

ifous
FOKUSERAR



**SPRÅKUTVECKLANDE
FÖRSKOLA**

En kunskapsöversikt
om språkutvecklande
arbete i förskola

Ifous rapportserie 2022:1

Stockholm, januari 2022

ISBN: 978-91-985537-7-2

Författare: Polly Björk-Willén

Redaktör: Karin Hermansson

Projektledning: Henrik Hamilton

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn, rapportens titel och årtal anges som källa. I övrigt gäller copyright för författaren och Ifous gemensamt.

INNEHÅLL

Förord.....	5
Sammanfattning.....	7
Inledning.....	9
Språkpolicy och praktik.....	15
Barns flerspråkiga utveckling.....	21
Förskolan som undervisande språkmiljö.....	29
Språkutvecklande arbetsätt.....	35
Språksatsningar i praktiken.....	47
Sammanfattande diskussion och förslag till vidare forskning.....	53
Referenser.....	57

FÖRORD

Bristande likvärdighet i svensk förskola är ett stort problem, och allra mest drabbar det barn i socioekonomiskt utsatta områden och barn med utländsk bakgrund. Många förskolor kämpar med att hitta arbetssätt som gynnar barnens språkutveckling. Ifous tog därför initiativ till denna kunskapsöversikt som är tänkt att ge konkret, saklig och användbar information om kunskapsläget och en fingervisning om inom vilka områden det finns behov av ytterligare forskning och utveckling.

Den bild som framträder, som också varit känd sedan tidigare, är att det finns både svensk och internationell forskning som ger kunskap om hur barn utvecklar ett eller flera språk och även studier som beskriver hur man bäst stimulerar och stöttar barns språkutveckling. Samtidigt finns stora utmaningar när det gäller förskolans möjligheter att använda den forskningsbaserade kunskap som finns och översätta den i praktisk pedagogiskt arbete. Det beror till stora delar på strukturella och organisatoriska faktorer. Hur stor andel av barnen i en barngrupp som har svenska som modersmål eller förstaspråk är en sådan faktor. Tillgången på utbildad personal och förskollärare med svenska som förstaspråk är en annan.

Trots strukturella hinder går det att bedriva en framgångsrik språkundervisning, men det kräver kunskap, kontinuitet, långsiktighet, samsyn och tydliga strategier för hur man organiserar och genomför undervisningen i förskolan. Denna kunskapsöversikt riktar sig därför främst till personer på övergripande ledningsnivå som har ansvar för hur förskoleverksamhet organiseras, hur tjänster fördelas och hur personal ges möjlighet till stöttning och kompetensutveckling. Även om det finns mycket som går att göra och också görs, finns det områden där kunskap saknas. Det råder till exempel. brist på interventions- och longitudinella studier av svensk förskoleverksamhet och i synnerhet av flerspråkiga barns språkutveckling.

Kunskapsöversikten har tagits fram i samråd med, och med finansiellt stöd från Botkyrka kommun, Göteborgs stad, Jönköpings kommun, Linköpings kommun, Malmö stad, Pysslingen förskolor, Stockholms stad, Örebro kommun och Österåkers kommun. Den har genomförts av Polly Björk-Willén, docent i pedagogiskt arbete och bitr. professor emerita vid Linköpings universitet. Den vetenskapliga granskningen är gjord av Tove Nilsson Gerholm, docent vid Stockholms universitet.

Det är min förhoppning att denna kunskapsöversikt ska kunna ge stöd i fortsatt utveckling men också inspiration till ny forskning inom ett mycket angeläget område.

Stockholm i december 2021

Marie-Hélène Ahnborg
VD Ifous

SAMMANFATTNING

Den föreliggande kunskapsöversiktens övergripande syfte är att bidra med kunskaper som kan underlätta för beslutsfattare och utvecklingsenheter att stödja arbetet med förskolans språkutvecklande arbete, så att *alla* barn, utifrån sina individuella (språkliga) förutsättningar, får möjlighet att utvecklas optimalt. En samstämmig forskning visar att tillägnandet av ett fullgott kunskapspråk/skolspråk redan under förskoletiden ökar barns möjligheter att tillgodogöra sig skolans undervisning. I översikten finns därför ett tydligt fokus på barns utveckling av svenska som andraspråk och vilka faktorer som bidrar till att ge *alla* barn en likvärdig språkundervisning. Forskning visar att strukturella skillnader mellan bostadsområden och olika förskolor har stort inflytande på likvärdigheten i undervisningen. En central faktor som framhålls i många studier, oavsett forskningsdisciplin, är vikten av den vuxnes pedagogiska förmåga, eftersom barns språkutveckling är beroende av den input som en kunnig och språkligt utmanande vuxen kan ge. Kunskapsöversikten består av sex delar. Den inledande delen behandlar bakgrunden till översikten och tar avstamp i förskolans läroplan (Lpfö 18) och dess språkpolicy, samt de strukturella och socioekonomiska skillnader som råder mellan olika förskolor och de utmaningar allt detta för med sig när man vill uppnå en för alla barn likvärdig språkundervisning. Vidare skrivs översiktens syfte och metod fram. Det övergripande temat i del två är språkpolicy på olika nivåer, och här återfinns referenser till studier som inte bara behandlar förskolans verksamhet utan även språkpolicy utifrån såväl föräldrars som barns perspektiv. Engelskans inflytande i samhället

generellt och i förskolan specifikt diskuteras också. Del tre ger en överblick av studier som beskriver barns flerspråkiga utveckling, i vilka både kamraters och vuxnas betydelse för barns språkutveckling lyfts fram. Utgångspunkten i den fjärde delen är språkundervisning i förskolan och språkmiljöns betydelse. Här refereras också till studier som belyser barns grad av engagemang i förskolan och hur detta är kopplat till deras flerspråkighet. Den femte delen är den mest omfattande och behandlar forskning som på olika sätt relaterar till språkutvecklande arbetssätt i förskolan. För att förändra ett arbetssätt krävs en professionell utveckling som innebär kunskapslyft, individuell reflektion och kollegiala diskussioner, och ett bra hjälpmedel kan bestå i att göra videoinspelningar av praktiken. Egentligen kan all verksamhet relateras till språkutvecklande arbetssätt, eftersom språket genomsyrar alla aktiviteter. Flest studier återfinns dock kring bokläsningens didaktik och dess inflytande på barns språkutveckling. Betydelsen av barns egen aktivitet, som till exempel lek och återberättande, framhålls också i flera studier. Vidare diskuteras språklärande hjälpmedel i form av digitala redskap, och en studie visar att dessa redskap kräver en förändrad didaktik för att nå sitt syfte. Studier av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) liksom estetiska lärprocesser berörs också, men inom dessa fält saknas studier som direkt relaterar till flerspråkiga barns (typiska) språkutveckling. I den sista delen redovisas några kommunala språkutvecklingsprojekt och utvärderingar. Kunskapsöversikten avslutas med en diskussion och förslag på fortsatt forskning.

INLEDNING

I Sveriges förskolor vistas i dag ett stort antal barn vilka inte har svenska som sitt **modersmål** eller **förstaspråk**. Av de barn som i dag (2021) går i förskolan har vart fjärde **utländsk bakgrund**. Det innebär i sin tur att många av dessa barn har en annan språklig bakgrund än svensk (SOU 2020:67). Detta faktum innebär stora utmaningar för förskolans personal, vars uppdrag är att ge en *likvärdig* språkundervisning till alla barn. Enligt skollagen ska förskolan vara likvärdig och erbjuda alla barn en förskoleverksamhet av hög kvalitet. Likvärdighet är ett begrepp som har varit i konstant förändring under de senaste decennierna och

som fortfarande är det. Likvärdig i förskolans sammanhang innebär dock inte att alla barn erbjuds identisk verksamhet, utan relaterar till hur barns olika livsvillkor kan mötas av förskolans verksamhet, så att de på bästa sätt får utveckla hela sin potential (Vetenskapsrådet, 2015). För att uppnå likvärdighet behöver förskolan samverka med och komplettera hemmet, vilket i praktiken innebär att den också ska kompensera för barns olika förutsättningar. En viktig likvärdighetsaspekt är att utbildningens kvalitet är lika hög i alla förskolor (Persson, 2020).

UPPDRAGET

I Sverige har lagstadgats om en övergripande **språkpolicy** (Spolsky, 2004) som förordar ett samhälle där språklig mångfald ska råda, men där svenskan är det samhällsbärande huvudspråket. Språklagens syfte är att ”värna svenskan och den språkliga mångfalden i Sverige samt den enskildes tillgång till språk”. I språklagen står vidare att ”Var och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Därutöver ska den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket” (Språklag, 2009:600). Dessutom står det att ”Den som har ett annat modersmål än de språk som anges i första stycket ska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål”. Den skrivning om språk som finns i förskolans läroplan har sin grund i språklagen, och i den senaste reviderade läroplanen framhålls

att ”Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att *stimulera barnens språkutveckling i svenska*, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt.” (Skolverket 2019, s. 5, min kursivering). Vidare står det att ”Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Skolverket, 2019, s 5)”. Denna skrivning har funnits med sedan förskolan fick en egen läroplan och speglar den nationella språkideologin (Skolverket, 1998, se vidare i följande avsnitt om *Språkpolicy och praktik*). I den senaste revisionen av läroplanen har även minoritetsspråkens rättigheter skrivits fram tydligare (Skolverket, 2019). Förskolans språkliga uppdrag är alltså tudelat och en bokstavlig tolkning av läroplanen är att förskolan ska stödja flerspråkiga barns språkutveckling i barnens samtliga språk. Eftersom

språklärande bygger på att barn kontinuerligt exponeras för det eller de språk de ska lära sig (Håkansson, 2018) blir uppdraget emellertid inte så enkelt att genomföra i praktiken, eftersom det inte alltid går att matcha barnens språk mot tillgången på flerspråkig personal (Gruber, 2013). En vidare tolkning av uppdraget är att förskolan ska stödja och uppmuntra barns flerspråkiga utveckling, men har också ett särskilt ansvar för att befärma barns utveckling av det *svenska språket*. Denna skrivning har

sin grund i att svenskan är det obligatoriska skolspråket, och därför krävs det att barn när de slutar förskolan behärskar det svenska språket tillräckligt bra för att kunna tillgodogöra sig skolundervisningen. I detta sammanhang dyker utmaningen upp att i vissa förskolor har majoriteten av **förskolepersonalen** ett annat förstaspråk än svenska, vilket avsevärt försvårar målet att stödja barns utveckling av det svenska språket (SOU 2020:67).

SOCIOEKONOMISKA SKILLNADER OCH STRUKTURELLA KVALITETSFAKTORER

När det gäller vilket eller vilka språk ett barn talar är skillnaden mellan förskolor och olika områden stor. I vissa förskolor talar majoriteten av barnen svenska, vilket också är deras förstaspråk, medan den språkliga mångfalden i andra förskolor är stor och flertalet barn där har ett annat förstaspråk än svenska. I en och samma förskolegrupp kan många olika språk finnas representerade. Denna språkliga obalans grundar sig till stor del på den bostadssegregation som råder i Sverige, framför allt i de större städerna. Det är dessutom i socioekonomiskt utsatta områden som de flesta barn med icke-svensk språklig bakgrund bor och går i förskola (Skans & Åslund, 2010). Dessa barn har sämre förutsättningar att erövra ett skolspråk (läs svenska) under sin förskoletid, eftersom de sällan möter andra barn som har svenska som modersmål och dessutom lever i en omgivande social miljö som inte heller främjar skolspråket (Neuman, Kaefér, & Pinkham, 2018). Det är dock viktigt att framhålla att problematiken inte handlar om barnens etniska och språkliga bakgrund, utan det är en kombination av sociala, ekonomiska och pedagogiska faktorer som skapar de sämre (språkliga) förutsättningarna för dessa barn (Bunar, 2014). I sin avhandling visar Tonér (2021) att det råder ett

signifikant samband mellan svenska förskolebarns socioekonomiska bakgrund och deras språkkunskap. Det finns också ett samband mellan barns socioekonomiska bakgrund och deras så kallade exekutiva funktioner, det vill säga förmågan att skifta sin uppmärksamhet, ta initiativ, fokusera, planera och organisera sina handlingar (Tonér & Nilsson Gerholm, 2021).

I en amerikansk kontext har Neuman m.fl. (2018) studerat hur olika socioekonomiska förutsättningar spelar in för barns möjlighet att tillägna sig ett fungerande skolspråk. De har jämfört barn från ett socioekonomiskt mycket fattigt område med barn som bor i vad de kallar för arbetarklassområde som har en något högre socioekonomisk nivå. De beskriver att de olika bostadsområdena är organiserade som sociala scener som möjliggör eller begränsar barns språkutveckling. Barnen från det fattiga området hamnar i vad forskarna kallar ett *dubbel underläge* ("a double dose of disadvantage" s. 102) jämfört med barnen i arbetarkvarteren. Med det menar de att det är inte nog med att familjen (med låg utbildning och inkomst) och den omgivande sociala miljön inte kan ge barnen de språkliga utmaningar de behöver för att klara skolan. Förskolorna och skolorna i området fungerar dessutom bristfälligt; sämre

ekonomiska förutsättningar, dåligt utbildad personal och en förskola med begränsad tillgänglighet skapar sammantaget detta dubbla underläge. I Sverige ser det kanske inte lika illa ut, men även här är utbildningsnivå och yrkeserfarenhet ofta lägre hos personal i förskolor och skolor i socioekonomiskt svaga områden (se också Massey, 2007; Lareau och Goyette, 2014). Man brottas där med bristen på förskollärare och svårigheter med kompetensförsörjning (Malmö stad, 2021). En svensk studie av förskolepersonalens utbildningsnivå i olika områden i Malmö visar exempelvis att utbildningsnivån bland förskolans personal i resursfattiga områden var lägre än i andra mer resursstarka områden (Persson, 2014; Malmö stad, 2021, se även Larsson & Björk-Willén, 2020 b). Som också nämnts ovan arbetar ett betydande antal förskolepersonal som inte heller har svenska som sitt förstaspråk i många av de förskolor som finns i segregerade bostadsområden i Sverige (SOU 2020:67). Till exempel visade 2019 års språkkartläggning av Rinkeby-Kistas kommunala förskolor att 81 procent av dess personal hade ett annat förstaspråk än svenska (Stockholms stad, 2020). Detta behöver dock inte innebära att personalen generellt inte talar en helt korrekt svenska, men det rymmer ändå en språklig problematik i det faktum att så få av dem har svenska som sitt förstaspråk. Det är framför allt i dessa segregerade områden som förskolans ledning möter stora strukturella utmaningar i att skapa en likvärdig undervisning, särskilt när det gäller barns utveckling i det svenska språket.

Både i Sverige och Norge är förskolan samhällsligt subventionerad och tillgänglig för alla barn. Havnes och Mogstad (2011) visar i en norsk studie att barns vistelse i en subventionerad förskoleverksamhet starkt bidrar till deras kunskapsutveckling, och allra mest gynnas barn till mödrar med låg utbildning. Med utgångspunkt i internationella och skandinaviska forskningsöversikter hävdar även Persson (2020) att förskolan, om den håller hög kvalitet, har

potential att verka för en ökad social jämlikhet, vilket innebär strukturella kvalitetsfaktorer såsom *pedagogers utbildningsnivå, personalomsättning, barngruppens storlek* och *förskolans tillgänglighet*. I Sverige har förskolepersonal en hög utbildningsnivå jämfört med andra länder, och studier visar att en hög utbildningsnivå höjer personalens pedagogiska kompetens och medvetenhet (Persson, 2020). Bjørnestad och Pramling (2012) menar att hög kvalitet också kännetecknas av *låg personalomsättning* och *kontinuitet* i personalgruppen. Det finns dock inga entydiga svar när det gäller vilken betydelse barngruppens storlek har för förskolans kvalitet, utan storleken måste sättas i relation till faktorer som barns ålder, personaltäthet och förskolors olika förutsättningar och behov (Williams, Sheridan, & Pramling Samuelsson, 2015). Generellt sett behöver andelen förskollärare vara större, barngrupperna mindre och personaltätheten högre i socioekonomiskt svaga områden än i de starkare (Andersson & Sandberg, 2019). Ytterligare en kvalitetsfaktor som har särskild betydelse för ett barns språkutveckling av svenska som andraspråk är det som Persson (2020) benämner förskolans tillgänglighet. Detta handlar i första hand om de språkliga, kulturella och administrativa hinder som gör att familjer inte utnyttjar det förskolan erbjuder. Det kan också gälla hur ofta och hur länge barnet vistas i förskolan. I en studie om språkpolicy i förskolan fann forskarna att många barn med utländsk bakgrund ofta vistades *kort tid* i förskolan (Cekaite & Ewaldsson, 2017; Puskás & Björk-Willén, 2017). Om ett flerspråkigt barn inte möter någon som talar deras modersmål i förskolan, och inte heller vistas tillräckligt länge för att få kvalitativ **input** av det svenska språket, finns det en risk att barnet varken utvecklar sitt förstaspråk eller sin svenska i tillräckligt hög grad (Vetenskapsrådet, 2016). I en forskningsöversikt om förskolans tillgänglighet i Sverige visar Lunneblad och Garvis (2018) att barn som är födda utomlands börjar senare i förskolan än barn födda

i Sverige, vilket kan ha betydelse för de förras språkutveckling och lärande. Utifrån en tysk studie menar Klein och Becker (2017) nämligen att längre vistelsetid på förskolan har positivt samband med språkutvecklingen hos barn som inte har tyska som förstaspråk. En annan studie visar att det finns positiva samband mellan barns ålder vid förskolestarten och vistelsetiden i förskolan å ena sidan, och språklig förmåga å den andra (Yazejian m.fl., 2015). I en longitudinell studie av turkisktalande förskolebarns språkutveckling kunde Aukrust (2007) emellertid inte se att tidpunkten för dessa barns förskolestart hade någon större betydelse för deras andraspråkutveckling. Däremot visar hon att mödrarnas – inte fädernas – grad av utbildning tydligt korrelerade med hur barnen tillägnade sig nya ord (jfr. Havnes och Mogstad, 2011 ovan). Aukrust hävdar även att det inte var barnens vistelsetid i förskolan som hade störst betydelse för deras språkliga utveckling utan kvaliteten på den språkliga inputen från omgivningen.

En ytterligare faktor som har betydelse för barns möjlighet att i förskolan lära sig ett andraspråk på ett bra sätt är barngruppens

språkliga sammansättning. Collier och Thomas (2004) menar att minst 30 procent av barnen i en grupp bör tala majoritetsspråket för att det ska ge någon språkeffekt på de andraspråklärande barnen, men att 50 procent är eftersträvansvärt. De menar att ju fler barn som talar majoritetsspråket, desto fler möjligheter till lek och språkligt samspel kan förekomma för de språkliga noviserna, vilket naturligtvis gynnar deras språkprocess. Realiteten visar dock att i många förskolor är andelen barn med ett annat modersmål än svenska i majoritet (Flyman Mattsson, 2017; Neuman m.fl., 2018), och då vilar ansvaret för att stödja dessa barns andraspråklärande helt på förskolepersonalen.

Tilläggs bör att det inte bara är i Sverige som ett växande antal barn kommer till förskolan och talar ett annat språk än majoritetsspråket, utan så ser det ut även i övriga Europa och i USA. Det handlar om en heterogen grupp av barn med vitt skilda språkliga kunskaper och erfarenheter. Det många av dessa barn har gemensamt är dock att de har svårt att nå tillräckliga kunskaper i majoritetsspråket för att klara skolans språkkrav, enligt en rapport från OECD (2018).

KUNSKAPSÖVERSIKTENS SYFTE

Den aktuella kunskapsöversikten handlar om barns språkutveckling i förskolan och ska tjäna som ett underlag för kommande satsningar i förskolors språkutvecklande arbete. Den riktar sig främst till förskolors ledning och utvecklingsenheter, eftersom det är förskolans huvudmän som har det övergripande ansvaret för att förskolans undervisning bedrivs i enlighet med målen i förskolans läroplan. Detta ansvar innebär att skapa goda förutsättningar för språkutvecklande arbete och ge förskolepersonalen ledning och stöd samt adekvat fortbildning i det språkutvecklande arbetet. Ett syfte med den här kunskapsöversikten är därför att

lyfta fram aktuell nationell och internationell forskning om flerspråkiga barns språkutveckling och **språkande** (Swain, 2006; Linell, 2011) i förskolan, med särskilt fokus på andraspråkutvecklande *interventioner, arbetsätt och metoder*. Översikten ska bidra med kunskaper som kan underlätta för beslutsfattare och utvecklingsenheter att stödja arbetet med förskolans språkutvecklande arbete, så att *alla* barn, utifrån sina individuella (språkliga) förutsättningar får möjlighet att utvecklas optimalt.

Den aktuella forskningsöversikten avser alltså att sammanställa tidigare forskning (från år 2011 och framåt) för att skapa en överblick av framför allt sådana aktuella forskningsprojekt som har studerat hur flerspråkiga barns språkutveckling kan stödjas i förskolan. Vissa aspekter av barns flerspråkiga utveckling kommer dock att referera till vedertagen forskning av äldre datum där nyare rön saknas. Som utgångspunkt för litteratursökningen har syftesrelevanta teman som *språkpolicy i förskolan*, *barns flerspråkiga utveckling*, *språkmiljö* och *språkutvecklande arbetsätt* fått utgöra basen. För att skaffa mig en överblick av adekvata studier har jag använt följande sökord: preschool, early childhood education, language development, second language learning, multilingualism, multilingual/bilingual education, language policy och literacy skills. Dessutom har jag understundom gått ”bakvägen” genom att noggrant gå igenom referenslistor till nypublicerad forskning, för att på så vis upptäcka andra relevanta publikationer. Jag har också tagit del av olika forskningsöversikter från Sverige (Hylténstam, Axelsson & Lindberg, 2012) och Norge (Alstad, 2015), och vidare andra nordiska såväl som internationella studier och antologier (se exempelvis Schwartz, 2018, 2020; Mary, Krüger & Young, 2021). Litteratursökningen har även skett medelst olika internetbaserade nätverks- och söktjänster (exempelvis Academia.edu och Research gate) och professionella nätverk inom flerspråkighetsforskning. Nya vägval har gjorts under läsningens gång vilket gjort att ytterligare områden tillkommit. Några nya områden har tillförts på inrådan av uppdragsgivarna, exempelvis *Digitala redskap* och *Estetiska läroprocesser*, och andra områden, som *Barns språkpolicy i praktiken*, *Flerspråkighet och barns engagemang i förskolans verksamhet* har gett sig till känna under skrivandets gång.

