling i tur og orden før det endelig er Lillesøsters tur. Fortellingen er humoristisk, understreker Amir: – *Ja, men det er på en sjov måte – ja, på en morsom måte.*

Lillesøsters oppførsel er ganske uortodoks, og de fleste lesere vil lett forstå at Lillesøster bryter med normene for 'god venteværelsesetikette.' Også de leserne som er nye innenfor denne konteksten vil lett ta bokas signaler om at dette er faktisk akkurat sånn man *ikke* oppfører seg. Mammans gjentatte 'Nei, men Lillesøster da!' hver gang Lillesøster bryter normene for tannleetikette, gjør at teksten blir redundant – teksten åpner ikke for å oppfatte Lillesøster som representant for god skikk og bruk.

Gjennom Lillesøsters normbrudd formidler boka imidlertid indirekte hva som *er* normal skikk og bruk hos tannlegen. Nemlig å vente på tur, å sette seg fint i tannlegestolen, å velge én premie (ikke fire, som Lillesøster gjør) etter at man er ferdig. Det 'bilde av virkeligheten' som Mouritsen kaller det, blir formidlet gjennom ironi og humor. Men denne ironien forutsetter en enighet om eller kjennskap til normene – hvordan man *pleier* å oppføre seg.

Kulturell nyorientering

Gjennom flere informanters sitater gjennom dette kapitlet har vi sett at barnebøker fungerer som en ressurs i disse foreldrenes innsats for å bli kjent med en ny kultur. Dette er med andre ord en positiv bekreftelse på et av hovedspørsmålene jeg stilte innledningsvis: om lesing av barnebøker kan være kilde til kulturell kunnskap, og hvordan lesepraksiser kan ha en kulturell lærings- eller nyorienteringsfunksjon. Jeg mener dette kapitlet har vist eksempler på begge deler.

Både eksemplene som er gitt i dette kapitlet, og kapitlet "Barnelitteratur som kilde til kulturell kunnskap" viser at den kulturelle konteksten kan gjenspeiles i litteraturen, og at bøker derfor

kan leses med tanke på å bli introdusert for sider ved kulturen. For den som leser er det altså mulig å hente ut mye kulturell informasjon. Men forutsetningen er selvsagt at man er *interessert* i å oppdage noe nytt. Det uttrykker informantene at de er. Det er altså både tekstene i seg selv, men også måten tekstene *brukes* på, som gjør at lesingen har en lærings- eller nyorienteringsfunksjon.

DEL 5: AVSLUTTENDE PERSPEKTIVER: MULTIFUNKSJONELLE LESEPRAKSISER

Hva materialet har sagt noe om

Gjennom å følge informantene og det de har delt av erfaringer og synspunkter, håper jeg leseren sitter igjen med en forståelse av at lesing er mangfoldig og at det berører mange områder av livet – at ulike måter å bruke lesing på, eller *lesepraksiser*, kan romme strategier som inkluderer vesentlige dimensjoner i menneskers liv.

Materialet som danner grunnlag for analysen er, som jeg tidligere har vært inne på, begrenset i omfang. Det er en liten gruppe innvandrerforeldre det dreier seg om. Denne undersøkelsen har da heller ikke hatt som mål å si noe generelt om hvordan innvandrerforeldre i Norge leser barnebøker. Det kan sikkert diskuteres i hvilken grad mine informanter er representative for 'innvandrerforeldre flest' – hvem nå *det* er. Som jeg gjorde rede for i metodekapitlet er informantene valgt ut dels fordi jeg så dem som verdifulle informanter fordi de faktisk *leste*, noe som var en forutsetning – ellers hadde det ikke vært noe å undersøke. I og med at alle informantene hadde meldt seg på og deltatt på "Les for barnet ditt"-kurset, hadde de dermed i utgangspunktet signalisert at de var interessert i lesing. Som det er springer undersøkelsen altså ut av et kurs holdt for en gruppe foreldre, og de informantene som er med, er med dels fordi de er egnede, dvs de har noe å si om lesing, dels fordi de var *tilgjengelige* – de hadde tid og interesse nok til å stille opp – da jeg skulle prøve å finne informanter. Hvis leseren sitter med et inntrykk av at disse informantene må være blant de mer ressurssterke innvandrerforeldrene (og dermed ikke representative), så kan jeg derfor til en viss grad være enig, samtidig vil jeg også hevde at det *ikke* er tilfelle. *Ja*, de er ressurssterke. Men de er også helt vanlige deltakere innenfor voksenopplæringas norskundervisning.

