

# SVENSKA SOM ANDRASPRÅK I FÖRSKOLAN

METODER  
OCH STRATEGIER

Rapport i  
korthet

Mirella Forsberg Ahlcrona

**U**nder hösten 2016 genomfördes en fristående pilotstudie i två förskolegrupper i Trollhättan. Inom ramen för studien utvecklades metoder och strategier för svenska som andraspråk baserade på estetiska uttrycksformer och didaktiska lekar. Studien syftade till att undersöka hur metoderna fungerade i de aktuella barngrupperna där inget av barnen hade svenska som modersmål.

Min medverkan i pilotstudien grundades i en etnografisk forskningspraxis (Hammersley & Atkinson, 2007) som innebär att forskaren kan följa en verksamhet nära och över en tid genom att vara en del av verksamheten och involveras i arbetet på olika sätt. I praktiken arbetade jag varje måndag under hösten. Under förmiddagarna ansvarade jag för undervisningen i respektive barngrupp medan pedagogerna observerade. Under eftermiddagarna hade vi gemensam utvärdering, handledning och planering.

Pilotstudiens resultat visade att den språkliga utvecklingen i barngrupperna ökade märkbart under perioden. De planerade aktiviteterna, med utgångspunkt i valda undervisningsprinciper (Doveborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013), utvecklade barnens ordförråd och begreppsförståelse på ett tydligt sätt. Även en språklig nyfikenhet märktes genom att barn ofta ställde frågor samt kom med egna argument och förklaringar. Den språkliga och kunskapsmässiga utvecklingen påverkade i sin tur barnens relationer till varandra genom att de lekte och kommunicerade över språkgränserna – tidigare lekte barn som talade de dominerande språken (somaliska och arabiska) sällan med barn som talade andra språk.

## FÖRFATTARE



**Mirella Forsberg Ahlcrona** är filosofie doktor i pedagogik, lektor i utbildningsvetenskap och docent i utbildningsvetenskap med didaktisk inriktning. Hon forskar om barns språkutveckling och kommunikation i förskolan, estetiska uttrycksformer och svenska som andraspråk. Mirella är också utbildad förskollärare och dockteaterpedagog med särskilt intresse för dockans betydelse för utveckling av barns språk och kommunikation i förskolans verksamhet. Hon undervisar på förskolläraryrket vid Högskolan Väst och medverkar i olika uppdrag som gäller kompetensutveckling av pedagoger verksamma i förskola och förskoleklass.

Att resultatet visade på betydelsen av att svenska språket stärks som ett gemensamt språk – dels för barnens kunskapsutbyte, dels för utveckling av deras sociala och kommunikativa färdigheter – skapade intresse hos kommunen och en önskan om att vidareutveckla arbetssättet i samverkan mellan Trollhättans stad och Högskolan Väst. Det resulterade i en forskningscirkel som genomfördes i större skala under 2017–2018, och det är den som redovisas i föreliggande rapport.

**Medverkande förskollärare i forskningscirkeln:** Anne-Marie Karlsson, Ami Widengård, Katarina Chmaj, Christian Ek Andersson, Britt-Marie Palegård, Sofie Andersson, Helena Sävhave, Mia Genander och Emelia Utberg.

## INNEHÅLL

<b>Introduktion</b> .....	<b>4</b>
När politiska visioner omvandlas till pedagogiska uppdrag.....	4
Att kunna ett, två eller flera språk.....	5
Modersmålets funktion och förutsättningar.....	6
<b>Undersökning och samverkan</b> .....	<b>9</b>
Syfte och mål.....	9
Metod och material.....	9
<b>Resultat</b> .....	<b>11</b>
Framgångsaspekter.....	11
Svårighetsaspekter.....	16
<b>Diskussion</b> .....	<b>21</b>
Kontinuitet och expanderande samtal – verksamhetsperspektivet.....	21
Ritual och rika instruktioner – lärarperspektivet.....	22
Dokumentation och delaktighet – barnperspektivet.....	22
<b>Referenser</b> .....	<b>23</b>

# INTRODUKTION

**M**otivet för samverkansforskningen finns i spänningsfältet mellan det som formellt anges som förskolans uppdrag – att utveckla både det svenska språket och modersmålet – och avsaknaden av ett specifikt formulerat språkutvecklande arbetssätt för att uppnå det förväntade. Denna rapport behandlar förskollärarnas erfarenheter av att i sin egen praktik konkret undersöka ett arbetssätt med fokus på svenska som andraspråk. Enligt läroplanen för förskolan Lpfö18 (Skolverket 2018) innebär förskollärauppdraget även att förbereda barn inför skolstart. Därmed betraktas förskolan som en utbildningsinstitution och det är förskolläraren som har huvudansvar för det pedagogiska arbetet genom planering, utvärdering och uppföljning.

Förskollärarna i studien möter dagligen olika inslag som förskolor i utanförskapsområden förväntas hantera i sin verksamhet: flera etniciteter och kulturer i samma barngrupp, den övriga personalens varierande utbildningsbakgrund samt olika förutsättningar för att kunna bedriva förskolans språkutvecklande uppdrag. Ett annat vanligt inslag är barnens oregelbundna närvaro, som i sig påverkar deras förutsättningar att lära sig det svenska språket. Många av dem möter det svenska språket enbart när de befinner sig i förskolan. Det här sammantaget genererar frågor om vad som är möjligt att uppnå när det gäller förskolans språkliga uppdrag och hur arbetet ska bedrivas (Lunneblad, 2006; Kultti, 2012; Persson, 2012; SOU 2020:67).

## När politiska visioner omvandlas till pedagogiska uppdrag

Barn med ett annat modersmål än svenska har sedan 1970-talet uppmärksammats i förskolans styrdokument (Socialstyrelsen, 1976, 1987, 1990; Skolverket, 1998, 2002, 2010, 2016, 2018), och deras språkliga utveckling

har varit föremål för flera politiska utredningar, betänkanden och propositioner (SOU 1974:69; SOU 1982:43; SOU 1997:157; SOU 2008:109; SOU 2020:67). Samtliga myndighetstexter och policydokument anger tydliga förväntningar på att förskolan som verksamhet ska utveckla barns språkliga och kulturella identiteter på både svenska och modersmålet.<sup>1</sup>

Betoningen i dessa texter har genomgående varit på *att* och *ska*, inte på *hur*. I praktiken är det upp till varje förskola och dess personal hur arbetet ska organiseras och genomföras. Det bekräftas av Skolinspektionen (2017) som visar på förskolornas olika pedagogiska lösningar och möjligheter att bedriva det givna uppdraget enligt rådande policy- och styrdokument. Samma sak beskrivs av Puskás (2013) och Stier och Riddersporre (2019).

I en problematiserande betraktelse av en nationell förskola med ett mångkulturellt uppdrag och det som faktiskt händer i praktiken, konstaterar Björk-Willén, Gruber & Puskás (2013) att förskolans anställda åläggs att bedriva en verksamhet som samtidigt bejaktar både kulturell mångfald och kulturell enhetlighet. Författarna ifrågasätter det (o)möjliga i uppdraget och visar genom olika exempel ”hur förskolan brottas med att hantera etnisk och språklig mångfald, på både individnivå och [...] institutionell nivå” (s. 8). Kritiken riktas, bland annat, mot det faktum att läroplanens ideologiska visioner och mål framstår som motsägelsefulla och skapar pedagogiska dilemman i praktiken. Detta manifesteras genom förekomsten av olika värdekonflikter som ett uttryck för kulturell mångfald, samtidigt som kraven på kulturell och språklig integration betonas. Följande exempel illustrerar enligt Stier och Riddersporre (2019, s. 75) vardagsdilemman i förskolans praktik:

---

<sup>1</sup> Enligt Skolverket (2018) ska barn med ett annat modersmål än svenska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, men förskolan är inte skyldig att erbjuda modersmålsundervisning på samma sätt som grundskolan, gymnasieskolan och motsvarande skolformer.