Forskningslitteraturen är interdisciplinär, det vill säga den härrör från både pedagogisk,

psykologisk, sociologisk och lingvistisk forskning. Majoritet av litteraturen är vetenskapligt grundad, den har alltså genomgått adekvat granskning före publicering, medan några få titlar härrör från vad man lite slarvigt brukar benämna ”undervisningslitteratur”. Jag har dock bedömt att dessa håller hög akademisk kvalitet och att de berikar översikten på ett adekvat sätt. Dessutom redovisas några rapporter från olika kommunala satsningar där målet varit att på olika sätt stärka språkundervisningen i förskolan. Ett stort antal studier som undersöker språkutvecklande arbetsätt i enspråkiga förskolemiljöer har publicerats (se exempelvis Nordberg, 2020). Vissa avgränsningar har dock måst göras, och därför refererar jag endast till de studier från enspråkiga **praktiker** som har direkt relevans för en praktik där flera språk talas. Mängden artiklar inom flerspråkighetsområdet är också stor, särskilt vad avser studier utanför Norden. Den språkliga problematiken i övriga Europa skiljer sig dock i vissa avseenden från Sveriges, eftersom det i många länder fortfarande pågår en kamp för rätten till flerspråkig utveckling och att synliggöra barns minoritetsspråk. Jag har därför valt bort de studier som inte direkt berör eller är jämförbara med svensk kontext. Det är värt att notera att få länder i Europa har den subventionering av förskolan som Sverige har, och i ett europeiskt perspektiv är Sverige unikt i det att majoriteten av svenska barn går i förskolan.

NÅGRA CENTRALA BEGREPP

Förskolepersonal

I texten används beteckningen *förskolepersonal* som en samlad benämning för alla de yrkeskategorier som arbetar med barn i förskolan, det vill säga förskollärare, barnskötare och personal med annan pedagogisk utbildning eller utan utbildning. Där det handlar om en specifik yrkesgrupp skrivs det ut, och förskollärare och lärare används ibland synonymt.

Interaktionell

Interaktionell är en lingvistisk term och i textens sammanhang syftar begreppet på att det språkliga samspelet mellan vuxna och barn och mellan barn och barn är interaktivt. Att vara interaktionellt inkännande betyder att man är lyhörd för samspeletpartnens kommunikativa signaler.

Literacy

I texten används det engelska begreppet *literacy* som i grunden betyder läs- och skrivförmåga samt stavning- och läsförståelse. Begreppet omfattar även barns förmåga och intresse för att ta del av språk på olika sätt i syfte att skapa mening. På svenska används ibland begreppet litteracitet som har en vidare definition.

Mediera

Mediera betyder förmedla och används inom sociokulturell teori för att beskriva hur individer i olika slags sociala aktiviteter förmedlar, överför och understödjer mentala funktioner med hjälp av både fysiska och intellektuella redskap. Barn kan alltså enligt denna teori mediera sina erfarenheter med hjälp av både verbalt och ickeverbalt agerande.

Modersmål och förstaspråk

I texten används *modersmål* och *förstaspråk* synonymt och syftar på det eller de språk som barn först lär sig. Inget av dessa begrepp är oproblematiskt, men de är etablerade begrepp i andraspråksforskningen, och

modersmål används dessutom i olika officiella dokument som exempelvis i förskolans läroplan.

Praktik

Praktik i förskolans sammanhang syftar till genomförandet av olika procedurer eller handlingar.

Språkande

Begreppet *språkande* syftar till språk i bruk, det vill säga när individer i samspel skapar mening och formar kunskap och erfarenhet genom att använda ett eller flera språk. Språkande är helt enkelt *språkliga handlingar* – ett språkligt görande

Språklig input

Input är ett vedertaget begrepp i språkliga sammanhang, men har ingen fungerande motsvarighet på svenska. I texten syftar det på *språklig input* vilket lite vidlyftigt skulle kunna översättas med att barn i samspel med en mer erfaren språkare på olika sätt matas med språk.

Språkpolicy

Med *språkpolicy* avses alla de uppfattningar om språket som innefattar samhälleliga ideologier, sociala normer och värderingar.

Utländsk bakgrund

Med *utländsk bakgrund* avses i formell mening att barnet självt eller båda vårdnadshavarna är födda utanför Sverige, och det innebär i praktiken att man i familjen talar ett annat modersmål än svenska.

SPRÅKPOLICY OCH PRAKTIK

Till följd av historiska och politiska skeenden och på grund av migration, internationalisering och globalisering är det en realitet att Sverige i dag är ett flerspråkigt land. Flerspråkighet i ett samhälle innebär en betydande samhällslig resurs ekonomiskt, politiskt, kulturellt och vetenskapligt. Den kan emellertid också skapa språk- och utbildningspolitiska problem, som exempelvis hur det svenska språkets ställning ska bevaras och hur alla innevånare ska lära sig en väl fungerande svenska för att kunna ta del av och ta sig fram i samhällets olika instanser.

På grund av en ökad invandring under 1960-talet övergick den svenska staten från en stark assimileringspolitik till en mer pluralistisk hållning. Detta innebar en stor förändring av synen på språk, vilket fick följder för landets övergripande språkpolicy, en policy som i stort sett är densamma i dag, 2021. Denna förändring fick också till följd att språkfrågor och mångfald blev en angelägenhet för olika politiska sfärer såsom arbetsmarknad, utbildning och kultur (Hyltenstam m.fl., 2012). Det skulle dock ta ytterligare några årtionden innan det svenska språket fick en lagstadgad status som huvudspråk (se ovan), och formellt bli det språk som alla i samhället ska ha tillgång till och som ska kunna användas inom alla samhällsområden. Samtidigt gavs de inhemska minoritetsspråken – samiska, meänkieli, finska, romani och jiddisch – en lagstadgad ställning.

När man tar del av forskning från andra europeiska länder som exempelvis Frankrike och Tyskland inser man att den svenska förskolans praktik är starkt förankrad i Sveriges språkpolicy. Detta trots att läroplanens skriv-

ning ”barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (Skolverket, 2019, s. 5) vållar många förskolor huvudbry, eftersom det i realiteten är ett stort gap mellan förskolans språkideologi (läroplanen) och vardagens praktik. Det här dilemmat beror dock *inte* på att man har en monolingvistisk syn på barns flerspråkiga utveckling, utan det handlar mer om strukturella faktorer som brist på utbildad personal, bristfällig planering av språkundervisningen och fragmentarisk barnnärvaro (Vetenskapsrådet, 2016). Ett annat dilemma består i att läroplanen inte ger några konkreta hänvisningar till hur man ska uppnå den övergripande språkpolicy i praktiken. Detta leder till att i stort sett varje enskild förskolepraktik utvecklar sin egen språkpolicy grundad på dess förskollärares (egna) erfarenheter och kunskaper om flerspråkighet och språklig integrering (Puskás, 2018). Många andra länder brottas emellertid med det faktum att den monolingvistiska synen på barns språklärande fortfarande är stark bland lärare och beslutsfattare. Antologin ”Migration, Multilingualism and Education – Critical Perspectives in Inclusion” (Mary, Krüger & Young, 2021) har medförfattare från Österrike, Tyskland, Frankrike, Belgien, Grekland, Portugal och Japan. Den beskriver många länders svårigheter att införa en mer inkluderande språkundervisning i förskola och skola, där man önskar låta barns alla språk synliggöras och värdesättas. Ett exempel på denna problematik synliggör Mary & Young (2021) i sitt kapitel där de berättar om en fransk förskollärare som de följt under ett

år. Hon trotsar den enspråkiga syn som råder och arbetar i stället utifrån en inkluderande didaktik i sin mångspråkiga barngrupp. Hennes arbetssätt innebär att hon ser barnens språkliga potential och bekräftar och uppmuntrar barnens flerspråkiga utveckling. För att barnen ska tillägna sig ett skolspråk på franska arbetar hon med litteratur på både franska och på barnens modersmål, eftersom hon menar att barnens utveckling på modersmålet gynnar deras franska språkförmåga. Forskarna poängterar också att förskolläraren i fråga uppvisar en förmåga att kritiskt granska sin egen praktik, samtidigt som hon drivs av ett starkt engagemang för social rättvisa. Dessa egenskaper menar de har hjälpt henne att våga gå mot strömmen i sin undervisning.

I många länder i Europa arbetar man alltmer med att införa en flerspråkig agenda i undervisningen, och flera länders språkpolicy ser numera flerspråkighet som en tillgång. Utifrån en översikt av studier som behandlar språkpolicy och professionell utveckling menar Kirsch, Duarte och Palviainen (2020) att lärare har en nyckelroll för hur ett lands språkpolicy i praktiken tolkas, genomförs och uppnås (eller inte uppnås). De menar att möjligheten till förändring hänger intimt samman med enskilda lärares uppfattningar om vad språkundervisning innebär (jfr Alstad, 2015, Puskás, 2018, se

också vidare om professionell utveckling under avsnittet *Språkutvecklande arbetssätt*). En flerspråkig agenda är dock inte alltid vad den till synes verkar vara. I en svensk studie om språkpolicy i förskola och hem deltog förutom konventionella förskolor också förskolor med ett uttalat tvåspråkigt program (engelska-svenska, finska-svenska och spanska-svenska). I dessa förskolor var barnen fria att tala på vilket språk de ville, medan all personal konsekvent talade finska respektive engelska med barnen i de finska-svenska och engelska-svenska förskolegrupperna. I den spanska-svenska förskolan talade däremot hälften av förskolepersonalen spanska och hälften svenska. I samtliga förskolor fanns därmed en implicit språklig norm som innebär att barnen förväntades svara på det språk som lärarna tilltalade dem på, även om så inte alltid skedde (Martin-Bylund, 2017). Man utgick alltså från en enspråkig språkideologi som innebar en tilltro till att vägen mot tvåspråkighet går via att interagera på ett språk i taget. Detta avslöjar i sin tur en syn på tvåspråkighet som kännetecknas av en slags dubbel enspråkig kompetens (Palviainen & Boyd, 2013; Boyd & Ottesjö, 2017). När lärarna frångick sin språkliga policy uppstod dock tillfällen för kreativt språkande där såväl barnens flerspråkighet som den språkliga input de fick gavs ett större utrymme (Bylund & Björk-Willén, 2014).

FÖRÄLDRASAMVERKAN OCH SPRÅKPOLICY

I det spänningsfält mellan förskola/institution och hem som uppstår i tamburen, möts och samtalar människor med olika språklig och social bakgrund, där utgångspunkterna för omhändertagande av barn kan vara olika. Man kan betrakta tamburen som en arena för samtal mellan aktörer som alla har sina olika referensramar och preferenser, och därmed olika förhållningssätt till barn och fostran. (Björk-Willén, 2013, s. 93)

Citatet visar vilken delikat uppgift förskolan har när det gäller föräldrasamverkan. I en studie av dagliga samtal mellan förskolepersonal och föräldrar med utländsk bakgrund visar Björk-Willén (2013) att det dels råder en asymmetri mellan personal (expertis) och förälder (lekman) på institutionell nivå, dels en språklig ojämlikhet mellan majoritets- och minoritets-språk. Hon hävdar att språk och språkande är den största didaktiska utmaningen för försko-

lans personal när det gäller att ge alla barn och familjer ett likvärdigt bemötande. Samtidigt visar studien hur förskolepersonal som ofta språkligt utmanas i sitt arbete utvecklar en lokal didaktisk kompetens för sitt språkande med föräldrar och barn, och personalen i hennes studie strävade efter att uppnå en inkluderande pedagogik där alla språk värderades lika. Härvidlag skiljer sig dock förskolor åt, och i en annan studie av tambursamtal mellan nyanlända föräldrar och förskolepersonal visar Wedin och Warström (2018) hur förskolepersonalen intog ett *bristperspektiv* på föräldrarna. Detta gällde synen på deras språk, etnicitet och kultur, men personalen ondgjorde sig också över olika beteenden hos föräldrarna – deras bristande förmåga att passa tider, klä barnen ordentligt eller komma ihåg att köpa blöjor. För att synliggöra förskolepersonalens normer och värderingar och få bukt med de asymmetriska maktstrukturer som råder hävdar Wedin och Warström att personalen behöver rikta blicken mot sin egen verksamhet i stället för att projicera problemen på föräldrarna.

I många förskolor på landsbygden har man tidigare haft *liten* erfarenhet av att ta emot migrantfamiljer i sin verksamhet. Under de senaste tio åren har detta mönster dock förändrats. En forskare har tillsammans med personalen från tre förskolor belägna i en lantlig kommun i Sverige genomfört fokusgruppsamtal där man utgått från förskolläraernas erfarenheter av och reflektioner kring hur de upplever att arbeta med nykomna familjer och hur man ser på de etniska skillnader man nu konfronteras med (Löthman & Puskás, 2021). Diskussionerna har skett i sex olika fokusgrupper som träffats vid två tillfällen med tre månaders mellanrum. Analysen av fokusgruppsamtalen visar att genom de gemensamma samtalen i kombination med självreflektion har samtliga lärare förändrat sin hållning gentemot de nyanlända familjerna på så sätt att de gått från ett *monologiskt* till ett *dialogiskt* förhållningssätt. Detta innebär i praktiken att i

stället för att inta ett ”vi och dom”-perspektiv har de införlivat föräldrarnas perspektiv i förskolans verksamhet, vilket i sin tur öppnat för ett mer integrerande arbetssätt (Löthman och Puskás, 2021).

I en annan liknande studie, denna gång i en tysk förskolekontext, beskriver också Thomauske (2021) de svårigheter förskolepersonal har att utveckla en jämbördig samverkan med immigrantföräldrar. Fokusgruppsintervjuer med både förskolepersonal och föräldrar synliggjorde visserligen ett tydligt gemensamt intresse för samverkan, men detta har flera olika orsaker. En arabisktalande förälder tycker till exempel att det är viktigt att hennes son pratar tyska i förskolan – detta för att undvika etniska konflikter mellan turkisk- och arabisktalande barn. En rysktalande förälder uttrycker oro över att de rysktalande barnen leker endast med varandra. Ytterligare en förälder menar att hon vill att hennes barn lär sig tyska i förskolan för att klara sig väl i det tyska samhället och inte komma på efterkälken när hen börjar skolan. Genomgående menar föräldrarna att barnens utveckling av det tyska språket är förskolans ansvar. Förskolepersonalen å sin sida uttrycker bland annat åsikten att föräldrar bör koncentrera sig på att språka med barnen på sitt modersmål i stället för att lära dem en halvdålig tyska. Å andra sidan ansåg de, mer eller mindre välgrundat, att vissa föräldrar inte längre behärskade sitt modersmål så bra, och att det därför fanns en risk att barnen skulle bli ”halvspråkiga”. Vidare framkom av intervjuerna att det rådde en tydlig asymmetri i relationen mellan förskolans personal och föräldrarna (jfr. studierna ovan) där förskolan står för kunskap och kompetens och i första hand blir rådgivare till föräldrarna i stället för samarbetspartners. En förälder uttrycker det så här: ”De vet alltid bättre fast det handlar om mitt barn”. I sin slutdiskussion efterlyser Thomauske en förändring av förskolepersonalens syn på barnens förstaspråk, så att detta inte ses som en barriär för att lära sig tyska, utan en

tillgång. För detta krävs, menar hon, att föräldrars och barns språk och kultur ses som en värdefull resurs och inkluderas i verksamheten, samt att personal och föräldrar möts på en mer jämställd nivå och alltid har barnens bästa för ögonen (Thomauske, 2021). Även Schwartz (2012) framhåller vikten av att både föräldrar och personal får komma till tals, särskilt när det gäller policyfrågor. För att få en djupare förståelse för deras olika syn på flerspråkighet

och för att hindra framtida läsningar genomfördes policydiskussioner med både föräldrar och förskolepersonal på en förskola med en tvåspråkigt rysk–hebreisk inriktning. Intervjustudien belyser särskilt nödvändigheten av att personalen omvärderar sin språkpolicy och, för att undvika en konflikt mellan föräldrars förväntningar och den undervisning som bedrivs, framgent utarbetar den i samarbete med föräldrarna.

BARN S PRÅKPOLICY I PRAKTIKEN

Språkpolicy associeras kanske främst med ett lands eller en institutions språkliga agenda. Som framhållits ovan har även många familjer en mer eller mindre uttalad egen språkpolicy, medan barn förhåller sig till de vuxnas regelverk och sociala normer. Flera studier visar dock att barn i sin lek och i sitt kommunicerande sinsemellan både testar gränserna för och upprepar den sociala ordning och den språkpolicy som de vuxna initierar vad gäller exempelvis *språknormer*, *språkval*, *turtagningsmönster* och *undervisningsspråk* (Cekaite, 2020; Boyd, Huss & Ottesjö, 2017; Mourão, 2018; Björk-Willén & Cromdal, 2007). Genom att barn kreativt tillägnar sig vuxenvärldens information och reproducerar och införlivar den i sin egen unika kamratkultur, blir barns lek på många sätt en reproduktion av vuxenvärlden (Corsaro, 2018). Att barns agerande kan ge oss kunskaper om hur övergripande policystrukturer uppfattas och **medieras** (Säljö, 2014) är utgångspunkten för en longitudinell studie från Finland, där avsikten var att undersöka växel-spelet mellan den nationella språkpolycyn och tre olika svenskspråkiga förskolors policy (Bergroth & Palviainen, 2017). Förskolorna låg i tre skilda områden i Finland, där det finska språket dominerade i olika grad. Den officiella språkpolycyn i Finland är monolingvistisk, samtidigt som barn har rätt att använda alla

sina språk (jämför den svenska läroplanen för förskolan). Forskarna var intresserade av att studera barns språkliga interaktion under olika aktiviteter i förskolan. De utgick från att barn har ett medierande agentskap (handlar på eget initiativ och av egen kraft) och att detta reflekteras i barns *kommunikativa handlingar*. De följde under ett år tre fokusbarn från var och en av de tre förskolorna. Resultatet visar att barnen orienterade sig mot det svenska språket i olika hög grad. Det är särskilt intressant att notera att i den av förskolorna som låg i ett område där det finska språket var förhållandevis starkt, orienterade sig de tre fokusbarnen ändå mot det svenska. De använde till och med svenska språket i högre grad än de tre barn man följde i det område där svenskan var väl förankrat. En förklaring kan vara att lärarna, som enbart och konsekvent talade svenska, ändå lät barnen välja språk och att den outtalade andemeningen på förskolan var att båda språken var lika mycket värda. Lite mer spekulativt kan man föreställa sig att de svensktalande lärarnas attityd gjorde dem till förebilder för barnen även språkligt. I den tredje förskolan föredrog barnen att tala finska trots lärarnas riktade språkinsatser mot svenska. Detta förklarades med att det fanns strukturella förutsättningar som spelade in; bland annat var finska helt dominerande i omgivningen och gruppen innehöll få svensk-

talande barn. I gruppen med en högre andel svensktalande i omgivningen använde barnen regelmässigt både svenska och finska till vardags. Tilläggs ska att förskolan med denna grupp hade en uttalad tvåspråkighetspolicy till skillnad mot de andra två förskolorna. Det övergripande resultatet visar att det över tid inte skedde några större förändringar av barnens språkval. Bergroth och Palviainen

(2017) menar att barnens val av språk härrörde från en kombination av deras personlighet, kamratgruppens språkliga sammansättning och hur den individuella förskolan orienterade sig språkligt. Trots att förskolorna följde samma nationella språkpolicy så utformade de sin språkpraktik olika, vilket också visade sig i barnens kommunikativa handlingar.

ENGELSKANS INFLYTANDE

Eftersom Sverige är ett litet land med ett förhållandevis litet språk har det historiskt sett alltid använts andra mer globalt gångbara språk för kontakter med omvärlden, som exempelvis latin, franska och tyska. I dag är det engelska som har tagit över rollen som globalt språk, och till skillnad mot tidigare genomsyrar det engelska språket hela samhället, eftersom det inte bara används av en språkelit utan når hela befolkningen genom mediala kanaler och skolutbildning. Detta gör att engelskan påverkar det svenska språkets ordförråd, uttal, grammatik och språkanvändning i högre grad än andra språk tidigare gjort (Hyltenstam m.fl., 2012). Hyltenstam m.fl. (2012) diskuterar engelskans betydelse både globalt och i Sverige, och huruvida det engelska språket är ett hot mot minoritetsspråks överlevnad. I Sveriges språkpolitik och lagstiftning försöker man balansera mellan engelskans användning som globalt språk och minoritetsspråkens samhällsliga roll. Under de senaste trettio åren har engelskan dessutom fått en allt större betydelse som undervisningsspråk både i Sverige och i övriga Europa. Att behärska det engelska språket ses av många som ett viktigt individuellt och nationellt kapital. När engelskan används i undervisning för barn som har andra modersmål påverkas dock ofta balansen mellan engelskan och inhemska språk, såväl det nationella språket som minoritetsspråken (Hyltenstam m.fl., 2012).

I dagsläget finns inte så många studier som belyser engelskans direkta inflytande på förskolans språkliga sfär (men se Kersten, Rodhe, Schelletter & Steinlen, 2010; Faitaka, Hessel & Murphy, 2020), men iakttagelser från flera olika förskolor i Sverige förtäljer att somliga barn ibland använder engelska i stället för svenska som sitt gemensamma lekspråk, trots att de inte har engelska som modersmål. Det finns också en trend i övriga Europa att föra in engelskan som andraspråk i förskolans språkundervisning, men syftet är då snarare att barnen på ett lekfullt sätt ska få stifta bekantskap med ett annat språk än att de på allvar ska lära sig engelska som andraspråk (Lesniewska & Pichette, 2014; Alstad, 2016; Mourão, 2018, 2021).

Sammanfattningsvis: Studierna ovan visar att en nations språkpolicy och hur den kan implementeras i förskolans praktik är avhängig flera olika strukturella faktorer, exempelvis tillgången till utbildad personal, språkundervisningens genomförande och kontinuiteten i barns närvaro. Samtidigt visar studier att genomförandet av en förskolas språkpolicy hänger samman med enskilda förskollärares individuella val och kunskaper. Även förändringsarbete är starkt förknippat med lärares individuella personliga syn på lärande och undervisning.

En väl fungerande föräldrasamverkan är en grundförutsättning när man i praktiken önskar genomföra en ändamålsenlig flerspråks-policy. För att överbrygga den institutionella, kunskapsmässiga och språkliga asymmetri som ofta råder mellan personal och föräldrar krävs att förskolepersonalen dels är lyhörda sam-språkare och öppna för dialog, dels skärskådar sin egen verksamhet och de språkliga normer som där råder. Ett vidare sätt för funktionell samverkan består i att förskolans personal i samråd med föräldrarna utarbetar en gemensam språkpolicy, för att därmed uppnå konsensus vad gäller förskolans språkundervisning.

Barns språkande och språkval är viktiga indikatorer på hur en förskolas språkpolicy fungerar i praktiken. Genom att studera barns kommunikativa handlingar kan man få god inblick i hur väl förverkligandet av förskolans språkundervisning och policy har lyckats.

Sverige har en flerspråkig ideologi, där svenska är det gemensamma officiella språket, men engelskan har en särpräglad roll i detta sammanhang, eftersom det är ett språk som har stark influens inom media, akademien och många andra verksamheter. Om man blickar ut över övriga Europa och ser vilket inflytande engelskan där har fått inom förskolans verksamhet, inser man att även den svenska förskolan kommer att behöva förhålla sig till denna influens i en mycket snar framtid.