Jeg vil påstå at selv om denne undersøkelsen ikke kan si noe generelt, fordi materialet er såpass begrenset, kan den likevel si noe *gyldig*. Jeg ser på informantene som såpass representative eller typiske at det de uttrykker av erfaringer og praksis, også kan være relevant og dekkende for flere enn dem selv. Ikke minst gjennom det innblikket vi får i disse informantenes ulike måter å bruke lesing på – eller *lesepraksiser*.

Hovedspørsmålene jeg har forsøkt å undersøke i oppgaven, er knyttet til *lesepraksis*. Jeg stilte først og fremst spørsmålet om hvordan de ulike informantenes lesepraksis fungerer og hvilke funksjoner de har. For det andre hvordan forholdet er mellom morsmålet og norsk i deres lesepraksis. Og for det tredje: Kan barnebøker fungere som kilde til kulturell kunnskap, og kan det å lese barnebøker gi foreldrene impulser i deres nyorienteringsprosess som foreldre i en ny kultur?

Avsnittene nedenfor gir en kort oppsummering og konklusjon rundt disse spørsmålene, som tidligere har blitt belyst i analysekapitlene.

Hvordan høytlesingen fungerer

Vi har sett at foreldrene som har vært informanter har hatt forskjellig bakgrunn når det gjelder høytlesing for barn. Noen har vokst opp med en muntlig fortellekultur i en storfamilieramme, men kun én av informantene har bevart og integrert den muntlige fortellekulturen som en del av lesepraksisen, hos de andre har muntlig fortelling blitt erstattet av bøker og lesing.

Informantene gir uttrykk for at lesingen er et positivt element i deres hverdag, hos flere hører høytlesingen med som et fast ritual hver kveld. Flere av foreldrene framhever læringsaspektet ved lesingen, både det språklige og det kulturelle. Men opplevelsedimensjonen er også vesentlig. Foreldre og barn leser sammen fordi det er hyggelig og en form for kvalitetstid.

Informantene ser stort sett ut til å oppleve høytlesingen som positivt. Et par av informantene beskriver imidlertid også hvordan det å lese på et fremmed språk kan være problematisk, enten gjennom situasjoner som oppstår når den voksne ikke forstår alle ordene i boka som leses, eller fordi voksenleseren opplever egen leseferdighet som utilstrekkelig. Iblant behersker barna norsk bedre enn foreldrene. Hovedinntrykket er imidlertid at de fleste foreldrene ikke ser dette som en trussel mot deres foreldreautoritet, men at de ser på det å lære seg et nytt språk som et slags felles prosjekt der barn og foreldre kan hjelpe hverandre, også gjennom høytlesingen.

Høytlesing som morsmåslæring

Informantene har utviklet ulike strategier for hvordan de praktiserer høytlesing på et nytt språk. Noen får leser konsekvent på norsk. Flere veksler imidlertid mellom å lese på norsk og på å oversette den samme teksten til morsmål. Analysen peker på ulike strategier for hvordan informantene tar i bruk teksten for å formidle og praktisere morsmålet sammen med barna.

På denne måten fungerer høytlesingen som en form for *morsmålstrening* for barna.

Informantene tilhører for det meste språkgrupper som er små innenfor den regionen de bor i, og manglende tilgang på litteratur på morsmålet gjør at disse foreldrene velger norske bøker som et hjelpemiddel. Lesepraksisen disse foreldrene har utviklet, er preget av at foreldrene er bevisst at de må være sine egne barns morsmålslærere. Samtidig gir de uttrykk for motivasjon for å lære norsk språk og kultur.