*Men ibland uppstår friktion eller konflikter inom personalgruppen eller mellan pedagoger och föräldrar. Som vi har sett tidigare kan sådan friktion handla om skillnader i synen på uppfostran, hur man ska förhålla sig till pojkar och flickor, nakenhet eller maten som förskolan serverar. I dessa sammanhang menar många pedagoger att läroplanen och styrdokumentet ger otillräcklig vägledning, vilket gör att de hamnar både i balansakt mellan motstridiga krav och principer, och i osäkerhet om hur mångfalden ska hanteras.*

Kulturskillnader beträffande normer, värderingar och religiöst motiverade krav är realiteter som måste hanteras av pedagoger och rektorer. Samtidigt, vilket författarna poängterar, ska i alla lägen ”lagar om jämlikhet, jämställdhet, religionsfrihet och antidiskriminering samt skollagen gälla. I varje situation måste sålunda verksamheten och varje anställd beakta och säkerställa att dessa grundläggande principer i vårt samhälle efterlevs” (s. 77).

Enligt förskolans läroplan Lpfö18 (Skolverket, 2018) ska förskolan vara öppen för skilda uppfattningar. På samma gång förväntas alla som verkar i förskolan ”samtidigt hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från sådant som strider mot dessa värden” (s. 6). Att förväntas vara öppen för föräldrarnas skilda uppfattningar, för att sedan – om dessa inte motsvarar förskolans ideologiska grundsyn – agera för att motverka dem har visat sig bidra till lärarnas upplevelser av professionell utsatthet och pedagogisk otillräcklighet samt till att andelen behöriga förskollärare har minskat i storstädernas mångkulturella förskolor.

Skolinspektionen (2017) har i sin undersökning av arbete i flerspråkiga barngrupper funnit att flera vardagsdilemman rör förskolans språkliga uppdrag. På de förskolor som, enligt Skolinspektionen, inte arbetar språkutvecklande i andra modersmål än svenska, uppger personalen att de inte vet hur de ska arbeta med språk som de inte själva behärskar och om det är bra eller dåligt att barnen och personalen pratar annat än svenska på förskolan. Men det är inte enbart arbetssättet som genererar dilemman (s. 25):

*Än oftare beskriver de intervjuade att det finns en intressekonflikt mellan förskolan och föräldrar. Denna sägs innebära att medan förskolan säger sig förespråka att barnen ska prata modersmål också i förskolan, vill föräldrarna att förskolan helt koncentrerar sig på att barnen lär sig svenska. Dessa olika förväntningar på vad förskolan ska ge leder till svårigheter för personalen att nå föräldrarna, och ibland känner de sig direkt motarbetade. [...] Det är viktigt att påpeka att föräldrarna behöver ges en reell möjlighet till inflytande. För att det ska bli möjligt, behöver förskolan se till att möta föräldrarna med respekt och med dialog.*

I rapportens sammanfattande del uttrycks krav på att förskolans personal ska skapa möjligheter för och aktivt främja barnens olika modersmål samtidigt som de uppmanas att inte moralisera eller försöka uppfostra föräldrarna: ”Exempelvis om föräldrar inte vill att barnens modersmål uppmuntras på förskolan, så behöver förskolan ta hänsyn till det. En förutsättning och en framgångsfaktor för ett språkutvecklande arbetssätt är samarbetet med föräldrarna” (s. 21). När läroplanens ideologiska visioner framstår som motsägelsefulla i mötet med praktiken, påverkas pedagogernas förutsättningar att på ett målmedvetet sätt utforma och genomföra språkundervisning.

## Att kunna ett, två eller flera språk

Hur vet man att någon kan ett språk? Så här förklarar en femåring i studien: ”Det är ... när man kan prata med andra, och sedan ... när andra pratar ska man lyssna. Så man vet vad de säger ... man måste inte prata själv hela tiden. Och sedan måste man lära sig att skriva och läsa. Men vet du? Det är något annat.” Det är en tydlig sammanfattning av språkets produktiva och receptiva innebörd, vilken människor lär sig, utvecklar och förväntas praktisera i vardagen på olika sätt.

Ett *förstaspråk* eller modersmål är det språk som ett barn tillägnat sig först, och alltså möter genom sina föräldrar eller andra vårdnadshavare. Ett *andraspråk* är språk som tillägnats efter att förstaspråket etablerats eller börjat etableras. Enligt Abrahamsson (2009) innebär det inte alltid att förstaspråket är en individs bästa och mest utvecklade språk (s. 13–14):

*Tvärtom är det mycket vanligt i immigrations-sammanhang att framförallt barn i slutändan kommer att behärska andraspråket bättre än förstaspråket, åtminstone i de fall då andraspråket är majoritetsspråket i det samhälle barnet lever i. Termerna förstaspråk och andraspråk syftar alltså på den ordningsföljd i vilken en individ exponeras för dem, inte på behärskningsgraden. [...] En strikt betydelse av termen andraspråk är ett språk som lärts in i den miljö där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk.*

För många barn blir svenska således ett andraspråk, eftersom det lärns och används först i förskola och skola men samtidigt utgör dels landets huvudspråk, dels landets officiella kommunikationsspråk enligt språklagen<sup>2</sup> (SFS 2009:600).

Förutom förstaspråk och andraspråk finns termen *främmande språk* som avser språk som vanligtvis lärns ut i skolan som ett ämne, exempelvis engelska, franska eller tyska.<sup>3</sup> *Tvåspråkighet* och *flerspråkighet* som ytterligare termer avser en individs förmåga att behärska och i olika sammanhang använda sig av två eller flera språk utan att nödvändigtvis ha likvärdig kompetens i dessa (Abrahamsson, 2009).

Benämningar som flerspråkighet och flerspråkiga barn är ett relativt nytt fenomen och själva begreppet har skiftande innebörd i olika policydokument. Fram till slutet av 1990-talet talades det i regel om tvåspråkighet och tvåspråkiga barn. Nuförtiden används begreppet flerspråkiga barn oftare som en markör för etnicitet/invandrarbakgrund än en kategorisering av någon som talar flera språk. Begreppet tenderar alltså att användas utan någon egentlig koppling till barnets faktiska språkkunskaper eller användning av flera språk (György-Ullholm, 2010). Denna begrepps-förskjutning behandlas även av Gruber och Puskás (2013) som menar att ”gränsen mellan svensk och icke-svensk inte längre företrädesvis beskrivs i etniska eller kulturella termer, utan snarare i termer av språk. Kanske uppfattas detta nya policybegrepp med referens till språkliga skillnader som mindre problematisk än tidigare referenser till kulturella och etniska skillnader, men frågan är vad begreppet avser att ringa in” (s. 43).

Förskoleverksamheten som beskrivs i denna rapport handlar om flerspråkiga barngrupper där ordet flerspråkiga innebär att det i en och samma barngrupp finns barn med olika modersmål samt att det svenska språket utgör barnens gemensamma språk för kommunikation, lärande och utveckling. Studier om hur andraspråk tillägnas och lärns är huvudsakligen gjorda i skolans klassrumsmiljöer<sup>4</sup> där forskningsfrågorna oftast riktats mot hur barn lär sig att tala, skriva och läsa det nya språket eller mot innebörder av olika metoder och strategier (Cummins, 1994; Mohan, 2001; Gibbons, 2006). Den forskning som bedrivits specifikt kring andraspråk i den svenska förskolan har riktats mot olika innehåll i verksamheten samt innehållets potential för barns andraspråkutveckling, men också mot olika interaktionsmönster som kommer till uttryck mellan lärare och barn eller barn sinit emellan (Benckert, 2000; Skans, 2011; Ljunggren, 2013; Samuelsson, 2019).

Krashen (1981) förtydligar skillnaden mellan begreppen språkligt tillägnande (*acquisition*) och språklig inläring (*learning*). Tillägnande avser språkligt samspel och andraspråksinflöde som sker naturligt och spontant i interaktion med lärarna, medan inläring avser innehåll som är medvetet strukturerat och formfokuserat. Enligt förskolans uppdrag ska verksamheten erbjuda barn att både tillägna sig kommunikativa färdigheter och lära sig genom strukturerad språkinläring. Således är pedagogerna i förskolan viktiga förebilder dels i sin spontana interaktion med barnen, dels i valet av formfokuserat språkligt innehåll och resurser.