BARNS FLERSPRÅKIGA UTVECKLING

I boken *Svenska som andraspråk i förskolan* inleder Gisela Håkansson (2018) sitt kapitel om barns flerspråkiga utveckling med dessa ord:

Det är mycket man ska ta itu med när man ska lära sig ett språk: Man ska lyssna, titta, och känna igen olika språkljud och gester, och även kunna producera dem själv. Man ska upptäcka vad olika ord betyder och hur de används, man ska böja ord och bygga meningar, och man ska komma på hur språket används på olika sätt i olika sammanhang. Detta är en stor uppgift redan när det gäller ett enda språk, så hur är det möjligt när det handlar om flera språk? (s.19)

Detta sammanfattar till stor del vad språklärande handlar om – ett lärandearbete där många olika delar ska komma på plats och samordnas. Svaret på hennes fråga är att det inte finns kognitiva begränsningar för ett barn att från tidig ålder lära sig flera språk parallellt (Philp, Oliver & Mackey, 2008), men att detta självklart kräver ytterligare arbete. Grosjean (1998) menar å andra sidan att en person sällan når likvärdig behärskning av sina olika språk, eftersom språken ofta används i olika sammanhang.

Barns enspråkiga såväl som flerspråkiga utveckling har studerats från många olika teoretiska synvinklar beroende på vilken företeelse hos språket som står i fokus. I västvärlden har tidigare både lekmän och forskares syn på flerspråkiga individers språkutveckling varit präglad av ett normativt enspråkighetsperspektiv, där utvecklingen av flera språk setts som något problematiskt och där en flerspråkig

talares språkbehärskning har bedömts efter en enspråkig norm (Cromdal, 2002). I dagens flerspråkighetsforskning råder mestadels en annan syn, och flerspråkig utveckling betraktas numera som något naturligt som snarast ökar barns språkliga förmåga och medvetenhet (Chen & Gregory, 2004). När det gäller språkutveckling generellt råder i dag en vetenskaplig konsensus om att barns språkutveckling sker genom socialt samspel, där barnet är en aktiv part. Inom språksociologin menar man att språket är ett fundamentalt medium för barns utveckling av social och kulturell kunskap, vilket innebär att *barn lär sig språk i samspel* med andra mer språkkunniga individer i ett specifikt kulturellt sammanhang (Ochs & Schieffelin, 2013). Språksociologisk forskning har studerat barns språktillägnande i olika kulturella och samhällsliga kontexter och visat hur barns väg till ett språkande kan skilja sig åt mellan samhällen (Ochs & Schieffelin, 1984), men också att barns språkliga erfarenheter även kan se olika ut inom ett och samma samhälle, beroende på vilket sociokulturellt sammanhang barnet växer upp i (Heath, 1983). I västerländsk kontext utgår forskningen generellt från att barnets initiala språkutveckling sker i samspel med föräldrar och eventuella syskon eller med annan vårdnadshavare. Den första dialogen, som ibland kallas för ”protokonversation” (Bateson, 1971), kan sägas börja redan när ett barn är nyfött och föräldrarna söker kontakt genom tilltal, varvid barnet responderar med ljud och/eller kroppsrörelser och möter blick (Söderbergh, 1997; Strömqvist, 1984). Detta i sin tur leder till att barnet lär sig det turtagande som

är grundbulten i hur man genomför ett samtal (Sacks, Schegloff & Jeffersonson, 1974). Flera studier visar att barn tidigt kopplar samman ljud och ansiktsuttryck. De använder alltså inte bara hörseln utan också synen för att förstå hur ljudsystemet fungerar. I en studie av Pons, Bosch och Lewkowiz (2015) framkom det att de barn som mest intensivt tittade på talarens mun var de som växte upp i en flerspråkig samtalsmiljö. Kanske handlar det om att barnen måste skaffa sig mer information för att identifiera och särskilja olika ljudsystem. Alla barn föds nämligen med förmågan att höra och härma alla språkljud och kan därför utveckla flera språks fonologi parallellt, även om språken har olika fonologiska system (Håkansson, 2014). Denna förmåga avtar successivt, och vid ettårsåldern har känsligheten för andra språkljud än de som finns i omgivningens språk försvunnit. Dessutom hänger det lilla språklärande barnet initialt upp sina olika språk på olika talare, för att så småningom även koppla sina språk till olika språkliga sammanhang. I en studie om språkande i förskolans tambur beskrivs hur ett barns språk transformeras från familjens språk till det svenska språket när barnet anländer till förskolan (Björk-Willén, 2016). I den studerade förskolan talade nästan alla barn ett annat förstaspråk än svenska, medan all förskolepersonal, med ett undantag, hade svenska som förstaspråk. Detta innebar att svenskan dominerade och fungerade som förskolans **lingua franca**, det gemensamma språket för barn och vuxna.

När barn lär sig flera språk kan detta ske på olika sätt och i olika sammanhang. Ofta sker lärandet av flera språk i hemmet när exempelvis föräldrarna sinsemellan talar olika språk, och vill ge sitt/sina barn sina respektive språk. Detta brukar benämnas för **simultant språklärande**. En annan väg att tillägna sig ett andraspråk kallas **additivt språklärande**, som exempelvis kan innebära att barn som ännu inte till fullo utvecklat sitt modersmål börjar förskolan och där möter ytterligare ett språk, det svenska språket, som de måste ”lägga till” i

sin språkutveckling (Wei, 2000). Det innebär i princip att det additiva språklärandet går att jämföra med det simultana, i de fall där barnet blir tillräckligt exponerad för det svenska språket under sin förskoledag. När ett barn lär sig flera språk samtidigt så sker språkutvecklingen ungefär på samma sätt som när de lär sig ett enda språk. Skillnaden består i att barnet bygger upp *flera* lexikon. Det finns studier som tyder på att likheter mellan språk kan underlätta språklärandet och uppbyggnaden av ordförrådet (Boch & Ramon-Casas, 2014). När det å andra sidan gäller förståelse för grammatik intar barnet en mer självständig och kreativ roll och använder initialt egna konstruktioner när de utvecklar sin grammatiska kompetens. Det är viktigt att komma ihåg att den grammatiska utvecklingen av olika språk inte sker parallellt, utan språkutvecklingen går i vågor, och vissa språkkonstruktioner kan ta längre tid att lära sig i ett språk än i ett annat (Håkansson, 2018). En tidig diskussion inom flerspråksforskningen handlade om huruvida tvåspråkiga individer utvecklar ett eller flera språksystem, men man har i dag landat i teorin om att språken processas separat (Håkansson, 2018). För att förstå hur barn lär sig olika grammatiska strukturer har man utvecklat ett teoretiskt redskap, den så kallade processbarhetsteorin (Pienemann & Håkansson, 1999). Användningen av detta redskap går i korthet ut på att man kan studera hur barnet processar, det vill säga mentalt hanterar, grammatiska strukturer när de lär sig ett nytt språk och hur detta följer olika stadier. Processbarhetsteorin är inte språkspecifik utan kan anpassas till vilket språk som helst, och hittills visar forskningsresultat att det är samma underliggande processer som ligger bakom den grammatiska utvecklingen på alla språk även om det resulterar i olika språkspecifika strukturer. De olika stadierna tar också olika lång tid att införliva för olika språk. Hur väl barn utvecklar sina språk har att göra med hur mycket de exponeras för de olika språken, men också med *kvaliteten* på den språkliga input

de får. Att definiera vad god kvalitet innebär i detta sammanhang är inte helt enkelt, men det handlar om ett *språkligt samspel* där barnet *exponeras* för talat språk, men där mängden ord inte är allena avgörande utan också den vuxnes aktiva lyssnande och uppföljning av det barnet säger (Håkansson, 2018). I en förskolekontext kan kvaliteten i den språkliga inputen bestå i att förskolepersonal bjuder andraspråkstalarare på ett *rikt, varierat och diskursivt komplext* språk, eftersom detta enligt Aukrust (2007) ger en långsiktig språklig effekt. Hon menar att även om andraspråkstalarare inte alltid verbalt deltar i en aktivitet, kan de ändå lära sig språket genom att aktivt lyssna och observera det sociala samspelet. Med diskursivt komplext språk avser Aukrust ett rikt språk som inte är kontextbundet utan går bortom här och nu, samtidigt som det relaterar till för barnen meningsfulla och förståeliga sammanhang.

Ofta har barn redan utvecklat ett eller flera språk när de kommer i kontakt med ytterligare ett som det är meningen att de ska lära sig. Denna form av lärprocess kallas för **successivt språklärande**. Detta språklärande följer inte samma utvecklingsgång som simultant språklärande, eftersom den som följer detta utvecklingsmönster redan har grundläggande kunskaper i ett (eller flera) språk och har uppnått en viss språklig mognad, och därmed har andra kognitiva förutsättningar än det lilla barnet. Detta innebär att dessa barn inte i samma utsträckning gör samma språkliga misstag som de gjorde när de lärde sig sitt eller sina förstaspråk. De kan emellertid göra andra misstag som exempelvis att använda felaktig ordföljd (Håkansson 2003). Att lära sig ett språk successivt innebär alltså att barnet i viss mån har hjälp av att det redan kan ett språk, men faktorer som till exempel ålder, motivation och språkmiljö påverkar också det successiva andraspråklärandet (Marinova-Todd, Marshall & Snow 2000; Ushioda 2012). Annan forskning indikerar att ålder spelar mindre roll än individens motivation och möjlighet till

språklig exponering och praktik (Abrahamsson & Bylund 2016). Framför allt är den *språkliga exponeringen* viktig; det vill säga att för att utveckla ett nytt språk måste barnet i förskolan exponeras för detta i hög utsträckning, i olika sammanhang och av olika talare. Det är också viktigt att ha i åtanke att ett språks uttal blir svårare att lära sig med stigande ålder (Håkansson, 2003, 2018). Initialt är barn som lär sig ett andraspråk särskilt beroende av det språkliga sammanhang i vilka orden förekommer. Nästa steg i utvecklingen är att de får möta orden i olika och mer komplexa sammanhang, vilket ger ytterligare möjligheter att utveckla en rik förståelse för olika aspekter av ords mening (Aukrust & Rydland, 2011). Flerspråkiga barn har, generellt sett, lägre nivå i sina respektive språk avseende ordförråd och grammatisk utveckling än vad jämnåriga enspråkiga barn har (Marchman, Fernald & Hurtado, 2010). Detta gäller även när skillnader i socioekonomisk status beaktas. Flerspråkiga barn lär sig dock inte språk långsammare än enspråkiga barn (Hoff, 2013). När man studerar flerspråkiga barns totala språkkunskap och inkluderar alla deras språk kan man konstatera att de sammantaget har i stort sett lika goda eller bättre språkkunskaper än enspråkiga barn (Hoff, Core, Place, Rumiche, Senor & Parra, 2012). Trots detta kan barn som lär sig ett nytt språk successivt ha svårt att komma i kapp förstaspråkstalararna (Thordardottir & Juliusdottir, 2013). Det beror på att deras språkliga lärprocess tar lång tid och att förstaspråkstalararna inte heller står stilla i sin språkutveckling. Detta blir också synligt i Tonérs (2021) avhandlingsarbete där hon studerade kopplingar mellan förskolebarns språk och exekutiva funktioner. Hon fann att de flerspråkiga barn som deltog i studien presterade lägre vad det gällde ordförståelse på svenska än de enspråkiga barnen, oberoende av socioekonomisk status. Hon fann även en generell skillnad mellan flickor och pojkar språkliga förmåga (ordförståelse och grammatik) – till flickornas fördel (Tonér, 2021).

I språkforskningssammanhang brukar man tala om barns förstaspråk och andraspråk. Förstaspråket är det språk (de språk) man lär sig först (det man också benämner modersmål) och andraspråket är beteckningen för det språk som man tillägnat sig efter det att förstaspråket etablerats. Termerna avser alltså den ordningsföljd i vilken individen exponeras för språken. Det betyder dock inte att förstaspråket alltid är individens bästa språk. Det är tvärtom vanligt att framför allt barn i slutändan kommer att behärska andraspråket bättre än förstaspråket (Abrahamsson & Bylund, 2016).

Generellt sett framskrider barns språkutveckling utan större problem om de får tillräcklig språklig input från omgivningen. Hos ett fåtal barn uppträder dock en språkstörning som i olika grad påverkar deras kommunikationsförmåga (Salameh & Nettelbladt, 2018). Det är vanligt att språkproblem hos flerspråkiga barn anses bero på flerspråkigheten i sig, och det finns klara svårigheter när det gäller att bedöma och diagnostisera om ett barns bristande kommunikativa förmåga har att göra med ett andraspråk under utveckling eller om det är

tecken på en språkstörning (Salameh, 2003, 2018; Björk-Willén, 2021). Vid språkutredningar har det tidigare rått en enspråkig norm som ger sig till känna i att testinstrumenten har varit utformade på svenska. För att numera få diagnosen språkstörning krävs dock att barnet uppvisar en störning på *samtliga* sina språk och alltså bör testas på alla dessa (Salameh 2003, 2018). Det är också större risk att språkstörning underdiagnostiseras hos flerspråkiga barn än hos enspråkiga. Detta visar Salameh (2003) i sin avhandlingsstudie och menar att det finns en risk att flerspråkiga barn med språkstörning därför inte får rätt behandling. Dessutom kommer flerspråkiga barn, generellt sett, mycket senare till logoped för utredning än barn med svenska som modersmål. Det är också vanligare att behandlingen av flerspråkiga barn avbryts i förtid genom att de uteblir från inplanerade logopedbesök. Hennes studie visar samtidigt att föräldrarna till dessa barn var de mest oroliga, och det är alltså inte på grund av föräldrarnas ovetskap om barnets språkproblem som barnen uteblir från behandlingen, utan det har andra orsaker enligt Salameh (2003).

VARDAGSSPRÅK OCH KUNSKAPSRELATERAT SPRÅK

Som framhållits ovan relaterar det språk som ett barn först lär sig till en för dem känd, begränsad kontext för att så småningom, med omgivningens hjälp, förhoppningsvis utvecklas till ett vidare och mer kontextoberoende språk. För att beteckna denna språkliga spännvidd används i ett språkutvecklande sammanhang begreppen **vardagsspråk** respektive **kunskapsrelaterat språk** (Halliday & Martin, 1993). När vi samtalar anpassar vi vårt språkbruk efter sammanhanget och efter vad vi vill säga, till vem och hur (Halliday, 1993). Vardagsspråket kännetecknas av det konkreta, kontextuella, där man tillsammans bygger kommunikation, medan det kunskapsrelaterade språket är

jämförelsevis självbärande (kontextoberoende), specialiserat, abstrakt och formellt. Språkets roll i vardagsspråket har en mer ackompanjerande och multimodal funktion, det vill säga kommunikationen sker inte bara språkligt utan i samklang med blickar, gester, pekningar och så vidare. Det kunskapsrelaterade språket bär i stället hela "informationsbördan" själv (Axelsson & Magnusson, 2012). Gränserna mellan vardagsspråk och kunskapsrelaterat språk är flytande och det finns inget motsatsförhållande. Ett barn behöver tillägna sig båda för att kunna uttrycka sina tankar och kommunicera med andra i olika sammanhang (se Cummins, 2017). Flera studier av flerspråkiga förskolebarn visar

dock att de inte erövrat tillräckligt med kunskapsrelaterat språk på majoritetsspråket när de ska börja skolan. Dessa barn uppvisar både ett bristande ordförråd och en bristande ordförståelse som gör att de kommer på efterkälken redan från start när det gäller att lära sig läsa och skriva och förstå mer kontextberoende texter och resonemang (Hoff, 2013).

I ett nederländskt forskningsprojekt har man studerat bokpraktiker (shared reading, se avsnittet *Bokläsning och berättande*) i hem och förskolor med syftet att undersöka vilken input av kunskapsrelaterat språk (academic language, AL) mödrar respektive förskolepersonal gav barnen. Eftersom tidigare studier visat att AL-kompetens hos barn är en viktig faktor för skolframgång var forskarna intresserade av att utforska relationen mellan AL-input och barnens språkutveckling (Aarts, Demir-Vegter, Kurvers & Henrichs, 2015). Femton holländsktalande barn och femton turkisk-holländsktalande barn deltog i studien tillsammans med sina mödrar och förskollärare. De deltagande förskollärarna hade holländska som modersmål, och holländska var också undervisningsspråket i förskolorna. Noterbart är att i en majoritet av de deltagande förskolorna var det inte tillåtet för de turkisktalande barnen att använda sitt modersmål. Förutom att göra videoinspelningar av samspelet vid bokpraktiktillfället tog

man reda på lärarnas utbildningsbakgrund och mammornas familje- och utbildningsbakgrund. Dessutom språktestades barnen. Vid två tillfällen, med ett tidsmellanrum på 20 månader, spelade man in en bokpraktik med gemensamt läsande i hem och förskolor. Det man särskilt studerade var lexikala skillnader, syntaktisk komplexitet (hur man sätter samman ord eller böjningsformer i meningar) och användning av abstraktioner. Resultatet visade att inputen av AL varierade stort mellan barnens mammor, och i de turkisktalande familjerna gav utbildning och läs- och skrivvana visst utslag på så sätt att mammor med lägre utbildning gav mindre input av AL. Både de holländska och turkiska mödrarna gav dock barnen mycket input av ord. Jämfört med mödrarna så använde lärarna en högre grad av AL när de samspelade med barnen vid bokläsningen. Det fanns dock en skillnad mellan lärarnas språkliga samspel med de turkisktalande barnen och de holländsktalande. Till de turkisktalande barnen använde de ett mindre varierat ordförråd och en enklare meningsbyggnad. Genom att lärarna förenklar sitt språk både syntaktiskt och lexikalt finns det en risk, menar forskarna, att de utarmar sin språkliga input till de barn som inte har holländska som förstaspråk (Aarts m.fl., 2015).

ORDFÖRRÅD OCH ORDKUNSKAP

Flera studier visar att tillägnandet av ett rikt *ordförråd* i förskoleåldern har betydelse för senare läs- och skrivutveckling (se exempelvis Sun & Yin, 2020; Rydland, Grøver och Lawrence, 2013; Weizman & Snow, 2001). Ordförrådet avser nu inte bara mängden ord utan innefattar också kunskap om till exempel ords betydelse, uttal och böjning. *Ordkunskap* är därför en viktig literacy-faktor för barn som lär sig majoritetsspråket som andraspråk (Lervåg

& Aukrust, 2010). Det finns få studier som undersökt *hur* barn i förskolan tillägnar sig ett rikt ordförråd. I en belgisk studie har dock Verhelst (2006) studerat vilka effekter förskolepersonalens språkliga input kan ha på flerspråkiga förskolebarns ordförråd. Hennes resultat visar att förutsättningen för att barnen skulle tillägna sig nya ord var att dessa *förekom frekvent* och införlivades i för barnen *meningsfulla aktiviteter*. Att det är viktigt att barn exponeras för ord i

meningsfulla sammanhang visar även Aukrust och Rydland (2011) i en longitudinell studie av tvåspråkiga turkisk- och norsktalande barns andraspråksutveckling. De undersökte vilken inverkan en ordrik förskolemiljö kan ha på barnens ordförråd och ord- och läsförståelse på norska när de just börjat skolan. Med en ordrik miljö avsågs sådana situationer där ord förekom i för barnen meningsfulla och förståeliga men även mer komplexa språkliga sammanhang (diskursiv komplexitet). Ett komplext språkligt sammanhang innebär som tidigare nämnts, att läraren introducerar nya ord, begrepp och synonymer och relaterar dem till olika, och för barnen meningsfulla och kända sammanhang.

Studien visar att den ordrika miljön i förskolan mycket riktigt gav positivt utslag när det gällde barnens ordförråd och ordförståelse senare i skolan, men den hade inte någon större effekt på deras läsförståelse. Forskarna förklarar det med att för att nå god läsförståelse räcker det inte med ordkunskap. Barnen behöver också lära sig lyssna noggrant till en berättelse och sedan kunna återberätta den och svara på frågor om texten. De menar vidare att den ordrika miljön också måste innehålla återkommande berättaraktiviteter för att ge ett bättre och mer varaktigt utslag när det gäller barns läsförståelse (Aukrust & Rydland, 2011).

KAMRATSAMSPEL OCH SPRÅKLÄRANDE

Kamratgruppen, dess sociala samspel och lek kan bidra till ett barns andraspråkslärande på en rad olika sätt. Men flera studier visar att för att barn ska få tillgång till lekaktiviteter och andra typer av samspel behöver de först ha tillägnat sig grundläggande kunskaper i det nya språket (Blum-Kulka & Gorbatt, 2014; Rydland m.fl., 2013). En välrenommerad forskare som studerat förskolebarns socialisation och lektillträde är William Corsaro (2018). Han menar att i en förskolegrupp är det särskilt svårt att få access till en pågående lek, eftersom lekande barn tenderar att skydda sin ”leksfär” (interactive space, s. 164) och sina lekföremål. Corsaro visar hur barn som vill få tillträde måste använda sig av olika strategier, verbala såväl som ickeverbala, för att ta sig in i en pågående lek. I en studie av språkliga nykomlingar i en barngrupp där majoritetsspråket var hebreiska, visar Blum-Kulka och Gorbatt (2014) att det tog tid innan nykomlingarna fick tillträde till de andra barnens lek och kunde delta på samma språkliga villkor. Först när de tillägnat sig grundläggande språkfärdigheter i hebreiska fick de ”fullständigt” tillträde. Det är alltså i

samband med barns framväxande språkliga kunskaper som de kan inta mer aktiva positioner i lek och kamratgruppens samspel. Samma fenomen visar Skaremyr (2021) i en longitudinell studie av två olika nykomlingars språkliga och sociala väg till att bli accepterade lekkamrater i förskolans kamratgrupp. Flickorna var tre respektive fem år när de kom till Sverige och talade enbart engelska respektive persiska då de började i två skilda förskolor där det i övrigt bara gick svensktalande barn. Trots de två flickornas olika modersmål och skillnad i ålder så hade deras språkliga resa stora likheter. Inledningsvis använde båda barnen till största delen en rad olika kontextbundna kommunikationssätt, dock med individuell variation, för att få tillträde till andra barns lek. Skaremyr visar att i takt med att flickorna lärde sig mer svenska tog deras verbala kommunikationssätt över. Det innebar också att de kunde ta för sig mer och förhandla med andra kamrater i leken, och på så sätt erhöll de en högre status i barngruppen. Samtidigt konstaterar Skaremyr (2021) att förskolepersonal generellt behöver bli mer lyhörda för nykomlingars olika sätt

att kommunicera, eftersom de ibland behöver vuxenstöd. Rydland m.fl. (2013) visar just på ett sådant scenario i sin studie, och beskriver hur språkliga nykomlingar som befunnit sig i samma barngrupp en längre tid ändå hade svårt att få tillträde till leken. Dessa forskare efterlyser en diskussion, och fler studier, om lärarens roll i att underlätta barns lektillträde

(se också Cekaite & Evaldsson 2017; Puskás & Björk-Willén, 2017 och Karrebæk 2011), eftersom man vet att leken inte bara har ett socialt värde utan även har en hög språkutvecklande potential. I avsnittet *Språkutvecklande arbetssätt* belyses leken som språkutvecklande aktivitet ytterligare.