Å lese kulturen

I intervjuene gir foreldrene beskrivelser av hvor krevende det er å skulle oppdra barn til bevissthet om og identitet i forhold til to kulturer. Som voksne er de selv også nybegynnere i kulturen, på samme måte som barna deres er, selv om erfaringsgrunnlagene er forskjellige. Barna har erfaring med å være barn i Norge, noe foreldrene ikke har. Å lese barnebøker bidrar til en utvidet forståelse gjennom at foreldre blir kjent med flere sider av barnehverdagen i Norge. Kulturelle verdier og praksiser avspeiles i litteraturen, noe kapitlet ”Barnebøker som kilde til kulturell kunnskap” viser med konkrete eksempler.

Flere informanter refererer til eksempler fra barnelitteraturen når de beskriver kulturelle trekk ved det norske samfunnet, som for eksempel allment aksepterte verdier innen barneoppdragelse. Dette bekrefter at barnebøker kan være en velegnet ressurs for å få tilgang til kulturelle verdier og praksiser i et samfunn. Barnebøker blir også beskrevet som en kilde til de *uskrevne* reglene i kulturen. En av informantene peker spesielt på dette, hvordan barnebøker kan gi innblikk i mange av de verdiene og reglene som gjelder i samfunnet, men som ingen underviser i eller informerer om, kanskje fordi de er usynlige, eller uskrevne, og dermed tas for gitt av dem som identifiserer seg med kulturen.

Multifunksjonelle lesepraksiser

Vi har sett at de lesepraksisene som beskrives fyller mange ulike *funksjoner*. Funksjonene kan være til stede samtidig eller vekselvis, gjennom at en og samme tekst kan brukes til flere strategier og med ulike perspektiver, og være utgangspunkt for flere typer aktivitet – fortelling, samtale, oversettelse, høytlesing, refleksjon – og opplevelse.

Til sammen er det mulig å identifisere en rekke ulike funksjoner i de lesepraksisene som beskrives av informantene:

Lesepraksisene har en *opplevelsesfunksjon*, knyttet til den estetiske opplevelsen av teksten. Denne funksjonen er grunnleggende for høytlesing som aktivitet. Flere foreldre vektlegger dessuten lesepraksisens *språklæringsfunksjon*: Å lese norske barnebøker gir trening i norsk

språk for både dem selv og barna. Ikke minst har lesepraksisen hos flere informanter en *morsmåls læringsfunksjon*: Høytlesing brukes som en måte å holde morsmålet ved like på, gjennom oversettelse og/eller fortelling. En annen interessant funksjon er *kulturlæringsfunksjonen* – vi har sett eksempler på at barnelitteratur gir tilgang til å forstå og reflektere over kulturelle praksiser og verdier.

Lesepraksisen kan ha en funksjon i relasjonen mellom foreldre og barn, for eksempel kan samtaler som oppstår rundt teksten åpne for erfaringsdeling og nærhet. Jeg kaller dette for den *relasjonelle* funksjonen.

En mer konkret, praktisk side ved lesepraksisene er at de også kan ha en *strukturerende funksjon* i hverdagen. Høytlesing som kveldsrituale er med på å dele inn døgnet og gi struktur og ramme til barns sovetider.

Den siste funksjonen har jeg kalt for *utvekslingsfunksjonen*. Denne beskriver at det foregår en *utveksling av erfaringer* og *av kunnskapsdeling* mellom foreldre og barn som deltar i lesingen, hvor begge parter tilfører sine inntrykk og livserfaringer til den sosiale situasjonen som lesehendingen er. Eksempelvis kan barna bidra med uttale eller ordforklaringer på norsk, mens foreldrene i større grad bidrar med begrepsforklaringer eller oversettelse til morsmålet, i tillegg til selve lesingen. Utvekslingsfunksjonen blir en overgripende funksjon som peker spesielt på dynamikken mellom de to partene – foreldre og barn – som deltar i lesepraksisen – og som begge bidrar til hvordan den utformes og fungerer.

Alle disse funksjonene forekommer, i varierende grad og med ulikt styrkeforhold, i flere av, kanskje alle, de lesepraksisene som beskrives i materialet.