## Modersmålets funktion och förutsättningar

Studier av andraspråkutveckling inkluderar ofta även förstaspråk samt på vilket sätt modersmålet kan utgöra ett fundament och en förutsättning för att kunna tillägna sig ett andraspråk. Utvecklingen av modersmålet (och andra språk) beror på sociala och individuella faktorer, exempelvis föräldrarnas utbildningsbakgrund, socioekonomisk status, individuella språkliga och sociala förutsättningar samt motivation (De Houwer, 2009; Alistair, 2012).

<sup>2</sup> 4§ Svenska är huvudspråk i Sverige. 5§ Som huvudspråk är svenskan samhällets gemensamma språk, som alla som är bosatta i Sverige ska ha tillgång till och som ska kunna användas inom alla samhällsområden. 6§ Det allmänna har ett särskilt ansvar för att svenskan används och utvecklas.

<sup>3</sup> I den engelska litteraturen används förkortningen L (för *language*) följt av en siffra som visar i vilken ordning en person har tillägnat sig dem: förstaspråk = L1, andraspråk = L2 och tredjespråk eller främmande språk = L3.

<sup>4</sup> Studier som behandlar tvåspråkighet i undervisningen kommer främst från länder med officiell tvåspråkighet, exempelvis Kanada, och länder med stora minoritetsspråkgrupper såsom England, Australien och USA.

Föreställningar om modersmålets betydelse har pendlat från att det utgör ett hinder för andraspråksinläring till att idag anses vara den absoluta utgångspunkten för att kunna lära sig ett andraspråk. Sedan 1970-talet har den dominerande tanken varit att ett bra modersmål ger en bra svenska, vilket har genererat olika former av lagstadgat modersmålsstöd både i förskolan och i skolan (Skolverket, 2002). Målet har varit att skapa förutsättningar för framgång i förstaspråket och därmed också i andraspråket. Resultatet av några studier som belyser just denna koppling öppnar dock för andra perspektiv.

Fredriksson (2002) har i en omfattande studie under perioden 1993–1999 undersökt Stockholms-elevens läsförmåga i svenska, dels i årskurs 3 (1994), dels i årskurs 8 (1999). Ett av studiens övergripande mål var att kartlägga skillnaderna i läsförmåga mellan elever med invandrarbakgrund som är födda i Sverige respektive inte är det. Undersökningen inkluderade variabler såsom elevernas hemmiljö och läsvanor på fritiden, men också undervisningens organisation och arbetssätt samt lärarnas kompetens. Bland annat jämfördes läsförmågan mellan elever med svenska som modersmål och elever med andra modersmål. Resultatet visar att elever med ett annat modersmål presterade sämre på gruppnivå, men också att elever som inte har modersmålsstöd presterade lika bra som elever som har det, och i vissa fall bättre. Även om studiens primära syfte inte var att undersöka kopplingen mellan modersmålsundervisning och framgång i svenska, är resultatet intressant utifrån att elevernas deltagande i modersmålsundervisningen inte påverkade resultatet till deras fördel.

En annan del av studien visar på tydliga skillnader utifrån språkens geografiska hemvist. Exempelvis hade elever med tyska som modersmål en högre genomsnittlig läsförmåga än elever med svenska som modersmål, medan elever med engelska, polska, finska och italienska som modersmål låg på samma nivå. Elever med somaliska, arabiska, kurdiska, turkiska och romani som modersmål låg betydligt under genomsnittet för elever med svenska som modersmål. Samtidigt är det i regel inom dessa språkgrupper som modersmålsstödet bedrivs, med målet att stärka modersmålet för att därmed stärka svenskan.

I en dansk longitudinell studie av förskolans effekter på barns skolframgång har Bauchmüller, Gørtz och Würtz Rasmussen (2011) följt över 30 000 förskolebarn. Mot bakgrund av testresultat i årskurs 9 framgår att barn med andra modersmål än danska inte gynnas av att även den undervisande personalen har invandrarbakgrund. Tvärtom sågs ett negativt samband (s. 17):

*Finally, non-native children benefit substantially less from a higher share of non-native staff (model 8). The negative interaction term between being a non-native child and the share of non-native staff (models 8) is somewhat surprising. Initially, one might expect that non-native staff would be better able to understand the needs of non-native children.*

Möjliga förklaringar till det negativa sambandet kan vara att personal med invandrarbakgrund generellt arbetade färre timmar, generellt hade lägre utbildningsbakgrund och oftare saknade pedagogisk utbildning jämfört med övrig personal. Således, menar författarna, borde lärares och övrig personals språkliga insatser i förskolan/skolan uppmärksammas även utifrån ett kunskapsperspektiv – inte huvudsakligen ur ett identitetsperspektiv – eftersom deras kunskapsnivå i respektive språk påverkar barnens förutsättningar att utveckla ett rikt och nyanserat modersmål.

Att den språkliga kompetensen är viktig konstateras även i Perssons (2012) undersökning av personalens roll och övriga förutsättningar för barns andraspråksutveckling i förskolan. I rapporten presenteras olika insatser/projekt som har genomförts i Malmö kommun för att höja lärarnas didaktiska kompetenser inom området flerspråkighet i förskolan och öka måluppfyllelsen för andraspråkselever i skolan. Det konstateras också att många pedagoger har ett annat modersmål än svenska och att det finns ett stort värde i att barn och pedagoger har samma modersmål, inte minst när de allra minsta barnen börjar i förskolan. Det är dock inte alla pedagoger som aktivt och medvetet arbetar med sitt modersmål eller med svenskan (s. 12):

*Ett annat problem är att vissa pedagoger med annat modersmål än svenska inte pratar korrekt svenska och har brister i ordförrådet. Personalen ger inte heller barnen utmanande frågor i någon större utsträckning. Å andra sidan; det finns avdelningar i studien där det inte arbetar någon pedagog med svenska som modersmål. Ingen av barnen har svenska som modersmål eller hör svenska på sin fritid. I dessa situationer har barnen mycket lite inflöde av ett korrekt och rikt svenskt språk.*

Citatet pekar på förskolans svårigheter att realisera sitt pedagogiska uppdrag utifrån likvärdighetsprincipen i utbildningen<sup>5</sup>, men också svårigheter att fungera socialt utjämnande för de barn som kommer från kulturellt och språkligt segregerade miljöer. Rapporten föreslår ett antal åtgärder för att komma tillrätta med problemet, bland annat följande (s. 28):

- *Stora fortbildningsinsatser behövs riktade mot tvåspråkig personal utan pedagogisk högskoleutbildning.*
- *Organisera småbarnsavdelningar där pedagoger och barn har samma modersmål och avdelningar för större barn med starkare fokus på svenska.*
- *Krav på tydliga och ur flerspråkighetsperspektiv väl genomtänkta planeringar när det gäller såväl måltider, samlingar, styrda aktiviteter och fri lek.*

Det framgår som både rimligt och önskvärt att förskolepersonal och barn delar ett gemensamt språk i förskolan, men också att ”det i utbildnings-sammanhang inte ger önskvärt resultat och att det inte räcker med att ha ett gemensamt språk och att personalens utbildning är viktigare” (s. 28). Persson konstaterar att kvaliteten i den pedagogiska verksamheten är beroende av förskolepersonalens kunskande, utbildning och kompetens. Överensstämmande etnisk och kulturell tillhörighet utgör därmed inte en garanti för barns modersmåls- och kunskapsutveckling.

Innebörden av kunskande, kompetens och engagemang beskrivs även av Alleklev och Lindvall (2000) utifrån deras medverkan i projektet *Listiga räven* i Rinkeby<sup>6</sup>. Projektet gick ut på att bedriva läs- och skrivinlärning av svenska språket enbart genom användning av ”god skönlitteratur och facklitteratur”. I redogörelsen av projektet framgår att de flesta av barnen i projekt-

klassen även fick undervisning i sitt modersmål och att modersmåls lärarna konstaterade att projektets fokus på inlärning av svenska indirekt stärkte läsande, skrivande och berättande på modersmålet. Resultatet visar alltså på en omvänd situation, då undervisningen i andraspråket också påverkade utvecklingen av förstaspråket.