VUXNA SOM SPRÅKLIGA FÖREBILDER

Som framkommit ovan är barns språkutveckling intimt sammanfogad med det sociala samspel som sker med de vuxna i barnets omedelbara omgivning, där så småningom förskolepersonal kan räknas in. Med andra ord lär sig barnet språk och att språka i *socialt samspel* med andra språkligt mer erfarna individer – det lilla barnet socialiseras till språk genom språk (Ochs & Schieffelin, 1984). Det har alltså stor betydelse vilket *språkbruk* och *förhållningssätt* den vuxne använder i sitt samspel med barn för att barnets språkutveckling ska gynnas. Utifrån en forskningsöversikt med fokus på nordiska och internationella studier av förskolans yngsta barn, noll till tre år, framhåller Bjørnstad och Pramling (2012) att det viktigaste för barns lärande och välbefinnande är att de möter responsiva, sensitiva och lyhörda vuxna, vilkas förhållningssätt genomsyras av en **dialogisk relation** för att uppnå maximalt samspel med barnen. Detta går i linje med vad Persson (2020) benämner **pedagogisk relation** som han menar är ett av de tyngst vägande kvalitetskriterierna för en bra förskola (se också Sandell Ring, 2021). Pedagogers *relationära förmåga* innebär att kunna ge barnet emotionellt, kognitivt och socialt stöd och att *skapa en dialog*. Dialogen är i sin tur grunden för barns språkutveckling, men som Håkansson (2018) uttrycker det så räcker det inte bara med att prata, utan den vuxne måste också lyssna aktivt och följa upp

det barnet säger. Vygotskys (1978) teori om proximal utvecklingszon (Zone for Proximal Development, ZPD) innebär att den vuxne utmanar barnets utveckling genom att lägga ribban lite högre och stötta barnet tills det själv klarar av utmaningen. Denna utmaning kan gälla allt från att lära sig klippa med sax till att införliva nya begrepp och förstå metaforer. Kognitivt utmanande samtal är ett sätt att höja ribban och bygger på *öppna frågor*, förklaringar och personliga berättelser. I sådana samtal går den vuxne *från det konkreta till det abstrakta* och hjälper barn att återskapa händelser, analysera erfarenheter och dela åsikter och idéer (Massey, 2004). Om man ser på språk som färskvara och språktillägnande som en pågående process utan slut (Vygotsky, 1995) innebär det också att den vuxne i sin roll som språklig förebild och modell hela tiden behöver utveckla sitt eget språk genom att lyssna, diskutera, skriva och läsa olika typer av skrifter – tidningar, skönlitteratur, serier, barnböcker (se Larsson, 2019).

Sammanfattningsvis: Barns flerspråkiga lärande kan ske på olika sätt; simultant, additivt eller successivt. Det är viktigt för förskolepersonal att känna till att barns flerspråkiga utveckling går i vågor, särskilt den grammatiska utvecklingen. Utifrån den forskning som presenterats ovan kan man också dra den didaktiska slutsatsen att den vuxne som samspekar med ett litet andra-

språklärande barn i förskolan bör se till att barnet ser ansiktet på den vuxne för att barnet på så sätt ges möjlighet att koppla ihop munrörelser och ljud. Överhuvudet taget är det viktigt att den språkliga input som personalen ger andraspråklärande barn både håller hög kvalitet språkligt och är **interaktionellt** inکännande. Flera studier visar nämligen att det finns en tendens att förskolepersonal sänker de språkliga kraven på flerspråkiga barn och inte ger dem samma kognitiva utmaningar som enspråkiga barn. Att ge en högkvalitativ språklig input gäller även i relation till enspråkiga barn, eftersom barns språkliga erfarenheter ser så olika ut.

För att nå behärskning av ett språk måste barnet erövrа både ett vardags- och ett kunskapsrelaterat språk. Brister i det kunskapsrelaterade språket visar sig bland annat i bristande ordförråd och ordförståelse. Barn lär sig bäst nya ord och begrepp

om de förekommer frekvent i vardagen och när de får möta dem i meningsfulla, förståeliga sammanhang – men även mer komplexa. För att nå god läsförståelse räcker det inte med att erövrа ett stort ordförråd. Barn behöver också lära sig att lyssna till en berättelse, återberätta den och kunna svara på frågor om innehållet.

Kamratsamspel och social lek är sammanhang som är språkfrämjande för en språklig novis. Svårigheten för ett barn som är nybörjare i ett språk är att få tillträde till andra barns lek. Här har förskolepersonalen en viktig roll att fylla genom att finnas till hands och, när det behövs, hjälpa barn in i leken. Lika viktigt som att stötta barns lek är att medvetet fungera som en god språklig modell för barnen, vilket kräver att förskolepersonal kontinuerligt utvecklar sin egen språkkunskap och språkliga förmåga.

FÖRSKOLAN SOM UNDERVISANDE SPRÅKMILJÖ

Förskolans uppdrag är att bedriva en språkundervisning som gynnar barns språkliga utveckling och kommunikativa förmåga i svenska, samt lägga grunden för barns **literacy** (läs- och skrivkunskande) (Skolverket 2018). Samtidigt ska barns flerspråkiga utveckling uppmuntras och stödjas. Läroplanen ger dock inga konkreta metodologiska råd om hur detta ska gå till, utan här måste varje förskola eller arbetslag

hitta undervisningsmetoder utifrån sina specifika förhållanden och behov. *Språkundervisning* i en förskolekontext bör ses som en gemensam aktivitet av meningsskapande, och kan inte hänföras enbart till förskolepersonalens handlingar utan behöver förstås som en gemensam, responsiv aktivitet där barnen är lika viktiga deltagare som förskolläraren (Björk-Willén, Pramling & Simonsson, 2019).

SPRÅKUNDERVISNING MED INDIVIDUELLA FÖRTECKEN

Traditionellt sker språkundervisning i förskolan både i *formella* och *informella läropraktiker*. Med informella praktiker i förskolan avses aktiviteter som exempelvis fri lek, måltider och påklädning eller andra övergångar. Formella praktiker är planlagda av förskolepersonal, har tydliga lärandemål och genomförs som projektarbete, temata, samlingar, bokläsning med mera. Med utgångspunkt i både formella och informella läropraktiker har Alstad (2016) ingående studerat tre norska förskollärares olika sätt att bedriva språkundervisning. En utgångspunkt för studien var att de studerade lärarna var genuint intresserade av språkarbetet med barnen och hade intresse och erfarenhet av andraspråkdidaktisk verksamhet. Resultatet visar att *hur* andraspråkundervisning bedrivs och införlivas i praktiken till stor del beror på de enskilda förskollärares kompetens och deras syn på undervisning och språktillägnande. Alstad beskri-

ver hur en av förskollärarna bedriver en mer formellt individanpassad språkundervisning, där hon sätter tydliga mål för ett enskilt barns andraspråklärande. I sitt arbete uppvisar hon en kognitiv teorisyn där hon sätter lärandet av barnets språkfärdigheter i fokus. Förskolläraren utgår från ett bristtänkande (vad barnet inte kan) och avslöjar ett enspråkigt synsätt på språklärande, där barnets olika språk skiljs från varandra. Den andra förskolläraren väljer en informell undervisningsväg där flera barn, som ska lära sig norska, får erfarenheter av det nya språket genom att läraren integrerar sin språkundervisning i andra aktiviteter tillsammans med majoritetsspråkande barn. I hennes undervisning kan man skönja en sociokulturell ansats då hon lägger en social dimension på språkundervisningen, samtidigt som hon intar ett flerspråksperspektiv där hon uppmuntrar och utgår från de flerspråkiga barnens moders-

mål. Hon låter alla situationer och aktiviteter i förskolan bli språklärande, och skapar medvetet olika språklärande arenor inom vilka det även finns valmöjligheter för barnen. Utgångspunkten för den tredje förskollärarens språkarbete skiljer sig något från de övrigas, eftersom hon arbetar med enspråkiga norsktalande förskolebarn, för vilka hon introducerar det engelska språket. Hennes syfte med engelskundervisningen är att barnen under leksamma förhållanden ska få bekanta sig med ett nytt språk och lära sig grunderna. Hon intar ett kognitivt synsätt på språklärandet, och trots att hon själv är tvåspråkig har hennes undervisning en monolingvistisk ansats. Studien visar hur de olika lärarnas syn på flerspråkighet och andraspråklärande bidrar till hur deras undervisning genomförs. Deras syn speglar också vilken undervisande roll de intar. Medan den lärare som bedriver en mer informell undervisning agerar som *språkmodell*, intar de andra två en tydlig *lärarroll*. Alla tre lärarna ser utvecklingen av barnens ordförråd som viktig. Studien visar dock att för samtliga lärare handlar detta bara om kontextuell ordkunskap som stöds av konkreta material, och sällan utmanar barnens fördjupade ordkunskap. Dessa observationer går i linje med andra internationella studier som påvisar att förskolan brister i att utmana och bidra till

att vidga barns begreppsutveckling (Norling, Sandberg & Almqvist, 2015; Gjems, 2017). Alstads (2016) studie visar att språkundervisning kan ske på olika sätt, och hur den genomförs är till stor del beroende av den enskilda lärarens val och syn på undervisning och flerspråkighet. I sin diskussion framhåller hon att den optimala språkundervisningen bör ha inslag av både *sociokulturell* och *kognitiv* teorisyn. För att nå bästa tänkbara språkundervisning är med andra ord en kombination av formella och informella lärpraktiker att föredra (Alstad & Kulbrandstad, 2017). Den vuxne bör alltså fungera som både språkmodell och lärare. Alstad (2016) menar också, med adress till förskolläraryrket, att det inte räcker med att förskolepersonal har teoretiska kunskaper om språk. De måste också, genom att ta vara på alla tillfällen till språkande, få kunskap om inte bara hur man *lärt sig* språk utan också hur man *lärt ut* ett språk (jfr Sandell Ring, 2021). Cummins (2009) framhåller att en avgörande framgångsfaktor för barns språkutveckling är hur det enskilda mötet mellan barn och vuxen konstitueras. Att bygga upp en trygg relation med ett barn tar dock tid. Brist på tid skapar ofta ett dilemma i förskolans verksamhet och kräver medvetna val och prioriteringar (Alstad & Kulbrandstad, 2017).

SPRÅKMILJÖN I FÖRSKOLAN

Den fysiska språkmiljön hänger intimt samman med den sociala och dessa förenas via språket och olika kommunikativa resurser. Den fysiska miljön kan sägas skapa förutsättningar för och ge bränsle till barns språkande och lek. När ett barn är i färd med att lära sig ett nytt språk är därför miljös utformning av stor betydelse. Eftersom språklärandet börjar i det konkreta och förståeliga är exempelvis en familjevrå med kända, föreställande föremål som spis, grytor och porslin en bra utgångspunkt för lek

och erövring av begrepp på det nya språket (Norling, 2015). Lika viktigt för en stimulerande språkmiljö är lättillgängligt och synbart literacy-material som till exempel alfabetstavlor, bilder, böcker, pekplattor eller skriv- och ritmaterial. Pesch (2021) benämner den fysiska språkmiljön förskolans **semiotiska landskap** (semiotic landscape, s 363) som hon menar konstruerar och transformerar synen på språk, flerspråkighet och pedagogiska avsikter. Med semiotiskt landskap avses en visuell språklig

miljö, som innefattar till exempel texter, symboler, teckningar och bilder. Genom att studera språkmiljöer i både en norsk och en tysk förskola visar hon hur den norska förskolan via sitt semiotiska landskap signalerar flerspråkighet medan den tyska snarare visar upp ett dominerande enspråkigt landskap. Genom att fotografera miljön har Pesch kartlagt det semiotiska landskapet. Studien bygger även på intervjuer med lärare och föräldrar samt fältanteckningar av lärarnas kommunikation. Det senare visar att i den norska förskolan förekom, i motsats till vad dess semiotiska landskap uppvisade, i praktiken ofta en nedvärdering av flerspråkighet medan den tyska förskolan uppmuntrade flerspråkighet. Det språkliga förhållningssätt som synliggjordes i det semiotiska landskapet motsvarades alltså inte alltid av den sociala praktiken (Pesch, 2021).

Goodwin (2003) benämner konkreta ting och visuella aspekter av omgivningen för **semiotiska fält**, där han även innefattar språk och fysiska handlingar. Det är först när individer i socialt samspel tar de semiotiska fälten i anspråk som mening skapas. Med detta kan man säga att det semiotiska landskapet i förskolan signalerar vissa normer och värderingar, men blir meningsskapande först när det ger upphov till olika aktiviteter, samspel och samtal. Björk-Willén (2017) har analyserat hur en grupp flerspråkiga förskolebarn, med svenska som sitt gemensamma språk, samspelar och skapar mening kring två alfabetstavlor, den latinska och den arabiska. I sitt samspel utgår barnen från sin förförståelse kring de olika alfabeten och bilderna som illustrerar bokstäverna. Exemplet visar hur barnen trots flera missförstånd ändå, genom att använda både verbala och ickeverbala kommunikativa resurser, når ett slags samförstånd (intersubjektivitet), inte utan munterhet. Samspeletsituationen visar också hur stora språkkunskaper som faktiskt krävs av en andraspråkstalarare för att enkelt göra sig förstådd på majoritetsspråket. Björk-Willén framhåller att observationer av flerspråkiga barns me-

ningsskapande kan ge förskolepersonal kunskap om och förståelse för vad barnen behöver utveckla i språkligt hänseende och därmed bättre möjligheter att kunna stödja barnens fortsatta språkutveckling i svenska.

En omfattande svensk studie av "Förskolan som barns språkmiljö" (Björck-Åkesson, 2014) visar att de 55 förskolor som deltog i studien över lag höll god språkkvalitet, även om kvaliteten skiljde sig mellan förskolorna. Studien riktade sig till förskolor i varierande socioekonomiska miljöer, och hade inget särskilt fokus på flerspråkighet. I studien användes förskolornas psykosociala klimat som kvalitetskriterium, där en viktig del utgjordes av personalen som *språkliga förebilder* och deras *undervisningsmetoder*. Detta i sin tur inkluderar vilken hänsyn de tog till barnens perspektiv, kvaliteten på den språkliga återkopplingen och hur de språkligt utmanade barnens begreppsutveckling. Nivån på barns engagemang i vardagliga aktiviteter noterades också. Resultatet visar att det generellt rädde ett positivt lärandeklimat i de studerade förskolorna och att barnen engagerades i literacy-aktiviteter genom både språkmodellering och instruktioner. Förskolepersonalen i studien var inkännande när det gällde att beakta barnens perspektiv, men i linje med tidigare nämnda studier var de sämre på att utmana och bidra till barnens *begreppsutveckling* (Norling, Sandberg & Almqvist, 2015). Utifrån lång erfarenhet av kompetensutvecklingsarbete i förskolor med flerspråkiga barn hävdar Sandell Ring (2021) att det inte räcker med omsorg, närhet och lyhördhet för att stödja utvecklingen mot en högre kognitiv kompetens hos barnen, det vill säga vidga deras begreppsformåga. För detta, menar hon, krävs också att kvaliteten i samspelet mellan lärare och barn förstärks. Det kan ske genom att förskolepersonal i sitt samspel med barn tydligt riktar uppmärksamhet på barns lärande genom utvecklande frågor som utmanar deras tänkande och språk.

FLERSPRÅKIGHET OCH BARN'S ENGAGEMANG I FÖRSKOLANS VERKSAMHET

I en tvärsnittsstudie¹ har Finnman, Danielsson, Sjöman och Almqvist (2021) undersökt hur förskolepersonal responderar på barns engagemang, det vill säga deras intresse av att ”ta del” av förskolans verksamhet, och hur barnen i sin tur svarar på personalens handlingar. I studien har man använt longitudinella data från en större studie om små barns psykiska hälsa, vilken omfattar 31 förskolor från skilda områden i Sverige (Granlund m.fl. 2015). I den aktuella studien har man intresserat sig för hur relationen mellan barns engagemang och lärarnas förmåga till respons förhåller sig till problematiska beteenden och känslouttryck hos barnen, barngruppens storlek och barnens ålder. Man har också varit särskilt intresserad av om dessa relationer skiljer sig åt mellan andraspråks- och förstaspråkstalare. Resultatet visar tydligt att när det handlar om lärarnas respons på barns engagemang så förekommer denna åtskillnad, och likaså när det rör sig om problematiska beteenden och känslouttryck hos barnen. Andraspråkstalarna uppvisade generellt en lägre grad av engagemang och en högre grad av beteendeproblem, som exempelvis hyperaktivitet, jämfört med förstaspråkstalarna. De hade också större svårigheter med kamratsamspel. Vilka beteenden som lärarna såg som problematiska skiljde sig dock åt mellan förskolegrupper och kunde härledas till olika ställda förväntningar och hur barngruppen fungerade generellt. Förskolepersonalen hade dock oftare låga eller rentav negativa förväntningar på andraspråkstalarna. När flerspråkiga barn visade mindre engagemang i aktiviteter uppmärksammades deras behov inte alltid heller av personalen. Forskarna framhåller självkritiskt att de saknat

att inkludera en viktig faktor i studien – kunskapsnivån i svenska hos de flerspråkiga barnen. Man vet nämligen att kompetensnivån på andraspråket har betydelse för hur framgångsrikt barn kan delta i lärandeaktiviteter och att språkförmågan också påverkar deras samspel med andra barn och med lärarna. Finnman m.fl. (2021) framhåller att flerspråkiga barns tendens till hyperaktivitet och bristande engagemang är en utmaning för förskolepersonal som arbetar i mångkulturella områden. Risken är stor att lärarna svarar negativt på barns bristande engagemang och jobbiga beteenden, och då hamnar i en negativ spiral där man inte förmår ge barnen det bemötande de behöver. Utifrån data från ovanstående projekt (Granlund, m.fl. 2015) har Beteinaki (2020) genomfört en jämförande studie mellan förskolor med stor andel svensktalande barn och förskolor där majoriteten av barnen håller på att lära sig svenska (s.k. second language learners, SLL). Han undersökte framför allt graden av samspel mellan lärare och barn med särskilt fokus på lärares samtalston, och hur barns engagemang (involvering) i leken tedde sig. Beteinaki (2020) fann att lärare generellt använde ett mer positivt tonfall i samspelet med svensktalande barn. I förskolor med stor andel SLL var tonfallet mer avmätt och samspelet inte heller så frekvent. Barnen i dessa förskolor samtalande ungefär lika mycket (vilket i realiteten var lite) med de vuxna som med andra barn. I majoritetstalande förskolor samtalande barnen mer med varandra än med personalen. Beteinaki menar att lärarnas tonfall påverkar barnens känsla av tillhörighet och i förlängningen deras (språk)lärande. Det bör påpekas att det endast

1 En tvärsnittsstudie är en typ av observationsforskning som analyserar data som samlats in vid en given tidpunkt i en population. Den ger därmed en ögonblicksbild av det fenomen man vill studera i den undersökta gruppen.

var tonfallet som studerades och inte kvaliteten på det språkliga samspelet för övrigt. När det gäller barns lek visar studien att det förekom mycket parallelllek bland barnen generellt, men att barnen i förskolor med många SLL skiljde ut sig genom att de i leken sällan samspelade med andra barn. Jämfört med barnen i förskolor där alla barn talade svenska så använde SLL-barnen också i större utsträckning egocentrat språk, det vill säga de talade till sig själva, och i sin lek gjorde de sällan associationer (Beteinaki, 2020).

Sammanfattningsvis: Språkundervisning i en förskolekontext kan ses som en gemensam aktivitet av meningsskapande, vilken sker i både formella och informella lärpraktiker. Forskning visar att en optimal språkundervisning kan uppnås genom en kombination av formella och informella lärpraktiker, där den vuxne fungerar som både språkmodell och lärare.

Förskolans lärpraktiker omgärdas av en språklig miljö. Denna består både av ett fysiskt semiotiskt landskap och en social praktik. Även om den fysiska miljön signa-

lerar ett flerspråkigt synsätt kan den sociala miljön berätta något annat. Till syvende och sist har det sociala samspelet störst genomslagskraft för barns språkutveckling, eftersom det semiotiska landskapet i förskolan blir meningsskapande först när det ger upphov till olika aktiviteter, samspel och samtal. Det kräver dock mycket språkkunskaper för ett barn med annat modersmål än svenska att göra sig förstådd på majoritetsspråket. Kompetensnivån på andraspråket har betydelse för hur framgångsrikt barn kan delta i lek och lärandeaktiviteter, och språkförmågan påverkar också deras samspel med andra barn och med lärarna. En avgörande framgångsfaktor för barns språkutveckling är hur det enskilda mötet mellan barn och vuxen konstitueras, och här spelar personalens kunskap och förmåga till inkännande samspel en avgörande roll. Det räcker dock inte med omsorg, närhet och lyhördhet för att utmana och stötta en högre kognitiv kompetens hos barnen, utan man bör lägga ett tydligare interaktionellt fokus på barns språklärande.

SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT

I det här avsnittet läggs tonvikten på studier som på olika sätt berör ett språkutvecklande arbetssätt i förskolan. Ett språkutvecklande arbetssätt handlar till stor del om att hitta det *didaktiska förhållningssätt* i undervisningen som bildar basen för det flerspråkighetsdidaktiska arbetet (Alstad, 2016; Harju-Lukkainen & Kultti, 2017). Om man vill förändra och utveckla det språkutvecklande arbetssättet i en lärpraktik som förskolan är det centrala begreppet, enligt Kirsch, m.fl. (2020), *professionell utveckling*. Sådan kan ske på många olika sätt, till exempel genom att studera andras arbetssätt och implementera det i sin egen praktik. Videoinspelningar har varit till stor hjälp för lärare att identifiera effektiva interaktionella

strategier för exempelvis språkundervisning, och sedan genomföra dessa i praktiken (se Norling, 2020 nedan). En förändring kan också ske ”bakvägen” genom att konkreta omdaningar och erfarenheter som införts i praktiken kan få lärare att ändra uppfattning. Att man ändrar uppfattning om hur undervisning ska gå till behöver dock inte innebära att en förändring sedan sker i den egna praktiken, eftersom relationen mellan vad man tror på och den praktiska genomförbarheten är komplex. Nyckeln till professionell utveckling är enligt flera studier förmågan till reflektion och att deltagarna är *aktivt involverade* i förändringsarbetet (Kirsch, m.fl., 2020).