Allmenne eller unike funksjoner ved lesepraksisene

Flere av disse funksjonene regner jeg for sannsynlig at vil være til stede i lesepraksiser hos foreldre *uten* innvandrerbakgrunn også. Både opplevelsesfunksjonen, den relasjonelle funksjonen, den strukturerende funksjonen og også språklæringsfunksjonen (til en viss grad også kulturlæringsfunksjonen) vil jeg anta kan identifiseres i mange typer lesepraksiser. De er allmenne eller generelle funksjoner vi kan knytte til det å lese høyt. Jeg vil hevde at de lesepraksisene som er beskrevet i løpet av denne oppgaven, imidlertid også ser ut til å ha noen funksjoner som vi vanligvis *ikke* finner i lesepraksiser hos foreldre som er vokst opp i Norge. Da tenker jeg spesielt på morsmåls læringsfunksjonen og utvekslingsfunksjonen. Det spesielle ved disse to funksjonene er nettopp at de forutsetter en type kontekst som disse informantene ikke deler med norske foreldre som *ikke* har migrert: Informantenes unike situasjon gjennom å

være minoritetsspråklige foreldre med ønske om å oppdra barna tospråklig og tokulturelt. Det er nettopp denne konteksten som er forutsetning for lesepraksisens *morsmåls læringsfunksjon*. Vi har også sett hvordan flere av informantene oppgir at *de* lærer av barna. Erfaring og kunnskap går fra foreldre til barn, men også fra barn til foreldre. Denne relasjonen mellom foreldre og barn er vanligvis mer asymmetrisk, men her skjer det en forskyvning på grunn av – igjen – den uvanlige situasjonen foreldre og barn er i, i og med migrasjonen. Utvekslingsfunksjonen tror jeg er knyttet spesielt til den typen erfaring og situasjon informantene *har*, og *er*, i. Det er en selv-refleksiv praksis utviklet ut fra deres spesielle kontekst.

Dermed mener jeg oppgaven har vist at disse informantenes lesepraksiser belyser et fenomen der de har unik erfaring, en erfaring som likevel kan ha gyldighet over individnivå. Jeg mener det er rimelig å anta at deres erfaringer kan være gyldige også for andre foreldre med lignende bakgrunn, og som er i en tilsvarende situasjon.

Alt i alt mener jeg analysene har vist at *literacy* eller *lesepraksiser*, hvordan vi forholder oss til og *braker* skrift og lesing, er en vesentlig dimensjon ved det å være menneske i sosiale relasjoner.

Å lykkes som foreldre

For foreldre som har migrert og fortsatt er i en etableringsfase, kan Anthony Giddens' tenking om selv-identitet som konstruksjonsprosjekt ha ekstra stor relevans: Giddens peker på at individet i det sen-moderne ikke lenger kan definere sin identitet i forhold til tradisjonen og de parametrene den legger, identiteten må tvert imot kontinuerlig konstrueres gjennom *selv-refleksjon* og *livsstilsvalg*. Det å være en lesende forelder, en som går på bibliotekets barneavdeling og låner bøker, nevnes her som ett eksempel på hvordan det Giddens kaller valg av livsstil er med på å materialisere konstruksjonen av selv-identitet i praksis. Ved å kjenne til og delta i det som er en svært utbredt praksis i vårt samfunn, nemlig høytlesing for små barn før sengetid, mestrer man som forelder noe som i storsamfunnet gjerne oppfattes som tegn på at man er en god forelder. Dermed blir det også et konkret uttrykk for å mestre forelderrollen.

Jeg mener det går tydelig fram av mitt materiale at den lesepraksisen som beskrives hos de ulike foreldrene er en ressurs i hverdagen deres. Både sett i forhold til rollen deres som foreldre, og til de ulike perspektivene de seg imellom vektlegger når det gjelder oppdragelse, kultur, morsmålstrening og norsklæring. At lesepraksisen er en ressurs, har selvsagt sammenheng med *hvordan* de ulike foreldrene bruker lesingen. Vi kan godt si at det egentlig

er foreldrene som *er* ressursen, lesepraksisen er snarere en materialisering av deres måte å håndtere virkeligheten og hverdagen på.