I sin genomgång av regeringens integrationspolitiska proposition (Prop. 1997/98:16) uppmärksammar Gruber och Puskás (2013) att styrdokumentet inte betonar hur barn ska lära sig det svenska språket lika mycket som det framhäver betydelsen av barns modersmål. Genom att modersmålet, hemmet och kulturen framhävs kommer betydelsen av det svenska språket på undantag, samtidigt som det regelbundet nämns i termer av att vara ”en nyckel till samhället”. Språkstöd för att utveckla svenska som andraspråk och förslag på arbetssätt diskuteras sällan. Författarna ställer sig frågande till budskapet i olika riktlinjer och direktiv som underförstått speglar tanken ”att barn mer eller mindre per automatik, eller i varje fall med begränsat stöd, kan lära sig det svenska språket, förutsatt att de vistas i en svenskspråkig institution” (s. 41).

Enligt Puskás & Björk-Willén (2017) har tolkningen att ett barn först utvecklar sitt modersmål länge påverkat förskolans och skolans praktik. Tolkningen baseras på föreställningen att ”barn inte kan lära sig ett annat språk förrän de har lärt sig *ett* språk ’ordentligt’. Det finns dock inga forskningsstudier som visar att ensidig förstärkning av modersmålet skulle gynna utvecklingen av svenskan” (s. 4). Barn som vistas i familjer som talar olika språk kan få kognitiva fördelar i samband med att de lär sig nya språk, men det sker inte per automatik – enkelt uttryckt kan sägas att barn blir bra på det som de får gedigen undervisning *om* och *i*.

Den presenterade forskningen visar att innebörden av den gällande normen att ett bra modersmål ger en bra svenska behöver belysas ur fler infallsvinklar. Även myndigheter uppmärksammar behovet av att stärka förskolebarns utveckling av svenska som andraspråk.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Enligt skollagen (SFS 2010:800) kan likvärdighetsbegreppet delas upp i tre grundläggande aspekter: *lika tillgång* till utbildning, *lika kvalitet* på utbildningen och att utbildningen är *kompenenserande*.

<sup>6</sup> Läs- och skrivprojektet *Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet* bedrevs 1995–1998 i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. Lärarna Alleklev och Lindvall följde en klass från det att barnen var sex år till dess att gick i årskurs 3. I klassen med 24 elever fanns tolv modersmål representerade och alla barn hade svenska som sitt andraspråk.

<sup>7</sup> ”Språket är nyckeln till allt lärande. För att stärka barns språkutveckling i svenska i förskolan infördes 2019 ett nytt statsbidrag. Nu föreslås satsningen förstärkas med ytterligare 100 miljoner kronor per år från 2021. Det innebär att statsbidraget kommer att uppgå till totalt 350 miljoner kronor. Satsningen ger förskolebarn som är i behov av språkfrämjande insatser, särskilt barn som har ett annat dagligt umgänges-språk i hemmet, bättre möjligheter att utveckla sin svenska och bidrar också till att ge barn mer jämlika förutsättningar inför skolstarten” (Utbildningsdepartementet, 2020).



# UNDERSÖKNING OCH SAMVERKAN

## Syfte och mål

Syftet med samverkan var att initiera och undersöka utfallet av olika arbetssätt med fokus på metoder och strategier för att utveckla svenska som andraspråk. Målet var att undersöka och dokumentera arbetssätt och innehåll som skapar goda förutsättningar för barn att lära sig och kommunicera på svenska i förskolans kontext. Målet var även att öka kunskapen om förskolans möjligheter att utveckla det svenska språket utifrån ett verksamhetsperspektiv, ett lärarperspektiv och ett barnperspektiv.

**Ett verksamhetsperspektiv** avser i det här sammanhanget förskolans innehåll i enlighet med Vygotskijs (1986) syn på utbildning: att genom undervisningens sociala organisation skapa nya former av tänkande där olika kommunikativa erbjudanden och relationen mellan lärare och barn innebär en specifik form av samarbete.

**Ett lärarperspektiv** avser kommunikativa handlingar och samspel i vilka ord och begrepp blir föremål för uppmärksamhet och reflektion. Ord och begrepp är enligt Vygotskij (1978) en förutsättning för att organiserade kunskapsstrukturer ska kunna skapas och utvecklas. Med sitt begrepp *närmaste utvecklingszon* riktar Vygotskij uppmärksamheten på de intellektuella processer som ännu är under utveckling – processer som riskerar att bli förbisedda om lärare enbart ägnar sig åt barnets självvalda prestationer. Dynamiken i Vygotskijs begrepp förutsätter barns deltagande, men för att ett barn ska överskrida sin nuvarande potential krävs lärarens handledning i kombination med eget aktivt presterande. I dialogen mellan barnet och läraren skapas erfarenheter, språk och tänkande som utmanar barnets närmaste utvecklingszon.

**Ett barnperspektiv** avser deltagandeprocessen, det vill säga ett aktivt samspel i vilket utbyte mellan spontant och vetenskapligt begreppstänkande utvecklas genom kommunikation, undersökande och en ömsesidig växelverkan mellan de involverade. Kunskap skapas i deltagandet och i dialog med andra människor, och Lave (1999) menar att kunskap inte kan betraktas enbart i termer av något som individer *har* eller *inte*

*har* utan att man även måste uppmärksamma på vilket sätt individer *deltar* eller *inte deltar* i kunskapsbildning. Med andra ord är det innehållet i verksamheten och lärarens kompetenser som skapar och formar förutsättningar för barns kunskapsbildning.

## Metod och material

Projektet utformades enligt riktlinjer för den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Högskolan Väst. I varje samverkansprojekt formuleras forskningsfrågor av forskare och externa samarbetspartner tillsammans för att ömsesidighet i samarbetet ska säkerställas.

En forskningscirkel innebär en framväxande forskningsprocess där innehållet utvecklas och formas stegvis av den autentiska praktiken och gemensamt reflekterande. En grundtanke med forskningscirkeln som modell är att deltagarna utgår ifrån sin praktik och i samspel med varandra analyserar sina erfarenheter som ett sätt att vidareutveckla egna handlingar och arbetssätt (Lahdenperä, 2014). Kunskap som växer fram på det sättet kan vara av två slag: dels kunskap som direkt kan omsättas i praktiken, dels teoretisk kunskap formulerad på en mer generell nivå.

## Struktur och innehåll

Hösten 2017 startade en forskningscirkel med nio förskollärare tillhörande två rektorsområden. Några av dem medverkade redan i pilotstudien. Förskollärarna representerade följande barngrupper: tre grupper med barn 1–3 år, en grupp med barn 2–4 år, en grupp med barn 1–5 år och två grupper med barn 3–5 år. Majoriteten av barnen hade svenska som sitt andraspråk och var födda i Sverige.

Forskningscirkeln fortsatte under 2018 med samma deltagare. De träffades i högskolans lokaler en gång per månad mellan 13:30 och 16:30 och varje termin gjordes även en utvärdering samt en avstämning med båda förskolerektorerna. En vecka innan varje sammankomst skickade deltagarna sin individuella dokumentation till forskaren som ett underlag för handledningen. Genom läsning av vetenskaplig litteratur kunde även förskollärarnas eget syfte med aktiviteterna relateras till förskolans uppdrag och till variationen i deras

(be)prövade språkutvecklande handlingar. Avsikten var att utveckla förskolläraernas vetenskapliga förhållnings-sätt genom att stärka deras lärarperspektiv.

Varje sammankomst följde en given struktur för att på ett systematiskt sätt utveckla deltagarnas förmåga att analysera egna praktiska erfarenheter mot bakgrund av teoretiska kunskaper.