VIDEO SOM UTVECKLINGSREDSKAP

Videoinspelningar har de senaste 20 åren använts som forskningsredskap för att fånga och analysera social interaktion mellan exempelvis barn och barn eller vuxna och barn. Sådana inspelningar tillsammans med teoretiska studier och diskussioner har också använts för att fördjupa studenters kunskap om hur de kan arbeta språkligt inkluderande i förskolans praktik (Young & Latisha, 2021). Dessutom kan videoinspelningar begagnas som redskap för att

studera förskolepersonals agerande i barngruppen och på så sätt synliggöra språkliga fenomen (Gjems, 2017). Vidare visar Alatalo och Westlund (2019) hur inspelningar kan användas som utgångspunkt för diskussion om högläsningens potential. Få studier har utgått från personalens eget behov av didaktiskt förändringsarbete. Ett undantag är en aktionsforskningsstudie² där videoinspelning användes som metod för att utveckla ett antal förskollärares didaktiska

2 *Aktionsforskning*, eller *deltagande aktionsforskning* innebär att deltagarna, i detta fall förskollärare, tillsammans med forskaren utgående från praktiken formulerar syfte och forskningsfrågor med avsikt att nå en förändring och utveckling.

strategier med syfte att stötta utvecklingen av flerspråkiga barns begynnande literacy, det vill säga deras begynnande intresse för läsande och skrivande (Norling, 2020). Femton förskollärare med varierande yrkeserfarenhet, från tre olika multikulturella områden, deltog i studien. Tre av lärarna var flerspråkiga, och bland barnen talades omkring 20 olika språk. Syftet med studien formulerades av lärarna själva, och man utgick från en vidgad literacyssyn där barnens alla kommunikativa kompetenser och medeltogs i anspråk och värdesattes. I aktionsforskning är förhållandet mellan uppfattning och kunskap hos var och en centralt. Därför tog lärarna tillsammans med forskaren del av och diskuterade ny forskning om flerspråkighet och om barns begynnande literacy, samt testade sina didaktiska strategier med målet att förändra eller fördjupa sina uppfattningar i relation till ny kunskap. Utifrån litteraturstudier och videoinspelningar av barnens lekaktiviteter analyserade förskollärarna sitt agerande genom att göra reflekterande anteckningar, vilka fick ligga till grund för att systematiskt testa olika didaktiska strategier, som förskollärarna sedan kritiskt och konstruktivt analyserade. I studien framkom tre övergripande språkområden där didaktisk förändring prövades; lek, omsorg och

kommunikation. Man insåg för det första vikten av att *utgå från barns intressen* för att skapa meningsfulla lekaktiviteter, och lärarna insåg att meningsfull lek för de flerspråkiga barnen var lek som *utgick från barnens konkreta erfarenheter*. Lärarna skapade därmed lekmiljöer som gav ett positivt klimat, där barnen med hjälp av exempelvis böcker och rekvisita som var dem välbekanta, kunde utveckla sin begreppsapparat. Nästa didaktiska strategi som synliggjordes var vikten av att stödja barns självbestämmande, det vill säga sörja för att barnen blev lyssnade på och kunde påverka sin situation. Den tredje strategin bestod i att utmana barnens begynnande läs- och skrivprocess, vilket också var huvudsyftet med studien. Lärarna insåg att de hade bristande kunskaper inom området, särskilt när det kom till flerspråkiga barns begynnande läs- och skrivprocess. Studien har sina begränsningar eftersom endast 15 förskollärare deltog, och en mer longitudinell uppföljning vore önskvärd enligt Norling (2020). Resultatet visar dock att videoinspelning som redskap för individuell reflektion, kollegiala diskussioner och didaktiskt förändringsarbete har god potential, särskilt när förändringsarbetet utgår från deltagarnas upplevda utvecklingsbehov.

SPRÅKBAD OCH TEMATISKA HELHETER

Temat eller projektarbeten utgör navet i förskolans formella lärpraktiker. För att flerspråkiga barn ska lära sig ett andraspråk på ett fullödigt sätt krävs en planering där språket på ett medvetet sätt vävs in i alla typer av aktiviteter (Sandell Ring, 2021). I Finland, som har både finska och svenska som nationalspråk, finns det svensktalande förskolor där finsktalande barn placeras av sina föräldrar för att deras flerspråkighet ska stärkas (se Bergroth & Palvain, 2017 ovan). Metodiken som används i dessa förskolor kallas för *språkbud*,

vilket innebär att det nya språk som barnen ska lära sig ska genomsyra all verksamhet. I en finsk förskola som bedriver språkbud är det alltså svenska som är det gemensamma språket, även om personalen är tvåspråkig på finska och svenska och därigenom kan skapa en trygg miljö för de finsktalande barnen som vistas där (för vidare kunskap om språkbudsmetodiken läs Mård-Miettinen, Bergroth, Savijärvi och Björklund, 2018). I en språkbudsförskola arbetar man med välplanerade tematiska helheter som hjälper lärarna att

upptäcka alla förskolans olika situationer som potentiella språkinläringssituationer, något som ger barnet rikligt med möjligheter att öva upp ett temarelaterat ordförråd. Tematiska helheter med systematiskt fokus på ordförråd och kommunikation fungerar språkutvecklande för både första- och andraspråkslärande barn i förskolan framhåller Mård-Miettinen m.fl. (2018). Att använda sig av metodiken

språkbud för ett minoritetsspråk är emellertid inte genomförbart i Sverige på samma sätt som i Finland. Det omvända, det vill säga att medvetet *arbeta språkligt systematiskt* med svenska som andraspråk, och se alla förskolans olika situationer som potentiella tillfällen för språklärande, är däremot möjligt att överföra till svensk förskolepraktik.

ÅTERKOMMANDE AKTIVITETER MED SPRÅKLÄRANDE POTENTIAL

Som framhållits tidigare behöver flerspråkiga barn möta nya ord och begrepp om och om igen, och få dem förklarade i sitt sammanhang (Aukrust & Rydland, 2011). En i hög grad återkommande aktivitet i förskolan är måltiden, och hur vuxnas och barns samspel går till vid dessa är också en kvalitetsindikator på förskolans verksamhet. Karakteristiskt för hög kvalitet är att barn ges möjlighet att självständigt agera och samspela med kamrater och lärare vid måltiden (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Kultti (2014) har studerat måltiden i förskolor där barnen talar många olika modersmål. Med fokus på svenska som andraspråk visar hon att måltiden ger många tillfällen till språkande, vilket ofta sker simultant med ickeverbal kommunikation. Måltidssamtalen ger barnen möjligheter till deltagande genom att de kan imitera varandras och lärarens handlingar, både verbalt och ickeverbalt, eftersom måltiden i sig har en välbekant struktur. I studien introducerade förskollärarna också samtalsämnen som inte var kontextuella och möjliggjorde samtal genom att guida barnens språkliga deltagande, samtidigt som

de uppmuntrade till samtal barnen emellan. Lärarna ställde också frågor. Ja- och nej-frågor fick även barn med bara liten svenskkunskap att delta i samtalet, medan öppna frågor utmanade andra barn att uttrycka sig självständigt på svenska (Se också Dalgren, 2014 om frågandets didaktiska betydelse). Kultti visar att barnens modersmål och kulturella bakgrund däremot inte utnyttjades som en resurs i måltidssamtalen, utan det var en förskolepraktik på svenska som dominerade.

Alla vardagens aktiviteter i förskolan kan vara språkutvecklande om personalen fångar upp och utvecklar barns språkliga trevare. I en artikel som Puskás (2017) kallat just *Picking up the threads. Language in a Swedish mainstream preschool*, visar hon hur viktigt det är att fånga upp flerspråkiga barns spontana språkliga initiativ på svenska för att sedan stötta ("scaffold")³ deras språkande. Detta innebär också att kunna utmana barnen språkligt på individnivå, det vill säga veta var varje individ befinner sig i sin andraspråksutveckling, eftersom deras kunskaper i svenska kan skilja sig avsevärt även mellan jämnåriga. Puskás visar att både lärare och barn

3 Begreppet *scaffolding* används mycket inom sociokulturell teoribildning, men introducerades av Wood, Bruner och Ross (1976), och syftar till en form av fysisk eller psykisk handledning som hjälper en person att ta sig vidare kunskapsmässigt. På svenska brukar begreppet ibland översättas med stötning.

ofta använder strategin att *gissa*, både kvalificerat och naivt, för att förstå varandra. Andra strategier som lärarna använder är att *repetera* och att *ställa frågor* som bryter ner ett problem i mindre delar, för att på så vis tillsammans med barnen skapa gemensam mening. Att se barnen som kapabla att kunna utnyttja de språkliga resurser som står till buds för dem är också en

förutsättning för att uppnå ett aktivt samspel. Språkliga samspel av det här slaget både skapar möjligheter till språkande och ger barnen kognitiva utmaningar menar Puskás (2017), något som samtidigt ökar deras självkänsla när de framgångsrikt kan delta i språkliga samspel på sitt andraspråk.

SPRÅKUTVECKLANDE LEK

Barns samspel och lek har generellt en språkutvecklande potential (Cekaite, Blum-Kulka, Grøver & Teubal, 2014), men som tidigare nämnts måste också förutsättningarna för leken vara språkligt gynnsamma. Studier visar att barn som inte har ett gemensamt språk oftare leker fysiska lekar, där talet får en underordnad roll (Häll, 2013), och de samspekar också mindre med andra barn i leken, vilket ger färre tillfällen till språkande (Beteinaki, 2020). Utifrån en omfattande studie med data från 285 förskolor i USA hävdar dock Markova (2016) att barn lär sig mer språk i den fria leken än de gör i lärarledda strukturerade aktiviteter. På liknande sätt menar Schwartz, Hijazy & Deeb (2021) att det är viktigt att satsa på barns fria lek i förskolan, eftersom där sker ett språkande som främjar andraspråklärande. Forskarna bygger sitt påstående på en longitudinell studie av barn i en tvåspråkig förskola med arabisk- och hebreisktalande barn. Barnens lek videoinspelades och man fann att de i leken upprepade varandras språk på ett kreativt sätt och gav varandra återkoppling genom att rätta inkorrekt språkanvändning och form. Studien visar att när barn befinner sig i en gynnsam tvåspråkig praktik kan den fria leken ha en stor språklärande kraft som formell undervisning inte ger. Flera tidigare studier visar även att tvåspråkiga barn använder sina språk på ett kreativt sätt i leken. När de exempelvis leker rollek kan de använda sina olika språk för

att signalera att de befinner sig inom fantasi-världens ramar eller utanför dem (Kleemann, 2012; Kyratzis, 2014). I den tidigare redovisade studien av Alstad (2016) framkom också att trots att lärarna i den formella praktiken och undervisningen inte medvetet utmanade och vidgade barnens begreppsbyggnad, kunde man ändå se att informella lekpraktiker som barns fantasi- och rollek bidrog till en fördjupad begreppsbyggnad hos barnen. Hon visar även att sociodramatisk rollek, som förekom i informella lekpraktiker, bidrog till ett mer avancerat språkbruk hos barnen. I en annan studie där barns begreppsbyggnad med hjälp av videodokumentation studerades visar Norling och Lillvist (2016) att barns fantasilek, när den relaterar till en tidigare bokpraktik, kan fungera som en begreppsutvecklande aktivitet, särskilt om den sker i samspel med en bekräftande lärare. Forskarna menar att lärarnas *timing* och *lyhördhet* är av stor vikt när det gäller att utmana barnen i deras literacyinspirerade lek. Sammantaget visar dessa studier att leken har en språklärande kapacitet, men det krävs ändå att ett barn tillägnat sig ett visst mått av språklig kunskap för att leken ska bli språkligt främjande.

Bokläsning och berättande är en annan återkommande förskoleaktivitet som traditionellt har varit en viktig del av verksamheten och som inte äger mindre aktualitet i dag. Det är dock inte alltid själva läsningen som är huvudsaken utan den tillgrips ofta i väntan på en annan aktivitet eller för att lugna ner barngruppen (läsvidan), och det saknas ofta en medveten metodik och ett mål för själva bokläsningen (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). Bokläsning har dock ett egenvärde både kunskapsmässigt och emotionellt, och många internationella studier visar att det som på engelska kallas för *shared reading* är ett stöd för barns andraspråklärande (Grøver, Rydland, Gustavsson & Snow, 2020). Shared reading innebär att den vuxne inte bara läser för passiva barn utan läser *med* barnen; barnen aktiveras genom att man under läsningens gång samtalar om bokens innehåll, ställer frågor och så vidare. Gemensam bokläsning bidrar också till att barn kan associera läsningens innehåll till andra kunskapsområden och erövra komplexa syntaktiska strukturer (Grøver, Uccelli, Rowe & Lieven, 2019). Dessutom gör bokläsning att barn exponeras för olika berättelseformer och inte minst kan få insikter i andras åsikter, känslor och perspektiv. Till största delen har forskning om gemensam läsning studerat enspråkiga barn, men ett fåtal studier indikerar att om tvåspråkiga barn får höra böcker lästa för sig på *båda* sina språk så gynnar det andraspråklärandet mer än om de får höra uppläsning bara på sitt andraspråk (se Roberts, 2008). Med denna kunskap som utgångspunkt iscensatte Grøver, m.fl. (2020) en longitudinell interventionsstudie i ett stort antal norska förskolor. I studien ingick även ett antal kontrollgrupper. Interventionen utgick från gemensam bokläsning och personalen fick i uppgift att med utgångspunkt i 15 olika böcker resonera, utveckla idéer, byta perspektiv och relatera till andra ämnen

tillsammans med barnen. Dessutom skulle de genom lek och andra aktiviteter vidareutveckla boktemat. För att stödja barnens flerspråkiga utveckling uppmuntrades även barnens föräldrar att på sitt modersmål läsa några av de böcker man i förskolan använde för barnen. I början och i slutet av studien (som pågick i åtta månader) skattades barnens ordförråd, grammatiska utveckling och berättarförmåga samt perspektivtagande i andraspråket, och dessutom skattades deras ordförråd i förstaspråket. Resultatet visar att interventionen kring gemensam bokläsning jämfört med kontrollgrupperna hade en signifikant positiv påverkan på barnens andraspråksutveckling när det gällde deras ordförråd och grammatiska kunskaper, men också på deras förmåga att sätta sig in i andras känslor och inta olika perspektiv. Barnens uppvisade förmåga att ta olika perspektiv kan relateras till att vissa böcker även lästes tillsammans med barnens föräldrar, vilka kan ha resonerat på ett annat sätt kring bokens innehåll än vad förskolläraren gjorde. Däremot utvecklades inte barnens berättarförmåga nämnvärt. När det gällde utveckling av barnens ordförråd i förstaspråket så kunde man endast se en progression avseende de böcker som föräldrarna läst, samma som barnen tagit del av i förskolan. I linje med några tidigare studier fann man även att det fanns ett visst stöd för att gemensam bokläsning på förstaspråket hade en positiv påverkan på barnens ordförråd också i andraspråket (Roberts, 2008). Sammantaget visar Grøvers m.fl. (2020) studie att utvecklingen av barns ordförråd och ordförståelse på majoritetsspråket gynnas av gemensam bokläsning och en verbalt rik miljö där begrepp förklaras, görs förståeliga och används i ett vidare sammanhang. En ytterligare slutsats man kan dra av deras studie är att förskolan bör uppmuntra föräldrar att läsa böcker för sina barn på sitt eget språk och gärna samma böcker som man

läser i förskolan, eftersom gemensam bokläsning, i dubbel bemärkelse, även tycks gynna ordförrådet inte bara på förstaspråket utan även på majoritetsspråket.

Det är inte bara läsning och boksamtal som är språkutvecklande; att tidigt få möjlighet att utveckla den muntliga förmågan i andraspråket har också betydelse för barns vidare läsfärdigheter under lång tid framöver. Detta indikerar

en studie av engelsk-spansktalande barn i USA (Markova, 2016). Markova framhåller att förskolans arbete med att utveckla barns muntliga andraspråkskunskaper i engelska hjälpte dem att senare erövrade även skriftspråket. Goda muntliga färdigheter, det vill säga att kunna samtala och berätta, är alltså viktiga förmågor för barns utveckling av literacy. Hon framhåller att "goda talare är bättre läsare".

ÅTERBERÄTTANDE OCH EMOTIONER

Pihl, Peterson & Pramling (2017, 2018) har studerat vad barn egentligen minns av en berättelse de tidigare hört, genom att analysera deras sätt att återberätta historier för varandra. Forskarna har också varit intresserade av att studera om återberättandet utgår från barnets egocentriska synvinkel, eller om barnet förmår att sätta sig in i och ta hänsyn till att den som lyssnar inte har hört historien förut. Det analyserade materialet härrör från en förskola och var del av en större studie som handlade om berättandeaktiviteter i förskolan, där de deltagande barnen (50 till antalet) hade svenska som andraspråk. Upplägget var att förskollärarna vid den dagliga samlingen delgav barnen ramsor och historier, utan att använda bilder eller illustrerande material. Vid ett senare tillfälle fick dessa barn i uppgift att för andra barn, som inte varit närvarande vid det första tillfället, återberätta en historia de hört. I två olika delstudier har barnens återberättande analyserats och diskuterats. Dels har man studerat flera barns sätt att tillsammans återge en historia (Pihl m.fl., 2017), dels har man analyserat ett enda individuellt barns återberättande (Pihl m.fl., 2018). När barnen kollektivt återgav en historia framkom i analysen att de kunde berätta den genom att anta olika berättarpositioner. De kunde exempelvis som en kommentator klargöra för lyssnarna vad historien handlade om, som om lyssnaren inte visste

något om berättelsen, eller så berättade de hela historien och kunde mer eller mindre anpassa sig till åhörarnas olika grad av förståelse. Ett ytterligare tillvägagångssätt bestod i att de agerade inom berättelsens ramar, vilket kunde bli problematiskt eftersom de inte nödvändigtvis förklarade vad deras agerande föreställde. Analysen visar att det fanns en slags insikt hos återberättarna, om än inte konsistent, att det inte räckte med att bara berätta och utgå från att åhörarna förstod (hade hört historien), utan återberättandet krävde ett skifte till en metanivå för att tydliggöra innehållet. För att kunna återge en berättelse på ett fullödigt sätt så måste barn också ha förstått poängen med själva storyn, och om så inte är fallet så måste de hitta på, transformera och förenkla berättelsen (Pihl m.fl., 2017). I den andra av studierna har Pihl m.fl. (2018) mer i detalj studerat hur ett enskilt barn, en flicka på fem år, återberättar samma historia vid tre tillfällen under en tidsrymd av ett år. I denna studie har man intresserat sig för hur återberättande kan relateras till minnet. Sammantaget visar resultatet att flickan vid sitt återberättande fångat berättelsens grundläggande struktur och att hon också hade fångat upp hur läraren använder kroppsuttryck, röst och intonation för att illustrera olika karaktärer i berättelsen (jfr Cekaite & Björk-Willén, 2018 nedan). Ord som hon inte verkar behärska bytte hon ut mot mer bekanta och vardagliga

begrepp. I återberättandet genomgick berättelsen också en transformering eftersom hon förde egna element till handlingen. Hon visade också att hon kunde leka med associationer. Pihl m.fl. (2018) menar att barns återberättande och vad de lägger på minnet kan relateras till vilken mening de ger berättelsen och det sammanhang där de hört den berättas. En vidare slutsats är att när den vuxne stöttar ett barns förståelse av en berättelse genom sitt sätt att berätta, så bidrar de till barnets förmåga att minnas. Artikelförfattarna menar också att barn ofta förstår mer av en berättelse än de själva kan uttrycka med ord. Huruvida barnens förmåga till återberättande kan relateras till deras flerspråkighet framgick dock inte av studierna.

Återberättande kan också ha kulturella förtecken, och som studien ovan visar kan barns sätt att återberätta till viss del tagit intryck av hur den vuxne initialt har framställt berättelsen. I en studie som nu har ett antal år på nacken, men ändå är aktuell ur ett flerspråksperspektiv, visar Naucér och Boyd (1998) hur barns deltagande under sagoberättande skilde sig åt mellan enspråkigt svensktalande barn och tvåspråkiga barn som talade turkiska i hemmet. Naucér och Boyd undersökte, både i hemmen och i förskolan, vad som utspelade sig när föräldrarna respektive förskollärarna berättade en historia från en bilderbok utan text. Alla använde boken *Groda var är du?*. I de turkisktalande hemmen avbröt varken föräldrarna eller barnen sagoläsandet särskilt ofta, utan här fick berättelsens dramaturgi stor genomslagskraft. Berättaren (mammans) spelade upp historien inför barnet genom att beskriva bokens karaktärer, deras görande och motiv, och vilka följder olika handlingar fick, medan barnet förväntades sitta tyst och lyssna. I de svensktalande hemmen konstruerades berättelsen i samspel mellan modern och barnet, och båda parter var såväl berättare som lyssnare. Mammans ställde frågor, och ibland tog barnet egna samtalsinitiativ. Barnen fick sedan återberätta sagan för forskarna, och då visade det sig att de

turkisktalande barnen hade mycket lättare för att återge den röda tråden i sagan än de svensktalande barnen. De senare berättade sagan mer fragmentariskt och relaterade inte sällan innehållet till sig själva. Det kanske mest iögonfallande resultatet var ändå att man kunde urskilja hur förskollärarna berättade boken på olika sätt beroende på vilken barngrupp de hade framför sig. Tillsammans med barnen ur den turkisk- och svensktalande gruppen berättade läraren sagan utan avbrott, likt barnens föräldrar. När förskollärarna däremot förtäljde sagan för barnen ur den svensktalande gruppen uppmuntrade de dem att aktivt ta del i berättandet genom att ställa frågor, ofta av kunskapskaraktär. Att förskollärare väljer att uttrycka sig mindre komplext och utmanande när de läser och samtalar med flerspråkiga barn än med enspråkiga visas även av andra studier (se Grøver m.fl., 2020 & Aarts m.fl., 2015 ovan). Att kunna återberätta en berättelse är en värdefull kunskap, men att kunna diskutera och analysera ett innehåll är en annan typ av kunskap, och den gynnar framför allt skolspråket. När barn ska lära sig läsa och ta del av mer komplexa texter i en skolkontext räcker det inte med att bara kunna återge ett innehåll, utan de måste också förstå det. Därför är det viktigt att man i förskolan arbetar med både (kunskaps)innehåll och återberättande, men också med dramaturgisk läsning. Bokläsning och berättande har nämligen en annan viktig dimension, nämligen den *emotionella*. När en bok berättas utan direkta avbrott, men på ett sådant sätt att det fångar barns fulla engagemang genom lärarens blick, tonfalländring, minspel och pausering, skapas ett samspel där barnen ges möjlighet att både känna och ge uttryck för sitt känsloregister som spänning, glädje eller sorg. Detta i sin tur gynnar barns emotionella utveckling och bidrar förhoppningsvis till deras lust att själva bli läsare (Cekaite & Björk-Willén, 2018).

I en studie avsåg man att studera sambandet mellan fantasilek och literacy. Några äldre förskolebarn fick i uppgift att dramatisera en berättelse de nyligen hört (Vardi-Rath, Teubal, Aillenbergl och Lewin, 2014). Resultatet visar att barnen utnyttjade den berättelsens struktur i sin lek, de diskuterade sinsemellan och klargjorde handlingen och sina deltagarpositioner. De använde även begrepp och ord som de hämtade från berättelsen, vilket potentiellt utvidgade deras ordförråd och ordförståelse (jfr Alstad, 2016 och Norling och Lillvist, 2016 ovan). Studien visar hur bokläsning och berättande kan influera en aktivitet av mer estetisk karaktär. Det vanliga är kanske att man tänker sig det omvända, och det finns en stark föreställning om att estetiska lärprocesser har en positiv påverkan på barns språkliga utveckling (Alexandersson & Swärd, 2015). I sin avhandlingsstudie belyser Wassrin (2016) hur andra konstruktioner av musikämnet än de traditionellt iscensatta kan bidra till, i detta fall små, barns delaktighet och inflytande. Hon menar att musik måste få ta tid för att barnen ska hinna bli delaktiga i alla de moment som annars ofta förbereds utan dem, och att musikens utövande måste ses som en kommunikativ handling bland andra. En annan studie som också studerat musik och språk är Dahlbäcks (2011) licentiatuppsats, där hon studerar hur musik och språk kan samspela i årskurs 1. Hon undersöker både språkliga och musikaliska kännetecken såsom tonfall, melodi, syntax och mening och hur dessa kan antas bidra till barns kommunikation. Det finns dock få studier som undersökt vilken betydelse estetiska lärprocesser har för barns *flerspråkiga* utveckling. Ett undantag är en studie som hade som syfte att undersöka och belysa musikens funktion i två musikförskolors pedagogiska verksamhet. Ehrlin (2012) ställde sig bland annat frågan på vilket sätt sång och spel kan stimulera barns språkliga och sociala delaktighet. Två förskolor med musikprofil studerades, och som jämfö-

relseobjekt också en ”vanlig” förskola. Förskolorna låg i ett mångkulturellt och mångspråkigt område. Förutom intervjuer och observationer gjordes språktestet SIT (Språkligt Impressivt Test för barn), både inledningsvis och efter två år. På grund av för stort bortfall i musikförskolorna användes testresultatet inte i den slutliga resultatredovisningen, men utifrån de tabeller som ändå redovisas i artikeln hade musikförskolornas barn ett bättre utfall i testomgång två än barnen i kontrollförskolan. Slutresultatet om musicerandets betydelse för barnens språkutveckling och social delaktighet bygger i stället enbart på personalens antaganden. De menar att barnen genom musicerandets gemenskap också tar mer aktiv del i andra sammanhang i förskolan. Barns individuella utveckling påverkas också, exempelvis vågar tysta barn eller de som har svårt att uttrycka sig med ord sjunga och ta för sig i det gemensamma musicerandet. Lärarna framhåller att de fått positiva signaler också från skolan när det gällde utvecklingen av barnens språk och sociala engagemang (Ehrlin, 2012; se även Forsberg Ahlcróna (2021) under Språksatsningar i praktiken).