Personlige refleksjoner i avslutningen av skriveprosessen: En visjon (rett og slett)

At det står bøker i bokhylla hjemme, er ingen garanti for at barna som vokser opp i huset utvikler leseglede. Men det kan jo være en begynnelse.

Som jeg var inne på i innledningskapitlet – måten vi bruker bøker på varierer. Og til en viss grad handler måten vi bruker bøker på, om hvordan vi en eller annen gang har lært å bruke dem.

Utgangspunktet for oppgaven og ”Les for barnet ditt”-kursene var en visjon (ja, jeg tillater meg å bruke dette store, fete ordet nå som det nærmer seg avslutningen) om at flere foreldre skal ha mulighet til å bruke bøker som en god og selvfølgelig måte å være sammen med egne barn på. Og at dermed flest mulig barn får anledning til å ha den ressursen det er å ha en mamma eller pappa som leser eller forteller for dem hjemme.

Ideelt sett ønsker jeg meg derfor lesekurs arrangert for foreldre (innvandrereforeldre, ja, men gjerne for etnisk norske foreldre også) på hvert eneste bibliotek og hvert eneste voksenopplæringscenter i landet. På helsestasjonene. I barnehagene. Og i skolene. Både for foreldrene alene, og for foreldre sammen med barn.

Fordi

Lesekurset, intervjuene og oppgaven springer ut av en overbevisning om at bøker og lesing er en god ting. For språkutvikling, for kulturforståelse – og for avkobling. Vi leser for å oppleve, enten det å oppleve *ordene* i seg selv eller fordi vi må vite *hvordan det går til slutt*. Vi kan bare leve ett liv om gangen – men når vi leser litteratur får vi sjansen til å leve andres liv også, en liten stund. I litteraturen kan vi ha multiple identiteter og ingen setter grenser for hvor mange skjebner vi kan dele erfaring med – David Copperfield, Anne Frank, Markus Simonsen, Sjeherasad. Eller Lillesøster, ei helt usedvanlig sta jente som absolutt ikke vil ha på seg støvler.

Litteraturen gir oss et rom der vi kan gå inn og ta del i fortellingen, hver på vår egen måte. Umberto Eco kaller det *fortellingenes skoger*, et landskap med både merkede og umerkede

stier (Maagerø og Tønnessen, 2002). De umerkede stiene representerer de ulike valg- eller tolkingsmulighetene leseren, eller vandreren, har i teksten.

Ut på tur

Nå er jo nordmenn kjent for å gå mye på tur, i hvert fall liker vi å fremstille oss slik. Turkultur er også en kulturell praksis som til en viss grad både kan og må læres. Det handler for eksempel om å ha gode sko, motorikk som fungerer på kronglete stier, en mental forventning om frisk luft og utsikt.

Vi kan ha ulike utgangspunkt for hvordan vi opplever både skogturer og tekster. Faktorer som spiller inn når det gjelder tekstforståelse er for eksempel hvilken lesekultur vi er oppdradd innenfor, hva slags utdanning vi har, vår kulturelle bakgrunn og de referanserammene det impliserer – i tillegg til vår rent personlige erfaringshorisont og smak. Med så mange muligheter for forskjellighet kan det virke usannsynlig at en tekst kan gi noen felles form for opplevelse. Kan vi i det hele tatt være på tur i den samme skogen?

Jeg synes jeg har erfart at å dele tekster kan gi en god fellesopplevelse, også i en gruppe av deltakere med ulik bakgrunn – forutsatt at det er tekster som 'treffer'. På "Les for barnet ditt" var det særlig "Lillesøster går til barnehagen" og "Godnatt, Albert Åberg!" som så ut til å fenge samtlige deltakere umiddelbart og vekke gjenkjennelse og latter. Disse tekstene kjenner foreldre seg igjen i, tilsynelatende uavhengig av om de har bakgrunn fra Tsjetsjenia, Irak eller Kosovo. Eller Norge. Å dele disse tekstene med andre gir en opplevelse av – ja, nettopp *fellesskap*. Foreldrerelasjonen er tross alt en felles erfaring som oppleves som grunnleggende. Når vi sukker over Alberts pappa som enda en gang må opp av stolen for å hente noe, er det denne relasjonen vi kjenner oss igjen i. Akkurat da er kulturforskjeller underordnet.