- teoretisk diskussion utifrån en artikel/ett kapitel/en rapport
- erfarenhetsutbyte mot bakgrund av genomförda uppgifter
- diskussion och reflektion över aspekter som gruppen identifierat som framgångsfaktorer eller svårigheter i arbetet med att utveckla svenskan som andraspråk
- sammanfattning av genomförda aktiviteter, metoder och strategier.

Innehållet i de planerade aktiviteterna valdes av deltagarna själva, men de följde alltid en i förväg överenskommen struktur för planering och dokumentation. Strukturen varierade under projektets gång för att deltagarna skulle kunna dels konkretisera aspekter av undervisningens sociala organisation, dels fördjupa innebörden av yrkesrollens didaktiska ledarskap. Utifrån denna variation kunde gruppen jämföra och utvärdera olika planeringsmodeller samt diskutera planeringens betydelse för uppföljningen och utvecklingen av verksamheten. Samtliga exempel som presenteras i rapportens resultatdel har planerats utifrån någon av följande planeringsstrukturer och -modeller:

En form av planering hade en struktur med följande rubriker: • Beskrivning av aktiviteten • Förberedelse • Inledning • Introduktion och genomförande • Avslutning • Reflektion.

En annan utgick från Hundeides (2003) modell om yrkesrollens kommunikativa erbjudanden, där de organiserade aktiviteter som vuxna erbjuder i förskolan och de dialoger som grundas i dessa har olika funktioner i samspelet med barnen:

- **Den emotionella dialogen** – motivationsfunktion (den relationsskapande, att *engagera och inspirera*).
- **Den kognitiva dialogen** – informationsfunktion (den tankemässigt utmanade och utvidgande, att *definiera och konkretisera*).

- **Den guidade dialogen** – pedagogisk funktion (den reglerande, det vill säga den konkreta handledning som barn behöver för att klara av saker, att *instruera, handleda och argumentera*).

En tredje form av planering utgick ifrån grundläggande och vidareutvecklande strategier framtagna som en del i resultatet av pilotstudien från 2016. De grundläggande strategierna består av följande steg:

- **Upplevelser** – sinnliga erfarenheter och riktad uppmärksamhet.
- **Konkretisering** – textanalys, begreppsförklaring.
- **Fakta** – vad vet vi? Vad vet vi inte?

De vidareutvecklande strategierna består av följande steg:

- **Undersökande** – ämnen och innehåll som annars inte skulle uppstå.
- **Förståelse** – att bli medveten om något och använda sig av det i andra sammanhang.
- **Reflektioner** – att bli tankemässigt utmanad och kunna verbalisera sina tankar.

För att kunna analysera betydelsen av kontinuitet i barnens språkliga utveckling bestämdes att varje planerad aktivitet skulle genomföras med samma barn<sup>8</sup> och vid minst tre tillfällen i veckan. Avsikten var att undersöka kontinuiteten som en del i undervisningens sociala organisation där en och samma lärare genom upprepning och variation följer upp kvalitativa förändringar i barnens språkliga och kommunikativa utveckling. Deltagarnas erfarenheter bidrog till kunskap om kontinuitetens betydelse för utvecklingen av metoder och strategier gällande svenska som andraspråk.

## Analys

Redan i början av projektet utformade deltagarna spontant parallella spår i den gemensamma diskussionen: ett spår rörande innehåll som fungerar motiverande och språkutvecklande för barnen och ett spår rörande upplevda svårigheter i utvecklingen av det svenska språket. I min analys av förskolläraernas individuella dokumentation har jag därför valt att redogöra för ett antal exempel som på olika sätt belyser och illustrerar dessa spår utifrån dels ett pedagogiskt, dels ett didaktiskt perspektiv. Var för sig presenterar exemplen en tematisk helhet och en bild av de undersökta spåren.

---

<sup>8</sup> Barnen som utgjorde denna grupp hade en relativt stabil närvaro i förskolan.

# RESULTAT

**R**esultatet består av två tematiska delar – *Framgångsaspekter* och *Svårighetsaspekter* – i vilka förskollärarna beskriver autentiska episoder och språkliga exempel från arbetet med svenska som andraspråk. Med framgångsaspekter avses antingen planerade eller spontana situationer som illustrerar lärarnas och barnens samspel med utgångspunkt i barnens språkliga förståelse samt hur lärarna hanterar dessa situationer på ett språkutvecklande sätt. Med svårighetsaspekter avses orsaker som lärarna har identifierat som problematiska för barnens språkliga utveckling.

Resultatet inkluderar autentiska episoder beskrivna av förskollärarna själva samt deras egna reflektioner och funderingar över den egna yrkesrollen och innebörden av att ha ett språkutvecklande arbetssätt med avseende på svenska som andraspråk. Exempelen ger en direkt inblick i förskolans vardag, men bör även betraktas som illustrativa för fler bidrag som ingår i studien.

## Framgångsaspekter

Denna del presenterar pedagogiskt och didaktiskt innehåll som har inspirerat barn att delta aktivt i de planerade aktiviteterna och kommunicera på svenska utifrån sina egna förutsättningar. Det handlar om användning av olika visuella resurser genom *Konkretisering och variation* som ett sätt att utveckla förståelse för begrepp och deras innebörd. *Ritual och rörelse* har bidragit till kompletterande förståelse med hjälp av olika föremål och ikoniska gester medan *Dramatisering och gestaltande* har stärkt olika former av muntligt berättande.

## Konkretisering och variation

Visuella resurser såsom dockor, bilder och föremål användes för att skapa nyfikenhet, förtydliga innehåll och rikta barnens uppmärksamhet mot någonting särskilt. Visuella resurser utgör inte enbart lärarens hjälpmedel utan kan, på ett oväntat sätt, även komma sig av barnens associationer, vilket i studien framkallade spontana frågor. I dialogen som uppstår i sådana situationer skapas möjligheter för barnens delaktighet och inflytande, antingen genom frågor eller genom mimik och gester. Böcker och bilder som ingår i sammanhanget hjälper till att konkretisera och befästa språkliga begrepp samt vidga barnens vetande.

**Förskollärare, 1–3-åringar:** ”Vi arbetar med en bilderbok och ur den väljer vi ut vissa ord som vi fördjupar oss i och bearbetar på olika sätt. Ett av orden vi håller på med just nu är *katt*. Jag har köpt in två mjuka katter i olika färger som ska flytta in på vår avdelning. De är än så länge bara med när vi har samling. Barnen tittar på hur katterna ser ut – de har olika färger men är annars ganska lika. Ett annat ord vi har valt ur boken är *klappa*. När jag frågade ett barn om hon ville klappa katten tittade hon förvånad på mig. Jag upprepade frågan och då, lite avvaktande, klappade hon händerna. Hon kunde en betydelse av klappa och nu blev det svårt eftersom jag uppenbarligen ville något annat. Det blev en aha-upplevelse för oss pedagoger också, för det hade vi ju inte tänkt på. Då fick vi börja klappa på olika sätt: klappa katten och klappa händer. Vi ska fortsätta med katten en period till, för det finns mycket med den som vi kan använda och som intresserar barnen. Kroppsdelar, läte, rörelsemönster, mat... Många viktiga vardagsord kan vi få in med hjälp av katten.”



Bild 1 och 2. ”Klappa katten.”

I sin reflektion över aktiviteten beskrev förskolläraren en annan situation där ett barn ”tar med sig” sina begränsande språkliga kunskaper och erfarenheter från en situation till en annan. Här handlar det om spontant lärande som grundar sig i ett lekfullt samspel.

**Förskollärare, 1–3-åringar (forts.):** ”Två flickor, nästan tre år båda två, leker med varsin mjuk katt. Det ena barnet är mycket verbalt medan det andra mest kommunicerar med hjälp av minier, gester och olika ljud (en del ord hade dock börjat komma på svenska). Utan att egentligen kunna prata med varandra leker de med katterna. Den ena flickan gömmer sin katt bakom ryggen och säger: ’Den är borta!’ Jag leker med och svarar: ’Jaha, är din katt borta!? Var är den då?’ Den andra flickan gömmer också sin katt bakom ryggen – man ser på henne att hon tycker att det är en rolig och spännande lek – och så säger hon med ett stort leende: ’Katt slut.’ Här använder hon sin begränsade kunskap och sätter ihop en tvåordssats av de ord hon kan och förstår. Hon kan säga och förstå ordet katt. Att katten är borta var för svår för henne att uttrycka i stunden, men hon vet att när något är slut så syns det inte. Exempelvis när vattnet i glaset är slut kan man inte se det mer. Flickan drar slutsatsen att när man inte ser katten är den slut.”