I stycket om engelskans påverkan framhålls att det finns få studier som undersökt små barns lärande av ett helt nytt språk i förskolan, dvs av ett språk som de inte möter någon annanstans. Lesniewska & Pichette (2014) har dock undersökt vilken aktivitet – sång eller bokläsning – som ger bäst resultat när man introducerar ett antal nya engelska ord i en fransktalande förskolebarngrupp. Orden fanns inbäddade i fyra böcker och fyra sånger vilka återkommande lästes respektive sjöngs. Forskarna frågade sig bland annat vilken av aktiviteterna som hade högst inlärningspotential, eller om kanske en kombination av sång och läsning var att föredra. De frågade sig också om de barn som hade ett rikt ordförråd på franska hade lättare att tillgodogöra sig engelska ord. Forskarna utgick från vetskapen att barn

lär sig substantiv fortare än verb och adjektiv, eftersom substantiv i högre grad förekommer i sammanhang som är enkelt att konkret uppfatta och föreställa sig. De visste också sedan tidigare studier att animata⁴ substantiv är lättare att lära sig än inanimata. Deras studie bekräftar att det senare var fallet – barnen kom ihåg de animata begreppen bättre än andra substantiv. Sämst inlärningsmedium visade sig sångerna vara, något som förvånade och intresserade forskarna, eftersom studier på vuxna visar att sång kan gynna ordkunskap. Bokläsningen genererade däremot dubbelt så många ihågkomna ord som sångaktiviteterna, vilket forskarna förklarar med att det är viktigare att förstå sammanhanget i en bok än i en sång, och därför fick orden i böckerna en högre grad av meningsfullhet. De barn som hade ett

rikt ordförråd på franska lärde sig inte de nya engelska orden bättre än de som hade ett litet ordförråd. En förklaring kan enligt Lesniewska & Pichette vara att bara för att man har ett rikt ordförråd måste man inte ha lättare för att lära sig nytt, utan ett rikt ordförråd kan i stället förklaras med sociokulturella faktorer som hög grad av språklig input och ordrik hemmamiljö. Deras studie visar också att för att tillägna sig ett nytt ord måste förskolebarn stöta på ordet ett större antal gånger än vad äldre barn och vuxna behöver. Lesniewska & Pichette (2014) förklarar detta med att yngre barns kognition och metakognition är mindre utvecklad, och ett yngre barn behöver alltså få upprepad input av nya ord för att hållbart införliva orden i sitt ordförråd.

DIGITALA REDSKAP

Användandet av digital teknologi i förskolan såsom datorer, datorplattor och olika appar, har under senare år genererat flera studier i svensk förskolekontext (Björk-Willén, 2011; Klerfelt, 2012; Björk-Willén & Aronsson, 2014; Palmér, 2015; Nilsen, 2018; Aarsand, 2019; Walldén Hillström, 2020), men få studier har intresserat sig specifikt för flerspråkighet och digitala resurser. I sin avhandling ”Delaktighet och digitala resurser. Barns multimodala uttryck för delaktighet i förskolan i flerspråkiga områden” har dock Petersen (2020) frågat sig på vilket sätt digitala resurser kan ha betydelse för barns delaktighet i förskolan i flerspråkiga bostadsområden. Hon visar i sin studie att pekplattan ger barnen möjlighet att kommunicera, trots sina brister i svenska, genom att de kan använda en rad olika tecken-

system, både visuella, kroppsliga och språkliga. Även om de samspel kring pekplattan som Petersen studerade skedde på svenska, framhåller hon att pekplattans kamera- och fotogalleri-applikationer inte är bundna till ett särskilt talat språk utan erbjuder och öppnar upp för visuellt och kroppsligt meningsskapande. Detta ger alla barn lika möjlighet att delta oavsett vilka språk de talar. En begränsande faktor är att plattan inte är konstruerad för mer än en deltagare i taget. Andra hinder för barns användning av digitala redskap i språkfrämjande syfte som Petersen noterade var att det fanns begränsad tillgång till digitala material på flera språk. Det förekom också några föräldrar som ställde sig negativa till att barnen skulle använda andra språk än majoritetsspråket i förskolan (Petersen, 2020). I en nyli-

4 Animacitet är en klassificering av substantiv baserat på om de betecknar något som är levande eller icke levande och är beroende av den betydelse vi ger ett ord i en viss situation.

gen publicerad studie har Samuelsson, Price och Jewitt (2021) undersökt yngre barns användning av iPads i en svensk förskola. Studiens syfte var framför allt att studera barnens multimodala kommunikation och beröring i sin användning av iPads. Nio barn och deras lärare deltog i studien som pågick under en månad. Forskarna använde sig av videoinspelningar i kombination med fotografering och fältanteckningar, och såväl bokpraktiker som användningen av iPads spelades in. Resultatet ger tydliga belägg för att interaktionen och kommunikationen vid en interaktiv iPad skiljer sig markant från den som sker vid traditionell bokläsning. När barnen interagerade med iPaden minskade deras tal, men deras kroppsliga aktivitet och kreativitet ökade, vilket också bidrog till ett självständigt agerande. Samuelsson m.fl. (2021) gör flera reflektioner kring sitt resultat; bland annat menar de att lärarna behöver förändra sin didaktik i samspel med barnen runt iPaden och bli mer

medvetna om och bemöta barnens ickeverbala aktivitet på ett mer målmedvetet sätt för att också stimulera barnens språkande. Nu använde de sig av samma förhållningssätt som vid bokläsning. Forskarna funderar också på vilken betydelse barnens minskade tal vid användning av iPaden kan få för barnens språkutveckling, särskilt som barnen i studien inte hade svenska som förstaspråk. Det finns en risk, menar de, att den ickeverbala aktiviteten, om än kreativ, sker på bekostnad av barnens språkutveckling. Samuelsson m.fl. (2021) framhåller dock att barns aktivitet med iPaden ger förskolan en ny uppsättning interaktionella möjligheter, men kan också skapa problem som kan associeras med dessa förändringar, vilket i sin tur måste leda till didaktiska överväganden. De efterlyser ytterligare forskning för att få en djupare förståelse för vilken betydelse användningen av verktyg med pekskärm, som iPads, kan få för undervisningen och barns lärande.

TAKK SOM KOMMUNIKATIONSSTÖD BLAND FLERSPRÅKIGA BARN

I många förskolegrupper med barn som talar flera språk används det specialpedagogiska verktyget Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK). I TAKK används tecken som stöd, där tecknen symboliserar betydelsebärande ord och nyckelord (Ferm & Thunberg, 2008). TAKK är ursprungligen avsett att användas i kommunikation med hörande barn som behöver särskilt stöd i att tala eller förstå talat språk. Fördelen med tecken är att de går att hålla kvar under längre tid jämfört med talade ord, som försvinner så fort de är uttalade. Med TAKK både hör och ser barnet ordet, och den som talar med barnet kan hålla kvar tecknet så länge det behövs. Det ger också barnet möjlighet att samspeja språkligt med sin omgivning även om det talade språket inte

kommit i gång (Salameh, 2018; Salameh & Nettelblatt, 2018).

I flera kommuner har man satsat på att fortbilda förskolepersonalen i TAKK för att utnyttjas som en metod att främja barns språkutveckling (se exempelvis Stockholms stad, 2021; Larsson & Björk-Willén, 2020 a, 2020 b). Avsikten med att använda TAKK i grupper där det inte direkt finns barn i behov av extra kommunikationsstöd är att underlätta kommunikationen med barn som inte har svenska som modersmål. I en studie av skolbarn ville van Berkel-van Hoof, Hermans, Knoors & Verhoeven (2019) studera huruvida användning av tecken som stöd har någon effekt på äldre barn (11 år) när det gällde att lära sig nya ord. De refererar inledningsvis till andra studier av yngre barn med typisk språkutveckling, där

man visat att användande av tecken kombinerat med tal hade en positiv påverkan på barnens ordförrådsutveckling. I den aktuella studien ville man därför jämföra en grupp barn som hade språkstörning med en grupp barn med typisk språkutveckling. Barnen fick bland annat lära sig nonsensord. Resultatet visar att det visuella stödet hade god effekt på ordförrådet hos de barn som hade språkstörning, men inte hade någon signifikant effekt hos barnen med typisk språkutveckling. Erfarenheter av ett projekt med föräldrar till flerspråkiga barn med grava funktionshinder visar att teckenanvändning fungerade bäst om föräldrarna använde det ihop med sitt modersmål och inte med svenska (Salameh & Nettelbladt, 2018). Det finns dock få vetenskapliga studier som särskilt har studerat användningen av TAKK när det gäller flerspråkiga barn med typisk språkutveckling, men de studier som finns ger inga belägg för att tecknandet skulle vare sig gynna eller missgynna barns *flerspråkiga* utveckling. Det är dock angeläget att påpeka att vara nybörjare i svenska inte innebär att man på något sätt är avvikande (Sandell Ring, 2021; Björk-Willén, 2021).

Sammanfattningsvis: Om man vill förändra och utveckla det språkliga arbetssättet i förskolan krävs professionell utveckling, och nyckeln till professionell utveckling är enligt flera studier förmågan till reflektion och att deltagarna är aktivt involverade i förändringsarbetet. Förändringsarbete kan ske på olika sätt. En aktionsforskningsstudie visar att videospelning som redskap för individuell reflektion, kollegiala diskussioner och didaktiskt förändringsarbete har en god potential, särskilt när förändringsarbetet utgår från deltagarnas upplevda utvecklingsbehov. Förändringsarbete kan också ske genom att man inspireras av andra verksamheter. I språkbadsförskolor i Finland arbetar man med tematiska helheter där man har ett systematiskt fokus på ordförråd och

kommunikation, vilket man menar fungerar språkutvecklande för både första- och andraspråklärande. Detta är ett arbetssätt som mycket väl går att överföra på svenska förhållanden och utveckling av svenska som andraspråk.

Just den *pedagogiska förmågan* att möta barns språkande i vardagens alla situationer lyfts hela tiden fram i olika forskningsprojekt. Ett exempel kan vara att i vardagligt samspel möta barnen som kapabla meningskapare och aktivt handleda och utmana deras språkande med hjälp av strategier som gissningar, upprepningar och frågor. Många av förskolans återkommande aktiviteter och rutinsituationer är på så vis grunden för det språkutvecklande arbetet; måltiden kan exempelvis ge många tillfällen till att utmana barnens andraspråkande om läraren aktivt skapar många och olika möjligheter till språkligt deltagande. Bokläsning är en annan återkommande aktivitet. Forskning visar att särskilt gemensam bokläsning (shared book reading) gynnar barns andraspråkutveckling när det gäller deras ordförråd och grammatiska kunskaper, men också deras förmåga att sätta sig in i andras känslor och inta olika perspektiv. Gemensam bokläsning innebär ett aktivt samspel mellan lärare och barn. Detta kan ske genom att läraren under läsningen resonerar, utvecklar idéer, byter perspektiv och relaterar till andra ämnen tillsammans med barnen. Än mer gynnsamt är det om boktemat vidareutvecklas genom lek och andra aktiviteter. Den muntliga förmågan och återberättandet är andra viktiga moment i andraspråkutvecklingen och gynnar också barns minne och literacy. Dessa förmågor behöver barn träna sig i genom att få möjlighet till att återberätta sagor eller händelser inför varandra. Att bokpraktiken är en viktig bas för språkutveckling råder det konsensus kring, men för att fånga barns engagemang vid bokläsning krävs också en medryckande läsning för att inte bara deras

kognitiva och språkliga utveckling ska gynnas utan även den emotionella.

Leken har i svensk förskola en central plats och den fria leken utgör enligt studier också ett viktigt språklärande forum. För att få tillgång till lekens språkande potential krävs det dock att ett barn har tillägnat sig tillräckligt mycket språk för att kunna sampråka med andra barn.

Trots att digitala redskap som I-pads har blivit en självklarhet i förskolans verksamhet finns det få studier kring flerspråkig utveckling och digital användning. En studie visar dock att interaktionen och kommunikationen runt en I-pad skiljer sig från traditionell bokläsning. När barnen interagerar med I-paden minskar deras tal medan deras kroppsliga aktivitet och kreativitet ökar, något som gynnar deras självständighet men inte deras andraspråksutveckling. Detta innebär i sin tur att förskolans personal måste förändra sin didaktik i samspelet med barn vid användning av digitala redskap, och bli mer medvetna om och bemöta barnens ickeverbala aktivitet på ett mer målmedvetet sätt för att få dem att bli mer verbalt aktiva.

En vida spridd metod i förskolans praktik är att stödja barns (fler)språkliga utveckling genom att använda redskapet TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation). Fördelen med tecken är att de går att hålla kvar under längre tid jämfört med talade ord, som ju försvinner så fort de är uttalade. Avsikten med att använda TAKK i grupper där det inte finns barn i direkt behov av extra kommunikationsstöd, är att underlätta kommunikationen med barn som inte har svenska som modersmål. Det finns dock ingen forskning som har undersökt vilka språklärande effekter TAKK egentligen har för barn som håller på att lära sig svenska som andraspråk.

SPRÅKSATSNINGAR I PRAKTIKEN

Under flera år har frågan om barns språkliga utveckling i svensk förskola stått i fokus, och den ökade invandringen under 2000-talet har dessutom i hög grad bidragit till flerspråkighetsfrågans aktualitet. År 2020 kom ett betänkande från ”Utredningen om fler barn i förskolan för bättre språkutveckling i svenska” (SOU 2020:67). Utredningen hade uppdraget att lämna förslag som dels syftar till att öka närvaron i förskolan bland barn som är tre till fem år, dels att föreslå hur förskolans arbete med barns språkutveckling i svenska kan stärkas, särskilt när det gäller nyanlända barn. Förslagen handlar bland annat om uppsökande verksamhet men också om att förskolan ska göras obligatorisk dels för alla femåringar, dels för barn som anses behöva särskilt språkstöd i svenska. Det senare avser en direktinskrivning i förskolan av barn från tre års ålder och gäller för nyanlända barn och barn som har annat modersmål än svenska eller av andra skäl har behov av förskola för att få en bättre språkutveckling i svenska. Vidare föreslås införandet av en karriärstege för förskollärare vid förskolor som har särskilt svåra förutsättningar vad avser barnens socioekonomiska bakgrund. Den problematik som utredningen berör är ingen överraskning för många av landets förskolor, och redan tidigare har det i många kommuner genomförts fortbildning och olika satsningar för att främja barns språkutveckling i förskolan. I Malmö stad pågår till exempel flera satsningar på förskolors språkmiljö, med särskilt fokus på det svenska språket. Under 2020 har förskoleförvaltningen i Malmö genomfört tre delstudier för att följa upp det språkutvecklande

arbetet i staden genom att 1) ta del av kvalitetsrapporter, 2) ställa enkätfrågor till rektorer om förutsättningar för att främja barns språkutveckling, och 3) göra en lägesbedömning av tio förskolor där man genomför särskilda satsningar på kompetensutvecklande arbete med fokus på högläsning, estetiska uttrycksätt och svenska språket. Delrapporten visar bland annat att det finns en utbredd insikt om vikten av att upprätthålla en god språkundervisning, och att inslagen av högläsning har ökat, liksom medvetenheten om dialogens betydelse för barns språkutveckling. Andra framgångsfaktorer kan man finna i arbetet med mindre grupper och i projekt med utgångspunkt i barns intresse. *Kollegialt lärande* och *samsyn* i arbetslaget vad gäller hur undervisningen ska bedrivas är andra avgörande kriterier för en god måluppfyllelse. Rapporten visar även att det krävs genomgripande förändringar för att klara kompetensförsörjningen i utsatta områden, och i rapporten diskuteras också hur man ska bedöma den språkliga förmågan hos förskolans personal. En annan central del som berörs är vikten av ett utökat samarbete med föräldrar till barn som inte har svenska som förstaspråk (Malmö stad, 2021).

Nedan presenteras några ytterligare språk- och utvecklingsprojekt mer ingående, bland annat från Halmstad kommun, Trollhättans stad och Göteborgs stad. Utvecklingsprojektet i Halmstad är en kommunal satsning, där man avser att belysa både de strukturella och de pedagogiska förutsättningarna för det språkutvecklande och flerspråkiga arbetet på förskolor med varierande andel flerspråkiga barn. I Troll-

hättan har man bedrivit ett utvecklingsarbete i form av en forskningscirkel där förskollärare deltog i samarbete med en forskare från Högskolan Väst. Syftet med forskningscirkeln var att ge förskollärarna möjlighet att undersöka och dokumentera sådana arbetssätt och innehåll som skapar goda förutsättningar för flerspråkiga barn att utveckla det svenska språket och öka sin kommunikativa kompetens i detta. I Göteborgs stad har man också genomfört ett stort

antal skilda satsningar för att stärka förskolebarns språkliga utveckling; bland annat har man för att stärka läsaktiviteten köpt in den digitala tjänsten ”Polyglutt”. I nästa avsnitt finns en kortfattad redovisning av en rapport som bygger på en studie av hur Polygluttappen har använts. Slutligen redogörs för en studie som utvärderat alla de språkprojekt som genomförts i Göteborgs stad under de senaste åren.

FÖRSKOLAN SOM ARENA FÖR BARNES SPRÅKUTVECKLING – ETT UTVECKLINGSPROJEKT I HALMSTAD KOMMUN

För att belysa synen på flerspråkighet på samtliga nivåer inom förvaltningen i Halmstad kommun initierade år 2018 Forsknings- och utvecklingsavdelningen *Modersmål och Migration* ett utvecklingsprojekt med fokus på tidiga språkfrämjande insatser och flerspråkiga barns språkutveckling. Målsättningen med projektet är att bättre förstå hur förskolans huvudmän kan arbeta för att alla barn i förskolan ska utveckla ett rikt språk. Åtta förskolor från både mono- och mångkulturella områden deltar i projektet. Projektet bygger på två delar: dels enkäter och intervjuer med lednings- och förskolepersonal (Larsson & Björk-Willén, 2020a, 2020b), dels språktester av barn och videoinspelningar av vardagligt språkligt samspel mellan barn och barn, och mellan barn och personal. Den första delen är avslutad och rapporterad, medan den avslutande studien kommer att redovisas i en akademisk avhandling beräknad att läggas fram 2024.

Rapporterna visar att förutsättningarna för förskolepersonalen att ge barn ett rikt språk skiljer sig åt mellan de mono- och mångkulturella områdena. Andelen utbildad personal är till exempel högre i de monokulturella områdena, men ändå upplevde personalen där att de stora barngrupperna gjorde det svårt att åstadkomma ett språkutvecklande samspel på

individnivå. En stor frustration och känsla av otillräcklighet fanns också bland personalen i de mångkulturella områdena, eftersom de flesta av deras barn behöver både exponeras för och få extra mycket input av det svenska språket för att nå samma nivå i skolspråket som barnen i de monokulturella områdena. Flera av de flerspråkiga pedagogerna, men även några svenskspråkiga, upplever sig dessutom ha för låg nivå på sin egen svenska för att kunna stimulera och utmana barnens svenska i tillräckligt hög grad. I de mångkulturella områdena finns det å andra sidan en språklig mångfald både bland barn och personal som man saknar i de monokulturella förskolorna, men det förekom inget aktivt arbete på ledningsnivå för att ta tillvara denna rikedom. Samtidigt kan man av resultatet utläsa att det på förvaltnings- och till viss del även på enhetsnivå verkar saknas överblick av såväl barns som pedagogers språkliga bakgrund. Denna brist medför att den flerspråkiga kompetensen inte används på ett strukturerat och systematiskt sätt. Överhuvudtaget visar studien att skolhuvudmannen står inför många olika utmaningar, bland dem hur resurser ska fördelas på ett optimalt sätt för att utjämna skillnader mellan enheter. Det är dessutom oklart om resurssatsningar ger önskat resultat, eftersom det är en svår uppgift att som

skolhuvudman följa upp, utvärdera och garantera likvärdigheten i barns språkliga utbildning. Strukturella faktorer som bostadssegregering har också inverkan på vilken grad av likvärdig utbildning som kan uppnås. De intervjuade är eniga om att integrations- och bostadspolitik har större påverkan på barnens språkutveckling än vad det pedagogiska arbetet i verksamheten har. Ändå är man på kommunledningsnivå inte delaktig i förvaltningens arbete för likvärdighet och förbättring av förutsättningarna för barn i segregerade och mångkulturella områden.