Kanskje dette også er litteraturens styrke: Når vi går inn i fortellingenes skoger må noen sider ved livet stilles på vent for en stund.

Kanskje bare et øyeblikk. Kanskje bare den tida det tar å lese ei bok, for eksempel boka om Lillesøster som skal gå til barnehagen en dag det regner.

Det tar ikke så lang tid å åpne ei bok, eller å lese den.

Men mulighetene som åpner seg når boka åpnes, blir værende i oss lenge etter at boka er lest.

LITTERATUR

Skjønnlitterære tekster

Andersen, H. C. og Svend Otto S. (ill.). *Grantreet*. Utgivelse fra 1994, opptrykk fra 1971-utgave. Oslo: Damm

Bergström, Gunilla. 1976. *Godnatt, Albert Åberg!* Oslo: Cappelen

Bringsværd, Tor Åge og Anne Holt (ill.). 1992. *Karsten og Petra er bestevenner*. Oslo: Cappelen

Bringsværd, Tor Åge og Tina Soli (ill.). 2003. *Når to vil bli kjent med hverandre*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2002. *Lillesøster skal tisse*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2002. *Lillesøster spiser frokost*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2003. *Lillesøster går til barnehagen*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2003. *Lillesøster i butikken*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2004. *Lillesøster hos tannlegen*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2005. *Lillesøster på skitur*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2006. *Lillesøster og kaninen*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2006. *Lillesøster på legevakten*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2007. *Lillesøster og Mimmi*. Oslo: Gyldendal

Grossmann, Kari. 2008. *Lillesøster har bursdag*. Oslo: Gyldendal

Jensen, Jørn. 2001. *Kasper i mål*. Oslo: Damm

Lindgren, Astrid og Ingrid Vang Nyman. (ill.). 1950. *Kjenner du Pippi Langstrømpe?* Oslo: Damm

Vestly, Anne-Cath. 1966: *Aurora i blokk Z*. Oslo: Tiden Norsk Forlag

Referanselitteratur/Øvrig litteratur:

- Arnberg, Lenore. 1988. *Så blir barn tvåspråkiga*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Barton, David og Mary Hamilton. 1998. *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge
- Barton, David, Mary Hamilton og Roz Ivanič (red). 2000. *Situated literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge
- Barton, David. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell
- Bjorvand, Agnes-Margrethe. 2002. "Når barn leser bildebøker." I: Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cestari, Maria Luiza, Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen. 2006. "Modulated Identities in Multicultural Societies" i Cestari, Maria Luiza, Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (red). *Networking Cultures. Brazilian-Norwegian Dialogues on Education and Culture*. Kristiansand: Portal forlag
- Freire, Paulo. 1974. *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal
- Gentikow, Barbara. 2005. *Hvordan undersøker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Calif. : Stanford University Press
- Grosjean, Francois. 1982. *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Iser, Wolfgang. 1978. *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press.
- Kumar, Loveleen. 2001. *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Lyotard, Jean-Francois. 1996. *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmark

- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnessen. 2002. "På vandring i fortellingenes og kulturens skoger." I: Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Macken-Horarik, Mary. 1996. "Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers." I: Hasan, Ruqaya og Geoff Williams (red). *Literacy in society*. London/New York: Longman
- Meek, Margaret. 1988. *How Texts Teach What Readers Learn*. Woodchester: Thimble Press
- Mouritsen, Flemming. 1990. "Børnelitteraturens sociale funktion." I: Birkeland, Tone og Risa, Gunvor (red). *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing*. Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen
- Risa, Gunvor. 1990. "Analyse og vurdering av barnelitteratur." I: Birkeland, Tone og Gunvor Risa (red). *Litteratur for barn. Artiklar om barns bøker og lesing*. Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen
- Ryen, Else. 1999. "Fagspråk – språk for spesielle formål." I: Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord (red). *Andrespråksundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Selj, Elisabeth. 1998. "Lesetilnærminger. Ufordringer i møte med episke tekster." I: Aambø, Reidun (red.) *Litteraturmøte. Artiklar om bruk av litterære tekstar i undervisninga for studentar og elevar med anna morsmål enn norsk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen Akademisk Forlag.
- Street, Brian. 2003. "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice." I: *Current Issues in Comparative Education*, Vol 5 (2). <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf> New York: Teachers College, Columbia University
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. "Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere." <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=677> Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Wagner, Åse Kari H. 2004. *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL FOR-INTERVJU, HOLDT I FORKANT AV LESEKURS, JANUAR 2008