Enligt diskussionen som följde på redogörelsen hade flera i gruppen upplevt snarlika situationer i vilka barn saknat rätt begrepp men ändå försökt delta med det de kunnat. Samtidigt konstaterades att det är svårt att veta hur mycket ett barn egentligen förstår och kan. Vissa undrade över att flickan inte kommit längre i sitt ordförråd på svenska. Förskolläraren höll med om att ”det kan låta torftigt för ett barn på tre år, men när man känner barnet inser man vilket stort steg hon just tagit”. Genom imitation av det andra barnet och läraren använde flickan sin aktuella förståelse av samspelet, och utifrån sina begränsade språkliga förutsättningar deltog hon på ett aktivt sätt.

Följande exempel illustrerar betydelsen av att läraren inkluderar den fysiska miljön och tydligt pekar ut det barnen förväntas lära sig samt varierar innehållet i aktiviteterna.

**Förskollärare, 5-åringar:** ”Vi har under hösten arbetat med geometriska former och ska senare även bygga saker av olika former. Vid uppstarten av arbetet letade vi efter cirklar inne på avdelningen. Barnen fick även ta kort på cirklar som de hittade. Alla hittade cirklar på en mängd olika ställen. När vi gick till lekplatsen senare under dagen gick jag bredvid Ayub, som nästan inte kan någon svenska alls. Han gick hela vägen till lekparken och pekade ut cirklar på många olika föremål: skyltar, krukor, brunnar, lampor med mera. Arbetet med cirklar var konkret och blev begripligt för honom,

vilket innebar att han, i det här fallet, kunde delta på samma villkor som alla andra. Att arbeta med ett konkret material och variation underlättar för de barn som kan lite svenska.”

I båda exemplen bidrar lärarnas erfarenheter av hur barn använder språket i olika situationer till vidgade insikter om betydelsen av språkets *utsida*, alltså hur barn använder ord i ett kommunikativt samspel. Mot denna bakgrund diskuterades att arbetssättet, genom olika innehåll, även behöver riktas mot att utveckla och befästa språkets *insida*, det vill säga förståelsen för att ords betydelse och innebörd varierar i olika sammanhang och i olika kontexter. Exempelvis kan barn lära sig en sång och sjunga den på flytande svenska utan att vare sig förstå vad den handlar om eller kunna använda sig av ord från sången i andra sammanhang. Att variera språkliga sammanhang kan bidra till att språket stärks på både utsidan och insidan.

## Ritual och rörelse

Flera förskollärare valde att introducera sina aktiviteter med en ritual där ett föremål, till exempel en låda med lock, användes för att markera aktivitetens början och skapa intresse för det som skulle hända därefter. Meningen med sakerna som fanns i lådan var att visuellt stödja det språkliga och kunskapsmässiga innehåll som skulle bearbetas på olika sätt. Ritualen i sig kan förklaras som ett sätt att skapa kognitiv trygghet och återkommande upprepning av innehållet skapar möjligheter för barn att utifrån sina egna förutsättningar ta till sig innehållet och successivt klara av att delta på ett fullvärdigt sätt. De rörelser i form av ikoniska gester (föreställande gester som visar det som sägs) som används i aktiviteten bidrar till att befästa minnet och fungerar som en form av kompletterande förståelse. Det handlar här om rörelser som illustrerar innehållet i sånger eller ramsor – inte tecken som stöd (TAKK), vilket de senaste åren har använts rutinmässigt med barn som har ett annat modersmål än svenska.

**Förskollärare, 1–3-åringar:** ”Föregående vecka introducerade min kollega boken *Pinos dagbok* och figuren Pino för barnen. Nu känner barnen till figuren och han fångar deras intresse. Vi börjar på samma sätt som vi alltid börjar våra samlingar: med vår samlingslåda. Barnen är nyfikna och förväntansfulla inför lådans innehåll. Först sjunger vi sången om lådan och innan vi öppnar och tittar vad som finns inuti, vill jag att barnen ska säga ’jag vill knacka på lådan’. Ett barn säger hela meningen helt korrekt, ett barn säger efter mig ord för ord, ett barn säger ingenting utan nickar bara efter varje ord jag säger. I lådan finns Pino, till barnens förtjusning!



**Bild 3 och 4.** ”Vi har fotograferat av Pino och gjort en golvsaga. Här ’läser’ en av våra treåringar Pino-sagan högt för sig själv.”

Vid denna samling hade Pino med sig bollar i samlingslådan. Han berättade för barnen att han tycker väldigt mycket om bollar och frågade barnen om de ville måla bollar åt honom. De ville de gärna! Jag hade förberett materialet genom att klippa ut bollar i papper, tre i olika storlekar till varje barn och en stor gemensam boll. Vid efterföljande tre tillfällen fick barnen måla varsin boll och då välja vilken storlek, vilken färg och vilken typ av pensel eller svamp de ville använda. Vid fjärde tillfället fick de måla en stor boll tillsammans, med alla tre grundfärgerna. [...] Jag benämnde och beskrev de olika penslarna, svamparna och cirkelformade papper jag tagit fram. Avslutningsvis kom Pino ner från hyllan och tittade på barnens alster. Han tyckte att de hade målat jättefina bollar och

tackade barnen. Vid sista tillfället satte vi upp barnens bollar på väggen, tillsammans med foton av barnen och det material vi använt oss av. Vi minns, pekar, benämner och upprepar. Pino är också med och tittar. Han är glad över sina bollar.”

I sin efterföljande reflektion uttryckte förskolläraren ett ofta förekommande dilemma från praktiken: huruvida man ska eller inte ska rätta ett barns felaktiga uttal eller ordval.

**Förskollärare, 1-3-åringar (forts.):** ”Jag har även tänkt på hur man rättar barn som benämner saker och ting med fel ord, såsom ’regnkläd’ i stället för förkläde. Ett av barnen frågade vid varje tillfälle om jag också skulle ha regnkläd (förkläde), om jag skulle ha ett större förkläde och varför jag skulle ha ett stort och inte ett litet. Även om hon fick samma svar varje gång frågade hon om igen på samma sätt. Vid första tillfället svarade jag bara med rätt ord, utan att uppmärksamma henne på att hon valt fel: ’Ja, vi ska ha förkläde på oss.’ Vid de senare tillfallen sa jag i stället: ’Det ser nästan ut som regnkläder, men det heter förkläde.’ Jag tänker att det blir tydligare för henne. Jag har lärt mig att man inte ska påpeka att barn säger fel utan bara säga det rätta ordet, att de annars inte skulle våga prata av rädsla för att säga fel. Men man kan ju rätta på olika sätt, utan att döma eller kritisera.”



**Bild 5.** ”Barnen ska måla bollar till Pino.”

Lärarens reflektion speglar en etablerad föreställning om att barn med ett annat modersmål än svenska har förmågan att lyssna in och avgöra skillnaden mellan sitt eget och lärarens uttal och ordval samt per automatik fungera självständigt. För att överskrida sin aktuella potential, behöver barn lärarens handledning i kombination med ett eget aktivt presterande. Med andra ord handlar det om undervisning där läraren är tydlig i sina förväntningar på barnens produktion av språkets utsida. Det innebär inte minst att vara en medveten språklig förebild när det gäller hur ordet uttalas och används.

Språkets utsida påverkar i första hand barnets förut-sättningar att kunna kommunicera med andra, att bli förstådd. Förmågan att utveckla sin kommunikation i samspel med andra och med förskolans innehåll påverkar också omfattningen av barnets eget ordförråd, bildandet av grundläggande begrepp samt förståelsen för begreppens betydelse och innebörd.