SVENSKA SOM ANDRASPRÅK I FÖRSKOLAN. METODER OCH STRATEGIER

Ett pilotprojekt där syftet var att utveckla språkundervisningsmetoder för svenska som andraspråk i förskolan baserat på estetiska uttrycksformer och didaktiska lekar, blev upprinnelsen till en forskningscirkel (Forsberg Ahlcrona, 2021). Pilotprojektet hade visat att barnens språkliga utveckling ökade märkbart under projektperioden, och att barnen började använda svenska för att kommunicera över språkgränserna. Dessa erfarenheter byggde man vidare på i en forskningscirkel, där tio förskollärare från två rektorsområden i Trollhättan deltog. Målet var att öka kunskapen om förskolans möjlighet att utveckla barnens svenska språk utifrån ett verksamhets-, lärary- och barnperspektiv. Majoriteten av de barn som lärarna hade i sina grupper hade svenska som andraspråk och var födda i Sverige. I forskningscirkeln utgick deltagarna från sin praktik, och i samspel med varandra analyserade och diskuterade de sina erfarenheter, under handledning av en forskare. De läste också vetenskapliga texter inför träffarna. Gruppen träffades en gång per månad och varje sammankomst hade en given struktur. Inför varje möte skickade deltagarna sin individuella dokumentation till forskaren

Avslutningsvis visar studiens resultat att såväl individer som organisation har en hög ambitionsnivå i arbetet och uppvisar en vilja att, utifrån de brister som man ofta själv identifierat, förändra och utveckla verksamheten. Rektorsrollen ses i ljuset av detta som helt avgörande för skolhuvudmannens möjligheter att nå sina ambitioner, eftersom styrkedjans komplexitet kräver mycket av både tillit och kommunikation i länken mellan praktik och ledning (Larsson & Björk-Willén, 2020a, 2020b).

som ett underlag för handledningen. Den kontinuerliga dokumentationsprocessen gav deltagarna möjlighet att synliggöra aspekter av såväl framgång som svårigheter i sitt arbete med svenska som andraspråk. Resultatet visar att en viktig framgångsaspekt är *kontinuiteten i undervisningen*, något som bidrar till barnens språkutveckling på flera sätt. Kontinuiteten består av att samma lärare planerar, genomför, följer upp och utvärderar det kommunikativa samspelet mellan sig och en bestämd grupp av barn. Kontinuiteten möjliggör för läraren att upptäcka kvalitativa förändringar i barnens förståelse av innehållet. De gemensamma upplevelserna stärker också samspelet mellan barnen och mellan barn och lärare, och kontinuiteten ger dessutom barnen möjlighet att berätta, återberätta och samtala om olika begrepp, vilket i sin tur bidrar till att ge dem ett mer expanderat språk. Vid sidan av kontinuiteten som metod begagnades även *ritualen*, vilken kännetecknas av att läraren i sin undervisning använder sig av återkommande inslag för att motivera barnen och rikta in deras uppmärksamhet. En annan framgångsaspekt bestod i att använda konkret handledning, vilket innebär att lärarna *språk-visar*, det vill säga att ord följs

av handling eller tvärtom. Detta bidrar till att barn inte bara tillägnar sig förmågan att förstå språket utan också lär sig att själva använda det, som till exempel när de inte bara förstår en instruktion utan också verbalt kan beskriva ett händelseförlopp. Ett didaktiskt problem som man diskuterade var barnens skilda kunskaper i det svenska språket som gjorde att det var svårt att hitta en adekvat undervisningsnivå vid exempelvis bokläsning. Många

barn har också svårt att lära sig nya ord och begrepp. Ett annat problem bestod i att vissa barn vistades i förskolan bara sporadiskt och därmed hade svårt att överhuvudtaget förstå och språkliggöra det som försiggår i förskolan och i vardagen. Sammantaget visar projektet att arbetet med svenska som andraspråk i förskolan kräver en medveten och konsekvent undervisning (Forsberg Ahlcrona, 2021).

DIGITALA LÄSAKTIVITETER – EN ANVÄNDNINGSTUDI AV POLYGLUTTS VIRTUELLA BOKHYLLA

Polyglutt är en app som omfattar över 2000 inlästa barnbilderböcker på svenska, indelade i olika kategorier. Många av böckerna finns dessutom att tillgå på upp till 60 olika språk, men tillgången varierar beroende på vilket språk det handlar om. Störst antal titlar finns på norska (238) och minst på Tjetjenska (30), men hela tiden tillkommer både nya språk och nya titlar. Just detta att tjänsten erbjuder uppläsning av böcker på flera språk var en huvudanledning till att förskoleförvaltningen i Göteborgs stad köpte in tjänsten till samtliga förskolor. Genom att intervjua förskolepersonal och göra videoobservationer av digitala läsaktiviteter har Nilsen (2021) studerat hur barn och personal samspelar när de använder Polyglutt. Hon har också varit intresserad av att utvärdera hur appen kan främja utvecklingen av såväl det svenska språket som barns flerspråkighet. Resultatet visar att personalen som arbetade på avdelningar där svenskan var i majoritet såg just uppläsandet som främsta syftet med appen, medan de som arbetade i de mångkulturella förskolorna poängterade möjligheten att få böcker upplästa på flera språk. Samtidigt visar studien att denna senare möjlighet inte utnyttjades i särskilt hög grad. Personalen var dessutom tveksam till om appen verkligen gynnar barns flerspråkighet, och de menade att dess potential inte utnyttja-

des till fullo. Men möjligheten att lyssna på sitt modersmål bidrar ändå till en språklig medvetenhet hos barnen och antogs stärka deras självkänsla och identitet. Videoinspelningar visar dock att det var ovanligt att barn lyssnade på sagor på annat språk än svenska. Man iakttog också att när barn ensamma lyssnade på berättelser från appen, så förekom få eller inga samtal barnen emellan. Det förekom också olika åsikter bland personalen huruvida ett gemensamt fokus kring boken bäst skapades genom digital uppläsning eller när läraren själv läste i fysiska böcker. Nilsen (2021) visar att det fanns en skillnad på samtalsintensiteten mellan lärare och barn beroende om den digitala bokaktiviteten skedde för en större eller för en mindre grupp. En slutsats är alltså att barngruppens storlek spelar in på hur bra samspel som kan uppnås. Utifrån både pedagogernas utsagor och videoinspelningarna hävdar Nilsen att övre gränsen för att skapa bra boksamtal går vid tre till fyra barn. Sammantaget visar studien att oavsett om man använder Polyglutts digitala läsetjänst eller om man läser från en fysisk bok så handlar till syvende och sist en ”lyckad” interaktiv läsaktivitet om den enskilda pedagogens förmåga att skapa ett dialogiskt samtal med barnen (jfr Cekaite & Björk-Willén, 2018 ovan).

SPRÅKUTVECKLANDE SATSNINGAR I FÖRSKOLAN – EN UTVÄRDERINGSSTUDIE

I Göteborgs stad har man under de senaste åren genomfört en rad satsningar med syftet att på olika sätt att öka kompetensen i det språkutvecklande arbetssättet i kommunens förskolor, och det övergripande målet har varit att ge *alla* barn en likvärdig undervisning. I en rapport har man granskat 13 olika språksatsningar för att genomlysna dess styrkor och svagheter och för att ge förskoleförvaltningens ledning och rektorer ett gediget underlag så att framtida satsningar i det språkutvecklande arbetet blir mer kvalificerade och riktade. Ordagrant är syftet med rapporten ”att ta fram kunskaper om vilka effekter språkfrämjande insatser ger för barns språkutveckling samt för medarbetares medvetenhet och professionalitet att stödja barns språkliga utveckling utifrån varje barns förutsättningar, intresse och behov” (Pihl & Hellberg, 2021 s. 2). I korthet har man kommit fram till att insatser som pågår *under längre tid* ger bättre förutsättningar för att förbättra och förändra utbildningen och undervisningen i förskolan. En annan framgångsfaktor är att *hela arbetslaget deltar* i samma kompetensutvecklings-satsning, med tillägget att det ibland behövs kompletterande insatser riktade mot enskilda medarbetare för att höja deras språkliga kompetens och ämnesdidaktiska språkkunskaper. De utmaningar man har sett har att göra med att den språkliga och akademiska nivån varierar stort bland personalen vilket för vissa försvårar deltagandet i fortbildnings-satsningar. En annan faktor som kan ge problem är *tiden*, eftersom deltagande i fortbildning inte bara kräver engagemang utan även tid. Här pekar man på ledningens stödjande betydelse och att det måste vara tydligt *vem som ansvarar för vad* i varje insats. I rapporten framhålls också att det i flera satsningar saknas kunskap om flerspråkighet och att man inte heller har involverat föräldrarna. Av rapporten framgår dessutom att det saknas redskap i de olika satsningarna för

att utvärdera, bedöma och mäta vilka egentliga effekter insatserna haft för att stärka barns språkutveckling.

Sammanfattningsvis: Förskolans språkliga praktik har på senare tid stått i fokus för riktade insatser, eftersom andelen förskolebarn som talar andra språk än svenska har ökat markant de senaste 20 åren. I den här delen redovisas dels satsningar på språkutvecklande arbete i förskolor, dels utvärderingar av olika språksatsningar. I en delrapport där förskoleförvaltningen utreder det språkutvecklande arbetet i Malmö stad, utgår man bland annat från förskolornas kvalitetsrapporter vilka ger en bra överblick av förskolornas språkutvecklande arbete. Rapporten visar goda resultat av de språksatsningar som genomförts men synliggör även utmaningar, till exempel bristen på förskollärare och personals språkliga kompetens. I Halmstad har man studerat både de strukturella och de pedagogiska förutsättningarna för det språkutvecklande och flerspråkiga arbetet, och studien visar att det finns många vatten-täta skott mellan ledning och praktik och att det språkutvecklande arbetet och personalens utbildningsgrad skiljer sig åt mellan de mono- och mångkulturella områdena. Det finns emellertid en ambition till förändring, men strukturella hinder som bostads-segregation försvårar arbetet. Rektorsrollen ses i ljuset av detta som helt avgörande för huvudmannens möjligheter att nå sina ambitioner om en likvärdig språkundervisning i kommunens alla förskolor.

I ett utvecklingsprojekt i Trollhättan har man arbetat språkutvecklande genom att förskollärare har deltagit i en forskningscirkel som haft till syfte att utveckla flerspråkiga barns svenska språk utifrån ett verksamhets-, lära- och barnperspektiv. Resultatet

visar att en viktig framgångsfaktor är *kontinuitet* i undervisningen. Samma lärare bör planera, genomföra, följa upp och utvärdera det kommunikativa samspelet mellan sig och en bestämd grupp av barn för att på så sätt upptäcka kvalitativa förändringar i barnens förståelse av innehållet. En didaktisk utmaning bestod i att barnen hade olika kunskaper i svenska och att vissa barn vistades endast sporadiskt i förskolan.

I Göteborg har man satsat mycket på olika språkutvecklande projekt. Bland annat har man köpt in den digitala läsetjänsten Polyglutt till samtliga förskolor. En användningsstudie av satsningen visar dock att man endast i liten grad utnyttjar Polyglutts möjlighet att lyssna på berättelser på andra språk, vilket var ett av målen med satsningen.

Vidare visar användningsstudien att oavsett om man använder Polyglutt eller om man läser från en fysisk bok handlar en ”lyckad” interaktiv läsaktivitet om den enskilda pedagogens förmåga att skapa ett dialogiskt samtal med barnen.

Slutligen, i en utvärderingsstudie av samtliga utvecklingsprojekt i Göteborg, konstateras att det i de flesta av projekten saknas vetskap om huruvida de gett något resultat eller inte. Vidare visar utvärderingsstudien att insatser som pågår under längre tid och de där hela arbetslaget deltar i samma kompetensutvecklingsinsatsning ger bättre förutsättningar för att förbättra och förändra utbildningen och undervisningen i förskolan.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING

Den föreliggande kunskapsöversiktens övergripande syfte är att bidra med kunskaper som kan underlätta för beslutsfattare och utvecklingsenheter att stödja arbetet med förskolans språkutvecklande arbete, så att *alla* barn, utifrån sina individuella (språkliga) förutsättningar får möjlighet att utvecklas optimalt (Vetenskapsrådet, 2015; Skolverket 2019). Översikten visar att det finns etablerad forskning som ger god kunskap om hur barn utvecklar ett eller flera språk och även studier som beskriver hur man bäst stimulerar och stöttar barns språkutveckling (se exempelvis Håkansson, 2018; Aukrust & Rydland, 2011; Kultti, 2014; Mård-Miettinen m.fl., 2018; Norling, 2020). Generellt sett är förskolepersonal bra på att stärka barns vardagspråk i förskolan, men sämre på att stödja deras

kunskapsrelaterade språk (Norling, Sandberg & Almqvist, 2015, Sandell Ring, 2021, men se även Aarts m.fl., 2015). En synbarligen rik språkmiljö behöver inte heller innebära att den verkligen är språkutmanande och språkfrämjande i praktiken (Pesch, 2021). I förskolans språkundervisande arbete borde man därför efterlysa tydligare strategier för att barn under sin förskoletid, förutom ett vardagspråk, även ska tillägna sig ett kunskapsrelaterat språk på svenska. Detta innebär inte att man frångår den flerspråkiga språkpolicy som läroplanen förordar (Skolverket, 2019), men det krävs en genomarbetad plan för språkundervisningen där även barnens *föräldrar aktivt involveras* (Thomauske, 2021; Schwartz, 2012).

PEDAGOGISK KOMPETENS

Kunskapsöversikten har berört många olika faktorer som på skilda sätt påverkar förskolebarns språkliga utveckling: språkpolicy på olika nivåer, undervisningens kvalitet, socioekonomiska skillnader, förskolepersonalens utbildningsnivå, barngruppens sammansättning, personalomsättning, barns vistelsetid och föräldrasamverkan. En ytterligare faktor som sticker ut och återkommer i vitt skilda studier är vikten av den pedagogiska kompetensen

hos förskolans personal. Persson (2020) menar att pedagogens förmåga till responsivitet, sensitivitet och lyhördhet, det han benämner pedagogisk relation, väger tyngst när man talar om kvalitetskriterier i förskolan. Den pedagogiska kompetensen innebär också att kunna ge barn en språklig input som håller hög kvalitet, vilket innebär en språkligt utmanande *dialog*, aktivt *lyssnande* och *uppföljning* av det barnet säger (Håkansson, 2018; Bjørnestad

& Pramling, 2012; Aukrust & Rydland, 2011; Aukrust, 2007). Flera studier visar dock att förskolepersonal ofta anpassar och förenklar sitt språk till de barn som inte har majoritetsspråket som sitt förstaspråk (Nauclér & Boyd, 1998; Aarts m.fl., 2015; Grøver m.fl., 2020), och därför utmanas inte dessa barn språkligt på den kognitiva nivå där de befinner sig. Att möta barn på en adekvat kognitiv nivå står inte i motsats till att personalen måste vara lyhörd för språkliga nykomlingars *olika* sätt att kommunicera och kunna ge dem extra stöd initialt både språkligt och socialt (Skaremyr, 2021; Rydland m. fl., 2013; Cekaite & Evaldsson 2017). Att hitta en bra balans mellan att utmana och stötta språkliga noviser kräver ett medvetet och gemensamt förhållningssätt i arbetslaget.

I förhållande till barnen är de vuxna i förskolan både språkliga modeller och undervisare (Alstad, 2016), vilket kräver en god språkanvändning, kunskaper om språkutveckling och undervisningsdidaktik. Flera studier visar att språkundervisningen i förskolan till stor del utgår från förskolepersonalens individuella val och kunskaper och deras personliga syn på undervisning (Puskás, 2018; Alstad, 2016). I dag saknas det en metodologisk och didaktisk samsyn på hur förskolans språkundervisning ska genomföras. Självklart måste språkundervisningen anpassas efter varje förskolas förutsättningar, men samtidigt kan den inte vara beroende av enskilda individers kunskaper och preferenser. Detta faktum är en utmaning för både förskolors pedagogiska ledning och förskolläroterutbildningen (se Alstad, 2020).

BARNEN – KUNSKAPSÖVERSIKTENS MÅLGRUPP

Barnen i förskolan och deras möjlighet till en likvärdig språkutveckling är navet i den här kunskapsöversikten, och flera studier visar att barn själva genom sitt beteende och engagemang eller i sin lek ger oss god kunskap om förskolans språkpolicy och undervisning (Finnman m.fl., 2021; Boyd; Huss & Ottesjö, 2017; Mourão, 2018; Bergroth & Palviainen, 2017; Björk-Willén & Cromdal, 2007). En röd tråd som löper genom studier som redovisar framgångar med språkliga insatser blir synlig i det att barnen har getts en *aktiv roll* i till exempel samtal kring bokinnehåll eller i återberättande av en historia (Grøver m.fl., 2020; Pihl m.fl., 2017, 2018; Markova, 2016). Kan en boks innehåll dessutom kopplas till barns fortsatta lek ger detta en ökad möjlighet till språkande och språklärande (Norling och Lillvist, 2016; Alstad, 2016; Vardi-Rath m.fl., 2014). Leken i sig har en språkutvecklande potential, särskilt om en språklig novis får leka med mer språkligt erfarna kamrater (Skaremyr, 2021;

Schwartz m.fl., 2021), men för att få tillträde till leken krävs ett visst mått av språklig kunskap, och här kan den fria leken inte längre vara fri från vuxenstöd (Cekaite & Evaldsson 2017; Puskás & Björk-Willén, 2017; Blum-Kulka & Gorbatt, 2014; Rydland m.fl., 2013). I många förskolor i segregerade områden finns det dock inga eller få barn som talar majoritetsspråket, vilket innebär att ansvaret för framgången i dessa barns andraspråklärande är helt beroende av förskolepersonalens insatser. Hur barns lek och andraspråkerövrande ser ut i språkligt segregerade områden är heller inte så väl undersökt jämfört med studier av barns andraspråkutveckling i förskolor med både majoritets- och minoritetstalande barn. Ett ytterligare problem i dessa förskolor är bristen på utbildad personal och förskollärare med svenska som förstaspråk (jfr Neuman, Kaefer, & Pinkham, 2018; Massey, 2007; Lareau och Goyette, 2014; Persson, 2014). Sådana omständigheter skapar ibland en uppgiven-

het hos personalen (Larsson & Björk-Willén, 2020b). Samtidigt visar studier att god pedagogisk förmåga och en förskola med god kvalitet också i övrigt kan göra skillnad (Persson, 2020). Det görs dessutom redan kraftfulla

och verksamma satsningar på den språkliga miljön i utsatta områden även om utmaningarna är stora (Malmö stad, 2021; Stockholms stad 2020, 2021).

UTVECKLINGSSATSNINGAR

Som nämnts ovan har många kommuner genomfört språkutvecklande insatser under senare år. Det är dock tydligt att det finns begränsat med dokumenterad erfarenhet och kunskap om vad dessa satsningar egentligen lett till, vilka effekter de haft för barnen och vilka faktorer som kan ses som framgångsrika. Utvärderings- och uppföljningsmetoder förefaller saknas i många projekt, och det indikeras att man bör försäkra sig om hur en utbildningssatsning ska utvärderas och följas

upp innan den sätts. Sådana verktyg är avgörande för att personalen ska få det stöd de behöver för att på lång sikt förändra och utveckla sitt arbete. Just satsningar på lång sikt verkar kunna ge resultat. I sin utvärderingsstudie av språkutvecklande projekt i Göteborgs stad visar Pihl & Hellberg (2021) att insatser som pågår under längre tid och där hela arbetslaget deltar i samma kompetensutvecklingsinsatsning ger goda förutsättningar för en förändrad och förbättrad verksamhet.

VIDARE FORSKNING

I syftet framhålls att det i denna översikt är önskvärt att lyfta fram studier som ger exempel på *interventioner, arbetssätt och metoder*. Det finns dock få svenska studier där forskare intervenerat, det vill säga ingripit i förskolans verksamhet med olika utvecklingsinsatser (men se Gerholm, Kallioinen, Tonér, Frankenberg, Kjällander, Palmer & Lenz-Taguchi, 2019). I några av de norska longitudinella studierna sker intervention, som i Grøvers m.fl. (2020) studie om gemensam bokläsning där också ett visst arbetssätt förordas. Överhuvudtaget ger longitudinella och kvantifierbara studier mer kunskap om hur barns språkutveckling förändras över tid, särskilt de studier som följer barn fram till skolstart. Det råder alltså brist på både interventions- och longitudinella studier av svensk förskoleverksamhet och i synnerhet av flerspråkiga barns språkutveckling. Det betyder

inte att man ska bortse från kvalitativa studier, tvärtom, men olika metoder ger olika perspektiv, vilket behövs för att förstå hur man bäst ska stödja barns flerspråkiga utveckling och förstå dess komplexitet. Det finns heller ingen forskning som visar på universella metoder eller snabba lösningar, utan de visar snarare på att förändring tar tid och måste genomgå hela verksamheten.

I diskussionen lyfts vikten av pedagogisk kompetens fram. Ett område som särskilt berörs är *förskolepersonals språkliga kompetens*. I flertalet förskolor belägna i storstädernas segrerade områden talar de flesta barn ett annat modersmål än svenska, och på många ställen har även majoriteten av personal ett annat modersmål (SOU 2020:67; Stockholms stad, 2020; Malmö stad, 2021). Detta har naturligtvis inget att göra med personalens pedagogiska kompe-

tens i sig, men en fråga man ändå kan ställa sig är vad det innebär för barns andraspråklärande om deras lärare inte behärskar svenska språket fullt ut. Det förekommer mycket diskussioner kring detta fenomen – dels hur lärares bristande svenska påverkar barns andraspråkutveckling, dels vilka språkliga krav man kan ställa på personal och hur man ska bedöma deras språkliga kompetens (SOU 2020:67; Malmö stad, 2021). I dagsläget finns dock inga vetenskapliga studier som har undersökt den långsiktiga betydelsen av det språkliga samspelet mellan barn och personal i förskolor där få eller inga talar svenska som första språk. Sådana studier är önskvärda för att få mer kunskap om vilka insatser dessa förskolor är i behov av. Det finns också bara ett fåtal studier av barns eget språkande och språkanvändning i förskolor där *inga* barn talar majoritetsspråket. Som tidigare påpekats rör de flesta flerspråkighetsstudier förskolor där det finns såväl majoritets- som minoritetstalande barn. I förskolor där inget barn har svenska som förstaspråk fungerar oftast svenskan som barns gemensamma språk, men som framkommit genom rapportering från fältet är det inte helt ovanligt att barn i stället använder engelska som sitt gemensamma lekspråk, trots att det inte är deras modersmål. Detta är ett intressant fenomen som behöver studeras vidare för att förstå barns språkval. Ett annat område som behöver belysas närmare är den utbredda användningen av TAKK. Tecknandet används ju som pedagogiskt hjälpmedel i flerspråkiga grupper där avsikten med användningen är att underlätta språkandet för de barn som inte har svenska som förstaspråk. Här behövs longitudinella jämförande studier av huruvida TAKK verkligen gynnar eller snarare missgynnar barns andraspråkerövande. Det finns även en stark föreställning om att estetisk verksamhet gagnar barns språkutveckling, och därför är det viktigt att specifikt studera hur estetiska läroprocesser förhåller sig till barn som talar flera språk (men se Forsberg Ahlcrona, 2021). Ett ytterligare område som med fördel

skulle kunna studeras mer ingående är användningen av digitala redskap kopplat till barns flerspråkiga utveckling. Samuelsons m.fl. (2021) studie av barns användning av Ipad i förskolan ger ett tänkvärt resultat som belyser att detta kan missgynna barns andraspråkutveckling, eftersom användandet inte uppmuntrar till verbal aktivitet. De efterlyser därför mer forskning kring hur personal kan ändra sitt didaktiska förhållningssätt vid bruket av digitala redskap i förskolan.

Sammanfattningsvis visar denna översikt att det trots allt redan finns mycket kunskap och erfarenhet att utgå från vid utveckling och förbättring av språkundervisningen i förskolan. Här har förskolans huvudmän ett övergripande ansvar att i nära samarbete med förskolans pedagogiskt ansvariga, arbetslag och föräldrar utveckla verksamheten så att alla barn ges möjlighet till en likvärdig utbildning. Trots strukturella hinder går det att bedriva en framgångsrik språkundervisning, men det kräver *kunskap, kontinuitet, långsiktighet, samsyn* och tydliga *undervisningsstrategier*. Det krävs också fungerande *utvärderingsredskap* för att man ska veta om man är på rätt väg, och utvecklingen av dylikt stödmaterial borde prioriteras.