Informasjon til deltakerne før intervjuet: *Jeg vil gjerne bli litt kjent før vi begynner på kurset. Da blir det lettere for meg å finne bøker til dere. Dessuten skal jeg skrive en oppgave om å lese barnebøker (del av masterstudium), og derfor vil jeg gjerne intervju alle som går på kurset for å få en oversikt. Når kurset er slutt spør jeg kanskje om å få intervju deg igjen til denne oppgaven. NB Det blir i så fall anonymt.*

1. Navn, gruppe²¹, egen alder:
2. Alder og kjønn på barna:
3. Utdanning fra hjemlandet, ca antall år:
4. Lesevaner her i Norge:
 - Leser du høyt for barna dine av og til?
 - Hvor ofte? Ei gang i uka, hver dag, bare av og til...
 - Noen fast tid på dagen? (Om ettermiddagen, før leggetid...)
 - Låner dere bøker på biblioteket?
 - Eventuelt: Hvordan velger dere bøker? (Du eller barnet? Veiledning på biblioteket? Bøker dere finner tilfeldig eller de har lest i barnehagen, f eks?)
 - Har barna dine noen favorittbøker?

²¹ Kursgruppe på norskkurset

VEDLEGG 2:

INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU

Runde (spør én og én): Kan dere fortelle om hvordan dere leser hjemme?

- Hva gjør du, hvem er det som tar initiativ
- Når, hvor? (stua, senga?) Hvor lenge? Hvem velger bok? Osv

... Leser dere mer nå enn før kurset? (spør om dette etter runden)

... Er det viktig for deg å eie noen bøker, ha noen hjemme?

... Låner dere bøker på biblioteket?

Runde: Egen bakgrunn:

- Da du var liten, leste noen for deg hjemme?
- Muntlig fortellekultur eller bøker?
- Begynte du å lese selv når du lærte å lese på skolen?
- Hadde dere barnebøker hjemme?
- Evt: Hvor/når begynte du å tenke at ”bøker er viktig”? At det er viktig å lese for barn? Hjemme? På skolen? Voksen? I Norge?
-

Åpent spørsmål til hele gruppa: Hva er forskjellen på å være foreldre i ditt hjemland og i Norge? (familieformer, jobb/barnehage? Oppdragelse, kultur? Skole, hjelpe m lekser osv. Hva er en god mamma/pappa/forelder i ditt hjemland? Hva er en god forelder her i Norge?)

Hvordan kan du finne ut hva som er viktig i Norge? Hva er vanskeligst ved å være foreldre i Norge, for dere?

Evt: lærer du noe om å være foreldre i Norge gjennom å lese barnebøker?

Diskuter:

F eks boka *Lillesøster i butikken* (vis). Hvordan er pappaen til Lillesøster i boka? Synes du han klarer problemet bra i butikken? Tror du han en ”vanlig forelder” i Norge?

Å lese på norsk

(åpent, prøv å få kommentarer fra alle)

- Hvordan er det å lese høyt for barna på et språk du ikke kan 100 %?
- Hva gjør du hvis du f eks leser ord du ikke forstår?

- Eller uttale du ikke vet?
- Hvem lærer av hvem? (Barna el foreldrene?)
- Har du noen bøker på morsmål? Hva foretrekker du å lese hvis du kan velge?
- Hvis det er for mye/vanskelig tekst, hva gjør du da? Ser på bilder/dramatiserer/dikter fritt? (Ha med bokeksempel)

VEDLEGG 3:

INTERVJUGUIDE TIL DYBDEINTERVJU 1 OG 2

(Til intervju med Angelique og Maryam)

Personlig bakgrunn: Hvor lenge bodd i Norge, alder på barn...