## Dramatisering och gestaltande

En av förskollärares uppgifter var att dramatisera sagan om bockarna Bruse. Dramatisering och gestaltande är framställningsformer som stärker muntligt berättande. Själva dramatiserandet går ut på att omarbeta texten och låta den framstå som mer levande med hjälp av rösten, gester och kroppsspråk, och ofta även med stöd av olika visuella resurser. Det kommunikativa samspelet innebär att berättelser dramatiserar *för* barn men också *med* barn. De vanligaste framställningsformerna är varianter av bordsteater och/eller dockteater. Att uppleva berättelsen genom olika estetiska uttrycksformer kan ge barn sinnliga, känslomässiga och fantasiinspirerande erfarenheter som inte förekommer i andra sammanhang.

I den första beskrivningen av dramatiseringen använder läraren sagans bilder men tillför också fler bilder med andra motiv för att vidga det språkliga innehållet. Aktiviteten genomfördes två gånger och filmades av en student.



Bild 6. "Bockarna Bruse."

**Förskollärare, 1-3-åringar:** "FÖRBEREDELSE: Syftet är att öka barnens ordförråd genom att de får lyssna till, se på, prata om och själva prova att dramatisera sagan om bockarna Bruse. Jag har valt ut ord ur sagan som jag vill att barnen ska få lära känna lite bättre och införliva i sitt ordförråd. Dessa ord är *bock, horn, fågel* (skata), *bro, gräs, blomma, träd* och *fjäril*. Jag ska genomföra aktiviteten två gånger till att börja med och vid det andra tillfället ska jag försöka få barnen delaktiga i att berätta sagan utifrån vad de minns från första tillfället. Jag kommer att använda vår samlingslåda och en bildsaga om bockarna Bruse. Just nu har vi en student från förskolläraryrket på Högskolan Väst hos oss och hon ska filma aktiviteten så att vi senare kan se vad som egentligen händer och reflektera kring vad jag och barnen gör och säger.

GENOMFÖRANDE: Först sjöng vi namnsången och sången om lådan. Ett av barnen ville genast knacka på lådan. Han kom ihåg att vi brukade göra det när vi använde lådan. Därefter tog jag upp bilderna ur lådan, en i taget. Vi tittade noga på varje bild och varje gång frågade jag barnen om de visste vad bilden föreställde. Om de inte visste berättade jag och så upprepade vi ordet tillsammans flera gånger. Jag började med bilden på den lilla bocken Bruse. 'Kan ni berätta för mig vad det här är?' Ett barn svarade genast 'häst'. De andra barnen hakade på och sa också 'häst'. Jag svarade då att det inte var en häst utan en bock. Sedan tittade vi på att bocken var liten och ett barn sa att den var vit. Jag tog fram mellanbocken Bruse och ställde samma fråga igen. 'Inte häst', svarade ett av barnen men ingen kunde säga att det var en bock. Så gick vi igenom bilderna och barnen var mycket delaktiga. Flera av dem kände igen blommorna, trädet och fågeln. Att det var en skata kunde dock ingen säga fast vi har många skator ute på förskolegården och ofta tittar på dem och pratar om dem när vi är ute. När vi hade gått igenom bilderna var det dags att börja berätta sagan.

Vid det andra tillfället gick vi först igenom alla bilderna en efter en, benämnde dem och satte upp dem på väggen. Barnen mindes nästan alla ord och när de inte mindes kom de med gissningar. Två av barnen sa 'stor' när jag tog fram den stora bocken. Liten och mellan var det ingen som sa. När skatan kom fram blev det första förslaget inte fågel, som det blivit dagen innan, utan 'anka'. Det var ju inte rätt, men visar ändå på början till en förståelse för samlingsbegreppet fågel och att det finns fåglar som heter olika saker och ser olika ut. Sedan berättade jag sagan igen och försökte få barnen delaktiga i berättandet och återkalla historien ur minnet genom att ställa frågor som exempelvis: 'Vad hände sedan?' Något av barnen kunde hjälpa mig att föra berättelsen framåt med hjälp av bilderna medan de andra hängde med genom att härma det vi sa och använda hela kroppen för att uttrycka sig.

AVSLUTNING: Båda gångerna avslutade vi med att barnen själva fick plocka ner bilderna från väggen, och utifrån syftet att uppleva sagan samt lära sig orden övade de på att säga dem igen. Vid det andra tillfället var tre av fyra barn närvarande och det blev naturligt att de tog ner varsin bock och lekte med dem efteråt. Bockarna fick beta på gräset och de pussade och stängade varandra. Trollet fick också vara med och äta gräs och blommor tillsammans med bockarna. Barnen sa inte så mycket under själva leken. De samspelade mest med gester, blickar och hur de rörde sina bockar.

REFLEKTION: Jag vill börja med att säga att jag är tacksam över att min student ville filma mig i aktiviteterna. I filmerna framkom tydligt hur mycket barnen härmade mig. De imiterade mina gester, mina ord och mitt tonfall under hela aktiviteten. Det märkte jag inte fullt ut när jag genomförde aktiviteterna. Ett av barnen upplevde jag som helt ofokuserat och ganska ointresserat av sagan under tiden jag berättade den. När jag i efterhand tittade på filmen var det tydligt att hon, även om hon inte satt stilla, deltog lika uppmärksam som de andra och även hon härmade hela tiden. Barnen imiterade inte bara mig utan även varandra, och de härmade såväl kroppsrörelser som ord. När trollet hoppade upp på bron sa en flicka 'läskigt, wohooo' och då härmade de andra barnen henne med stor inlevelse. Några kom också med kommentarer, bara enstaka ord och inga meningar, som till exempel 'bock', 'stor', 'äta', 'gräs' ... Utropsord som 'oj!' och 'wow!' förekom också. Det blev tydligt hur de härmade det sista ordet eller orden i mina meningar. När jag sa 'vem är det som trippar på min bro?' sa alla barnen 'bro' i samma tonfall som jag använt och så fortsatte det under hela berättelsen. Jag antar att det beror på att det är det sista de hör och minns, och att det ofta blir en kort paus när meningen slutar och då vill de delta och fylla i på det sätt de kan. Det blir ett sätt för dem att vara delaktiga och känna samhörighet, tror jag. När man berättar en saga tycker jag att det är mycket viktigt att man använder de redskap man har, det vill säga rösten och dess dynamik samt kroppen med gester. Man kunde se på filmen hur barnen levde med i sagan genom att studera deras kroppsrörelser."

I följande exempel presenteras ett annat sätt att utifrån sagan fånga upp den kommunikativa progressionen. Detta genom att först beskriva vad som gjordes och där- efter koppla det till observationer över det som framgick under aktiviteten. Här används konkreta föremål för att synliggöra innebörden av begrepp samt barnens eget bildskapande.

**Förskollärare, 5-åringar:** "DAG 1: Först börjar jag med att presentera sagan med konkreta material som jag har i sagopåsen. Sedan läser jag bilderboken. Här ges alla barn möjlighet till kommunikation tillsammans med

mig som pedagog. Därefter konkretiserar vi begreppen genom att [exempelvis låtsas att vi] går över bron på olika sätt: trippa, trampa och stampa. Genom att göra oss små, mellanstora och stora med våra kroppar praktiserar vi dessa även begrepp.

Jag upplever att barnen under den första dagen hade svårt att rikta uppmärksamheten mot berättelsen om bockarna. Kommunikationen utifrån bilderboken var för svårt att hålla uppmärksamheten mot. Det gick bättre när jag använde de konkreta föremålen och valde ett enklare språk. Begreppen *stor* och *liten* gick bra, men inte *mellan*. Trippa, trampa och klampa var ord de inte kunde, men alla barn var ivriga och ville stampa och klampa när vi praktiserade dessa begrepp. Barnen hade svårt att själva rita teckningarna utifrån bilderna och föremålen. När jag visade hur man kunde rita gick det bättre. Barnen behöver ha tydlig vägledning och upprepning på flera olika sätt för att förstå innehållet i berättelsen.