REFERENSER

- Aarsand, P. (2019). Categorization activities in Norwegian preschools: Digital tools in identifying, articulating, and assessing. *Frontiers in Psychology* 10(973), 1–13.
- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J. & Henrichs, L. (2015). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66(2), 263–295.
- Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2016). Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 153–231). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alexandersson, U. & Swärd, A-K. (2016). *Eстетiska läroprocesser*. Skolverket: Lärportalen Skolverket.
- Alstad, G. T. (2020). Preparing teachers for early language education. I M. Schwartz (red.) *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education. New York City: Springer.
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråkighet i barnehagen. Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråkighet: En oversikt over forskning 1985–2015, *NOA norsk som andrespråk*, 30 (12), 284–309.
- Alstad, G. T. & Kulbrandstad, L. I. (2017). Linguistic diversity and literacy practices in early childhood education in Norway. I G.T. Alstad & L. I. Kulbrandstad (red.), *Literacy in the early years*, 43–61. Singapore: Springer.
- Alatalo, T. & Westlund, B. (2019). Preschool teachers' perception about read-aloud as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21 (1) 1–23.
- Andersson, A. & Sandberg, E. (2019). Förskolan – en god investering i jämlika livsvillkor. Delrapport från Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm.
- Aukrust V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-times: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17–37.
- Aukrust V. G. & Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition, *Journal of Applied Developmental Psychology* 32 (2011) 198–207.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam; M. Axelsson & I. Lindberg, *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*, (s. 246–367). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.

- Bateson, M. C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization, *Quarterly progress report of research laboratory of electronics 100*, 170–175, Boston, Mass.: M. I. T. Press.
- Beteinaki, E. (2020). *Structures, processes and outcomes in preschool units with high and low propositions of second language learners of Swedish*. A comparative study. Masteruppsats, Jönköping University.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 36 (4), 375–399.
- van Berckel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2019). Effects of signs on word learning by children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1–15.
- Björk-Willén, P. (2021). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd? I Sandberg, A. (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd, Tredje upplagan*, 103–126. Lund: Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P. (2017). Peer collaboration in front of two alphabet charts. I M. Theobald, *Friendship and peer culture in multilingual settings*, 143–169 Special Volume 21, 2017, Bingley, UK: Emerald.
- Björk-Willén, P. (2016). The preschool entrance hall: A bilingual transit zone for preschoolers. I A. Bateman & A. Church (eds) *Children's knowledge-in-interaction. Studies in Conversation Analysis*, 169–187. Singapore: Springer.
- Björk-Willén, P. (2013). Samtal i förskolans tambur – på skilda villkor. I P. Björk-Willén; S. Gruber & T. Puskás *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, 91–115. Stockholm: Liber.
- Björk-Willén, P. (2011). Händelser vid datorn. Förskolebarns positioneringsarbete och datorspelets agens. *Barn*, 3–4, 75–92.
- Björk-Willén, P. & Cromdal J. (2007). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics* 41, 1493–1518.
- Björk-Willén, P. & Aronsson, K. (2014). *Preschoolers "Animation" of Computer Games. Mind, culture and activity*, 21(4), 318–336.
- Björk-Willén, P.; Pramling, N. & Simonsson, M. (2019). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel, I *Barn* 36 (3–4), 39–57, ISSN 0800–1669. Norsk senter for barneforskning.
- Björck-Åkesson, E. (2014). Förskolan som barns språkmiljö, I *Resultatdialogen 2014*, (s. 9–25). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bjørnestad, E. & Pramling, I. (red.) (2012). *Hvar betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?* En forskningsöversikt. Oslo: Høgskolan i Oslo & Akerhus.
- Blum-Kulka, S. & Gorbatt, N. (2014). "Say princess": The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (red.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (s. 169–193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boch, L. & Ramon-Casas, M. (2014). First translation equivalents in bilingual toddlers' expressive vocabulary: Does form similarity matter? *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 317–322.

- Boyd, S. & Ottesjö, C. (2016). Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice. Code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (6), 631–648.
- Boyd, S., Huss, L. & Ottesjö, C. (2017). Children's agency in creating and maintaining language policy in practice in two "language profile" preschools in Sweden. I S. Boyd & L. Huss (gäst red.) Special issue, Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*, 36, (4) 501–531.
- Bunar, N. (2014). Utländsk bakgrund, invandringsålder och boendesegregation – mellan artificiellt skapade strategiska kategorier och strukturella villkor, I O. Sernhede & I. Tallberg Broman (red.) *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*, (s. 169–187). Stockholm: Liber.
- Bylund, A. (2017). Playing the game and speaking the right language: Language policy and materiality in bilingual preschool activity. I S. Boyd & L. Huss (gäst red.) Special issue, Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua* 36 (4), 477–499.
- Bylund, A. & Björk-Willén, P. (2014). Multilingual becoming in reading: A picture storybook-reading-assemblage in early years education. I S. Morão & M. Lourenço (red.) *Early years Second language Education: Interactional Perspective on Theories and practice*, 78–92. Abingdon: Routledge.
- Cekaite, A. (2020). Early language education and language socialization. I M. Schwartz (red.) *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education. New York City: Springer.
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience, *Linguistics and Education* 48, 52–60.
- Cekaite, A. & Evaldsson, A.-C. (2017). Language policies in play: Language learning ecologies in children's peer and teacher interactions in preschool. I S. Boyd & L. Huss (gäst red.) Special issue, Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*, 36, 451–475.
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (2014). Children's peer talk and learning: uniting discursive, social and cultural facets of peer interactions: editors' introduction, I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (red.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (s. 3–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Y. G. & Gregory, E. (2004). "How do I read these words": Bilingual exchange teaching between Cantonese-speaking peers. I E. Gregory, S. Long & D. Volk (Red.). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities* (s. 117–128). NY: Routledge-Falmer.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all, *NABE Journal of Research and Practice*, 2:1, 1–20.
- Corsaro, W. (2018). *The sociology of Childhood*. 5th edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *Interactional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261–271.
- Cromdal, J. (2002). Tvåspråkigt samspel. *Språkvård*, 1/2002, 4–9.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan: en aktionsforskningsstudie i åk 1*. Licentiatavhandling Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dalgren S. (2014). *Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter*. Licentiatavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Damber, U. Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av varandra och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Doktorsavhandling Örebro: Örebro Universitet.
- Faitaka, F., Hessel, A. & Murphy, V.A. (2020). Vocabulary and grammar development in young learners of English as an additional language. I M. Schwartz (red.) *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education. New York City: Springer.
- Ferm, U. & Thunberg, G. (2008). Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). I L. Hartelius, U. Netterblad & B. Hammarberg (red.) *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Finnman, J., Danielsson, H., Sjöman, M., Granlund, M. & Almqvist, L. (2021). Early second language learners, staff responsiveness and child engagement in the Swedish preschool context in relation to child behaviour characteristics and staffing. *Frontiers in Education*, 6.
- Flyman Mattsson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2021). *Svenska som andraspråk I förskolan. Metoder och Strategier*. Barn och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst & Trollhättans stad.
- Gerholm, T., Kallioinen, P., Tonér, S., Frankenberg, S., Kjällander, S., Palmer, A., & Lenz-Taguchi, H. (2019). A randomized controlled trial to examine the effect of two teaching methods on preschool children's language and communication, executive functions, socioemotional comprehension, and early math skills. *BMC Psychology*, 7(1).
- Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interaction in preschools. *Russian Psychological Society*, 10(4)
- Goodwin, C. (2003). The semiotic body in its environment. I J. Coupland and R. Gwyn, (red), *Discourses of Body*, 19–42. New York: Palgrave/Macmillan.
- Granlund, M., Almqvist, L., Gustavsson, P., Gustavsson, B., Golsäter, M., Przcowska, M. et al. (2015). *Tidig Upptäckt – Tidig Insats*. Rapport till Socialstyrelsen
- Grosjean, F. (1998). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gruber, S. (2013). Rekrytering för mångfald i den nationella förskolan: Förskolechefers tal om kompetens. I P. Björk-Willén, S. Gruber & T. Puskás (red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, (s. 116–136). Stockholm: Liber.

- Grover, V., Rydland, V., Gustavsson, J.-E. & Snow, E. C. (2020). *Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial*, *Child Development*, X, 1–19.
- Grover, V., Uccelli, P., Rowe, M. L. & Lieven, E. (red.) (2019). *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education* 5, 93–116.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London & Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Harju-Lukkainen, H. & Kultti, A. (2017). *Undervisning i flerspråkig förskola*. Malmö: Gleerups.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). No child left behind: Subsidized childcare and children's long run outcomes, *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97–129.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge/London: Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low SES-and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4–14.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senior, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39, 1–27.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.
- Håkansson, G. (2018). Barns flerspråkiga utveckling. I P. Björk-Willén, (red.) *Svenska som andraspråk i förskolan*, (s. 19–35). Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, G. (2014). *Språkinläring hos barn*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Häll, L. (2013). Kommunikativ mångfald i förskolebarns lek. I P. Björk-Willén; S. Gruber & T. Puskás, *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber
- Karrebæk, M. S. (2011). It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43, 2911–2931.
- Kersten, K. Rodhe, A., Schelletter, C. & Steinlen, A. K. (red.) (2010). *Bilingual preschools. Volym 1: Learning and development*. Trier: Wissenschaft Verlag.
- Kirsch, C., Duarte, J. & Palviainen, Å. (2020). Language policy, professional development and sustainability approaches. In C. Kirsch & J Duarte (red.), *Multilingual Approaches for teaching and learning. From acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*, (s. 186–203). London: Routledge.
- Klein, O. & Becker, B. (2017). Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 20–31.

- Kleeman, C. (2012). Play in two languages. Language alternation and code-switching in role-play in North Sámi and Norwegian. Special issue on Language Contact, *Nordlyd* 39 (2), 47–69.
- Klerfelt, A. (2012). Out on the Net – into the Web. Metaphors as tools for children's communication. *International Journal of Early Childhood*, 44(2) 157–16.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18–31.
- Kulturdepartementet (2009). *Språklag 2009:600*.
- Kyratzis, A. (2014). Peer interaction, framing, and literacy in preschool bilingual pretend play. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (red.) *Children's peer talk: learning from each other*, 214–234. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsson, K. (2019). *Språklig förebild i förskolan – kommunikation och ledarskap som påverkar barns lärande*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB
- Larsson, K. & Björk-Willén, P. (2020a). *Att leda flerspråkigt arbete i förskolan – en huvudmans arbete med att skapa förutsättningar för alla barns språkutveckling*. Förskolan som arena för barns språkutveckling, Rapport 1. Halmstad: Halmstad kommun.
- Larsson, K. & Björk-Willén, P. (2020b). *Språkutvecklande och flerspråkigt arbete i förskolan*. Förskolan som arena för barns språkutveckling, Rapport 2. Halmstad: Halmstad kommun.
- Lareau, A. & Goyette, K. (2014). *Choosing homes, choosing schools*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.
- Lesniewska, J. & Pichette, F. (2014). Songs vs. Stories: Impact of input sources on ESL vocabulary acquisition by preliterate children. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 1–17.
- Linell, P. (2011). *Språkande: samtal, språk och grammatik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Lunneblad, J. & Garvis, S. (2018). *Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden*. Deutsches Jugendinstitut. ICEC working paper series Volym 3.
- Löthman, C. & Puskás, T. (2021). On the ways towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Malmö stad (2021). *Delrapport – Utredning av det språkutvecklande arbetet*. Förskoleförvaltningen.
- Marchman, V. A., Fernald, A., Hurtado, N. (2010). How vocabulary size in two languages relates to efficiency in spoken word recognition by young Spanish-English bilinguals. *Journal of Child Language* 37, 817–40.
- Markova, I. (2016). Effects of academic instructional approaches on preschool English language learners' classroom engagement and English language development, *Journal of Early Childhood research*, 1–20.

- Mary, L, Krüger, A.-B. & Young, A. (red.) (2021). *Migration, Multilingualism and Education. Critical Perspectives on Inclusion*. New perspectives on language and education 91, Bristol: Multilingual Matters.
- Mary, L. & Young, A. (2021). “To make headway you have to go against the flow”: Resisting dominant discourses and supporting emergent bilinguals in a multilingual preschool in France. I L. Mary, A.-B. Krüger & A. Young (red.) *Migration, Multilingualism and Education. Critical Perspectives on Inclusion* (s. 112–129). New perspectives on language and education 91, Bristol: Multilingual Matters.
- Massey, D. S. (2007). *Categorically unequal: The American stratification system*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Massey, S. L. (2004). Teacher–child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231.
- Mourão, S. (2021). English as a foreign language in ECE: itinerant teachers of English and collaborative practices for an integrated approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 455–471.
- Mourão, S. (2018). Play and peer interaction in a low-exposure foreign language-learning programme. I M. Schwartz (red.), *21st Century preschool bilingual education: Uniqueness, diversity and challenges in light of the three-fold theoretical framework: teachers, family and ethno-linguistic community*. Amsterdam: Springer.
- Marinova Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Mård-Miettinen, K., Bergroth, M., Savijärvi, M., Björklund, S. (2018). Svenska som andraspråk – språkbud I Finland. I P. Björk-Willén (red), *Svenska som andraspråk i förskolan*, (s. 90–106). Stockholm: Natur & Kultur.
- Naucmér, K. & Boyd, S. (1998). *Crosscultural perspective on interaction with Turkish minority and Swedish majority children at home and in preschool*. Proceedings from the fifth Nordic Symposium on Intercultural Communication. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2018) A double dose of disadvantage: language experiences for low-income children in home and school. *Journal of Educational Psychology*, 110, 102–118.
- Nilsen, M. (2021). *Digitala läsaktiviteter i förskolan. Rapport om användning av en digital boktjänst i Göteborgs stads förskolor*. Göteborgs universitet
- Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nordberg, A. (2020). Aspects of teachers’ language and communication support in Swedish preschools after a second phase of implementation, *Early child development and care*.
- Norling, M. (2020). Videorecording as a method for Swedish preschool teachers to analyze multilingual strategies, *World Journal of Educational Research* 6(1).
- Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö*. (Doktorsavhandling) Mälardalens högskola.

- Norling, M. & Lillvist, A. (2016). Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development, *World Journal of Education* 6(5), 49–63.
- Norling, M.; Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools, *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (2013). The theory of language socialization, I A. Duranti, E.; Ochs & B. B. Schieffelin (red.). *The handbook of Language socialization*, 1–22. Wiley Blackwell.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. I R. A. Schweder & R. A. Le Vinen (red.), *Culture Theory: Essays on mind, self and emotion* (s. 276–320). NY: Cambridge University Press.
- OECD (2018). *Education at glance 2018: OECD indicators*, Paris, France OECD.
- Palmér, H. (2015). Using tablet computers in preschool: How does the design of applications influence participation, interaction and dialogues? *International Journal of Early Years Education* 23(4), 365–381.
- Palviainen, Å. & Boyd, S. (2013). Unity in discourse, diversity in practice. The one person – one language policy in bilingual families. I M. Schwartz & A. Verschik (red.) *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Netherlands. pp. 223–248.
- Pesch, A. M. (2021). Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal* 20(3), 363–380.
- Persson, S. (2014). Förskolan och social jämlikhet. I O. Sernhede & I. Tallberg Broman (red.) *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*, (s. 94–111). Stockholm: Liber.
- Persson, S. (2020). Förskolans likvärdighet och det kompensatoriska uppdraget, I A-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.) *Förskolan och barns utveckling*, Andra upplagan, 213–226. Malmö: Gleerups.
- Petersen, P. (2020). *Delaktighet och digitala resurser. Barns multimodala uttryck för delaktighet i förskolan i flerspråkiga områden*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholms universitet.
- Philp, J., Oliver, R. & Mackey, A. (2008). Child's play? Second Language Acquisition and the younger learner in context. I J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (red.) *Second Language Acquisition and the younger learner Child's play?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pihl, A. & Hellberg, A. (2020). *Rapport om språkfrämjande insatser i Göteborgs Stads förskolor. En kartläggning och analys av språkfrämjande insatser*. Göteborgs Stad: Förskoleförvaltningen.
- Pihl, A., Peterson, L & Pramling, N. (2018). Children remembering and reshaping stories in retelling. *Journal of Early Childhood Education Research* 7(1), 127–146.
- Pihl, A., Peterson, L & Pramling, N. (2017). Children's re-storying as a responsive practice. I S. Garvis & N. Pramling (red.) *Narratives in Early Childhood Education. Communication, Sensemaking and Lived experience*, 89–101. London and NY: Routledge.

- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2: A possible account. *Studies in second language acquisition* 21, 383–420.
- Pons, F., Bosch, L., & Lewkowicz, D. J. (2015). Bilingualism modulates infants' selective attention to the mouth of a talking face. *Psychological Science*, 26(4), 490–498.
- Puskás, T. (2018). Språkpolicy på samhällsnivå och i praktiken. I P. Björk-Willén, (red.) *Svenska som andraspråk i förskolan*, (s. 142–155). Stockholm: Natur & Kultur.
- Puskás, T. (2017). Picking up the threads. Languaging in a Swedish mainstream preschool. *Early Years*, 37(3), 313–325.
- Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. I S. Boyd & L. Huss (gäst red.) Special issue, Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*, 36(4), 425–449.
- Roberts, T. (2008). Home storybook reading in primary and second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly* 43, 103–130.
- Rydland, V., Grøver V. & Lawrence, J. (2013). The potentials and challenges of learning words from peers in preschool: A longitudinal study of second language learners in Norway. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (red.) *Children's peer talk: Learning from each other* (s. 214–234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Salameh, E-K (2018). Språkstörning hos flerspråkiga barn. I P. Björk-Willén, (red.) *Svenska som andraspråk i förskolan*, (s. 36–55). Stockholm: Natur & Kultur.
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Doktorsavhandling. Lund: Studies in Logopedics and Phoniatrics 4, Lunds universitet.
- Salameh, E-K. & Nettelbladt, U. red (2018). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3. Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, R., Price, S., & Jewitt, C. (2021). How pedagogical relations in early years settings are reconfigured by interactive touchscreens. *British journal of educational technology*, 00, s. 1–19.
- Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola. Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Schwartz, M. (red.) (2020). *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education. New York City: Springer.
- Schwartz, M. (2012). Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy. *Language and Education*, 1–22.
- Schwartz, M., Hijazy, S. & Deeb, I. (2021). The role of play in creating a language-conductive context in a bilingual preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 381–396.
- Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skans, O. & Åslund, O. (2010). *Etnisk segregation i storstäderna*. Uppsala: IFAU.

- Skaremyr, E. (2021). Newly arrived children's encounters with the cultural community of preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 397–409.
- Skolverket (2019). *Läroplan för förskolan*, Lpfö18. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2020:67) *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska*. Betänkande av utredningen om fler barn i förskolan för bättre språkutveckling i svenska. Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Sun, H. & Yin, B. (2020). Vocabulary in early language education. I M. Schwartz (red.) *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education. New York City: Springer.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Språklag (2009: 600). Kulturdepartementet, Regeringskansliet.
- Stockholms stad (2021). *Förskola i Stockholms stad*. Februari 2021. Stockholms stad
- Stockholms stad (2020). *Kartläggning av språkutvecklande arbete Rinkeby-Kista kommunala förskolor*. Rinkeby-Kistas stadsdelsförvaltning förskola.
- Strömquist, S. (1984) *Barns Språk*. Malmö: Gleerups förlag.
- Swain, M. (1977). Bilingualism, monolingualism and code acquisition. I W. Mackey & T. Andersson (Red.), *Bilingualism in Early Childhood* (s. 28–35). Rowley MA: Newbury House.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – Ett socio-kulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Söderbergh, R. (1997). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomauke, N (2021). Parents speaking other languages in early childhoods settings: “A language barrier” for building an inclusive partnership of education between practitioners and parents, I L. Mary, A-B. Krüger & A. Young (red.), *Migration, Multilingualism and Education. Critical Perspectives on Inclusion* (s. 54–69). New perspectives on language and education 91, Bristol: Multilingual Matters.
- Tonér, S (2021). *Language and executive functions in Swedish preschoolers*. Doktorsavhandling Stockholm: Stockholms universitet.
- Tonér, S. & Nilsson Gerholm, T. (2021). Links between language and executive functions in Swedish preschool children: A pilot study, *Applied Psycholinguistics*, 42, 207–241.
- Thordardottir, E. T., & Juliusdottir, A. G. (2013). Icelandic as a second language: a longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children, *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 16(4), 411–435.
- Ushioda, E. (2012). Motivation. I Burns A. och J. C. Richards (red.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, 77–85. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vardi-Rath, E., Teubal, E., Aillenbergh H. & Lewin, T. (2014). “Let’s pretend you’re the wolf”: the literate character of pretend-play discourse in the wake of a story. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (red.) *Children’s peer talk: Learning from each other* (s. 63–86). Cambridge: Cambridge University Press.

- Verhelst, M. (2006). A box full of feelings: Promoting infant's second language acquisition all day long. I K.V. D. Branden (red.) *Task based language education: From theory to practice*, (s. 197–216). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. En kunskapsöversikt av förskolans likvärdighet författad av Sven Persson. Stockholm:
- Vetenskapsrådet (2016). Förskolan lång ifrån enspråkig. Språkpolicy i flerspråkiga förskolor och familjer: Institutionella och vardagliga praktiker (författare och projektansvarig, P. Björk-Willén), *Resultatdialogen 2016*, 100–113.
- Vygotsky, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press.
- Walldén Hillström, K. (2020). *I samspel med digitala medier. Förskolebarns deltagande i multimodala literacypraktiker*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Wassrin, M. (2016). *Towards Musicking in a Public Sphere: 1–3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool*. Doktorsavhandling Stockholm: Stockholms universitet.
- Wedin, Å. & Warström, J. (2018). De värdefulla tambursamtalen med nyanlända föräldrar. I P. Björk-Willén, (red.) *Svenska som andraspråk i förskolan*, (s. 107–122). Stockholm: Natur & Kultur.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. I L. Wei (red.) *The bilingualism reader* (s 2–22) London: Routledge.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition. Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Development Psychology* 37(2), 265–279.
- Williams, P., Sheridan, P. & Pramling Samuelsson, I. (2015). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, nr. 2, ss. 89–100.
- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K. & Burchinal, M. (2015). High quality early education: Age of entry and time in care differences in student outcomes for English only and dual language learners. *Early childhood research quarterly*, 32, 23–39.
- Young, S. A. & Latisha, M. (2021). Blurring the borders between research and practice: video as a tool to develop knowledge about language and empower (student) teachers in multilingual preschool classrooms. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 351–362.

Ifous – Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola

– är ett fristående forskningsinstitut som drivs som en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Friskolornas riksförbund och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous uppdrag är att vara en nationell plattform för FoU-samverkan och att ge stöd i utvecklingen av en utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Ifous fokuserar är en analysfunktion som levererar konkret, saklig och användbar information om kunskapsläget inom ett avgränsat område med relevans för skolhuvudmännens ledning och utveckling av verksamheten. Syftet är att stimulera till samtal och handling och ge underlag för välgrundade beslut. Arbetet genomförs som en fördjupad omvärldsbevakning där tillgänglig kunskap i form av exempelvis statistik, forsknings- och granskningsresultat inom området sammanställs i en kort rapport.

ifous

i samarbete med



BOTKYRKA KOMMUN



Göteborgs
Stad



JÖNKÖPINGS
KOMMUN



Linköping
Där idéer blir verklighet



FÖRSKOLOR



Stockholms
stad



Malmö stad



Österåker



ÖREBRO