1. Fortell litt om forhold til lesing FØR kurset (lesevaner – på norsk el morsmål?) Valg av bøker? Andre ting?
2. Strategi for å bruke morsmålet i lesinga
 - Lese på norsk fra bok
 - Fortelle spontant fra bok på morsmål, bruke bildene
 - Forberede lesing og ”oversette” boka til morsmål
 - Først lese på norsk, så lese den på morsmål
 - Lese bok på morsmål (eventyrsamling)
 - Muntlig fortelling uten bok - ? på morsmål?
3. Hva føler du selv for å lese på norsk? Hvordan oppleves det?
4. Hva tenker du om det å være foreldre og ikke kunne språket – norsk – perfekt? Hvordan opplever du det i forhold til barnet/barna? Er det noen ganger hun/de forstår ord bedre enn deg? Hvordan takler du det? Hvordan takler du det i høytlesinga, når det er ord eller tema du ikke forstår?

(Hopper over, snakker og forklarer, spør barna, finner ordboka osv)

5. Bøkene dere leser/har lest siden sist.
6. Hvilke bøker liker barnet/barna å lese? Favorittbøker? Hvilke liker du å lese?
7. Bildene
8. tekst: hva oppleves som vanskelig eller overkommelig
9. Tema og gjenkjennelighet
10. Var det noen av bøkene som ikke fungerte? Hvorfor? (Eks: *Garmanns sommer?* Tigrinja eventyrbok?)

Tilleggsspørsmål: hender det at du leser bøker på norsk for din egen del, eller leser du bare for barnet/barna?

- Hvor har du fått motivasjonen til å lese høyt?
- Andre ting du vil si noe om?

VEDLEGG 4:

INTERVJUGUIDE TIL DYBDEINTERVJU 3

(Til intervju med Amir)

(Kort om personalia: alder, familiebakgrunn, utdanning, kom til Norge når, antall barn, alder)

- **Hvem** står for høytlesinga i familien? (Far, mor, søsken?)
- Forhold til høytlesing /muntlig fortelling FØR kurset
- **Fra hjemlandet/oppveksten** (detaljer, hvem fortalte?)
- Opplevelsen av å lese på norsk. Er du ”friere” når du forteller på pashto enn når du leser på norsk?
- Hvordan påvirker tospråkligheten familierelasjonen? F eks ulik grad av språklig mestring, gjør det noe med foreldreautoriteten?
- Mulige lese-strategier:
- Lese boka direkte på norsk
- Lese den oversatt til morsmål
- Fortelle fritt rundt bildene på morsmål
- Muntlig fortelling på morsmål (NB du sa noe om at barna liker det fordi de blir kjent med morsmålet sitt gjennom fortelling, bevissthet rundt det?)
Å ivareta, utvikle morsmålet – hvordan brukes morsmålet ellers i familien? Utvikle ordforråd, begreper – krever tilgang på mer enn dagligtale. Morsmålsundervisning i skolen? Bøker på bibl? Internett? (Hvordan – bruker barna også?)
- **Alle fire barna:** leser du høyt for samtlige eller bare minste? Hvordan fungerer det med de tre eldste? Leser de selv? Leser for søsken?
- Utvider plattformen på egen hånd? At barna viderefører leseutvalget, finner mer kompliserte bøker som passer deres aldersgruppe. Snakker dere om bøkene? Får de veit f eks på skolebiblioteket?
- Er den muntlige fortellinga felles? Og bøkene leses mer individuelt?

- Respons på ulike bøker (NB forhold bilde og tekst):
- *Gummi-Tarzan, Otto er et neshorn, Albert Åberg, Løveungen og frøken Kanin drar til Afrika*
- Er det noen bøker dere har prøvd dere på som dere ikke har likt å lese?
Har du noen tanker om hvorfor noen bøker fungerer og noen ikke? Er det bildene eller teksten eller tema eller andre ting?
- Hvordan finner du stoff til muntlig fortelling?
- **Har du noen tanker om hvordan din identitet som forelder har forandret seg disse årene i Norge?**