DAG 2: Först läser jag berättelsen med stöd av konkreta föremål. Barnen får sedan upprepa berättelsen genom att vi berättar tillsammans och de får ha en bestämd roll. Vi använder händerna för att trippa lätt, trampa och klampa. Barnen får sedan måla på ett gemensamt papper med färgerna brun (jord), blå (vatten) och grön (gräs).

Det märktes skillnad genom att barnen förstod mer och det blev mer intressant. Nu börjar barnen berätta lite själva med några få ord. Målningen var mest intressant och när jag visade färgat filttyg (brun, blå och grön) associerade barnen direkt till jord, vatten och gräs.

DAG 3: Vi upprepar sagan på samma sätt som dag 2. Sedan sätter vi tillsammans upp bockarna, bron och trollet på målningen som vi gjorde dag 2. Efter det gör vi dramalek med rekvisita utifrån sagan och barnen får varsin roll.

Idag var barnen mer fokuserade på uppgiften. Alla lyssnade bättre och samtalande med fler ord till sagan. Exempelvis kunde alla barn begreppet *mellan*. De var ivriga och ville flytta bilderna och agera utifrån den roll de hade. Höjdpunkten var under dramaleken då alla var mycket engagerade. De ville vara delaktiga och kommunicerade med de ord de hade lärt sig. Det var dock fortfarande svårt för barnen att få ett sammanhang i kommunikationen utifrån sagan och ta sin roll i rätt tid.

DAG 4: Fortsatt konkret berättande av sagan samt dramalek. Barnen får upprepa och återberätta om bockarna utifrån tidigare boksamtal, det de ritat och målat samt övriga material. [...] Barnen får genom en sagolåda med konkret material berätta berättelsen om bockarna och använda olika begrepp.

Fler ord har kommit på plats men barnen hade även idag svårt att berätta utan tydlig ledning av mig som pedagog. Aha-upplevelsen för mig blev att barnens

språk är torftigt då de har svårt att kommunicera och berätta utan ledning av konkret material eftersom de saknar många begrepp. Barnen har även svårt att hålla fokus och lyssna om de inte själva är aktiva. Vi behöver fortsätta att praktisera ofta och på olika sätt och ge synonymer till orden vi använder. Här är bilderboken och högläsning ett bra sätt då vi kommer i kontakt med nya ord som vi kan undersöka på olika sätt. Barnen behöver också träna mycket på att hålla fokus och lyssna på varandra samt ta instruktioner. De behöver också mer träning i praktiska saker såsom att rita, klippa och framställa saker på egen hand. Att använda rekvisita för att inta en annan roll gav inspiration och underlättade kommunikationen i leken.”

Det framgår av båda exemplen att aktiviteten kring bockarna Bruse upplevs som krävande av barnen, fast på olika sätt. För att kunna spela upp en dialog behöver barn minnas hela innehållet på ett sammanhängande sätt och veta när olika roller ska prata med varandra. Deras språkliga samspel är med andra ord beroende av att de känner till turtagandet i handlingen och kan agera därefter. Att barn deltar aktivt på det här viset förutsätter att de är vana att utifrån den givna handlingen och i olika sammanhang kunna växla i sitt språkliga samspel med andra. Förskolläraren för de yngre barnen sammanfattade sina intryck på följande sätt:

**Förskollärare, 1–3-åringar:** ”Jag har tidigare arbetat med denna saga med både äldre och yngre barn på en annan förskola, där alla barn har svenska som modersmål, och då såg responsen från barnen helt annorlunda ut. Det kom frågor och kommentarer, och kopplingar till andra sagor, filmer man sett och saker man lekt eller upplevt. Det blir väldigt tydligt hur mycket språket begränsar de barn jag arbetar med idag och jag kan ibland känna en förtvivlan över att behovet hos barnen är så stort. Vårt uppdrag är viktigt men kan tidvis kännas övermäktigt.”

Ett återkommande inslag i våra diskussioner handlade om barnens svårigheter att minnas och använda ord, trots att de upprepats många gånger. En annan reflektion avslöjade en allmän oförmåga att prata i hela meningar på svenska. Ingen förväntade sig långa och nyanserade meningar, men ändå hela meningar – i synnerhet av de äldre barnen som varit i förskolan i flera år. De flesta av barnen föredrog dock enstaka ord och hade svårt att återberätta en händelse.

Att inta roller och gestalta krävde av barnen att säga det som bockarna skulle säga och på så sätt fick de producera ett antal ord i följd som blev en mening. Att lära sig en roll utantill innebar att barnen fick öva sig i att både smaka på språket och aktivt producera ett bestämt innehåll. Vi kom på att sångerna kanske skulle läras

in genom att först tala texten – att lära sig berätta hela sången och först därefter lära sig att sjunga den, som ett sätt att befästa språket och utveckla ett språkligt flöde. Sammanfattningsvis visade det sig att innehållet i sagan om bockarna Bruse kunde gestaltas på ett varierande sätt och i flera steg (talandes och sjungandes) samt konkretiseras och språkliggöras genom olika estetiska uttrycksformer.

## Svårighetsaspekter

Denna del presenterar lärarnas erfarenheter och reflektioner när det gäller deras egna och förskolans förutsättningar att utveckla svenska som andraspråk. Med svårighetsaspekter avses olika faktorer som lärarna identifierade som hindrande i barnens språkliga utveckling, såväl utifrån verksamhetens innehåll och yrkesrollens perspektiv som utifrån barnens sociala och kognitiva förutsättningar. *Att finna balansen mellan styrning och spontanitet* innebär att som lärare kunna hantera olika former av samspelets lärande potential. *Att utveckla barnens muntliga prestationer* handlar om att få kunskaper att fastna och att vidga barnens verbala förmågor och färdigheter. *Att vara kompletterande och kompensande* beskriver förskolans språkliga uppdrag mot bakgrund av barnens sociala och språkliga förutsättningar.

### Att finna balansen mellan styrning och spontanitet

En förskollärare hade tillverkat en låda: Lurvelådan. Tanken var att det alltid skulle finnas föremål i den som visuellt stödjer och gestaltar olika berättelser. Den allra första gången lådan användes handlade berättelsen om två dinosaurier som lekte, vilket skulle inspirera barnens berättande.

**Förskollärare, 1–5-åringar:** ”Syftet med aktiviteten är att barnen ska lära sig att lyssna och berätta. Med hjälp av visuella resurser kommer jag att berätta en saga för barnen. Resurserna är olika figurer och rekvisita för att bygga upp en miljö och karaktärer. Efter sagoaktiviteten kommer sagan att få en fast plats på avdelningen för att barnen ska kunna själva leka och återberätta sagan. Barnen ska öva sig i att lyssna, berätta och återberätta.

DE VISUELLA RESURSERNA: två dinosaurieleksaker, en boll, en spade och en liten filt.

BERÄTTELSEN: ’Detta är Dino. Han är rosa och har gula cirklar på sin rygg. Han har den längsta halsen av alla dinosaurier. Detta är Tina. Hon är grön och har en orange fena på ryggen. Hon har den kortaste halsen av alla dinosaurier. De är två dinosaurier som inte har några kompisar. Dino har en spade. Tina har





**Bild 7.** ”Bollarna som 'droppar mycket' och 'droppar lite'”.

en boll. Dino och Tina träffades när de skulle äta gräs och båda ville bli kompisar med varandra. 'Vill du leka med mig och min boll?' frågade Tina. Och det ville Dino. De rullade den fram och tillbaka mellan sig. Det gjorde Dino glad. 'Du får en spade av mig som present', sa Dino. 'Åh, tack så mycket!' sa Tina. Det gjorde Tina glad. Varje dag träffades Dino och Tina för att leka tillsammans.”

Efter att sagan berättats ville barnen ta på lådan, öppna den och känna på den. Deras intresse för berättandet och själva handlingen var inte lika stort, även om berättelsen var enkel och konkret och figurerna tilltalande. I sin reflektion funderar förskolläraren över lådans fortsatta uppgift och användning.

**Förskollärare, 1-5-åringar (forts.):** ”Barnen pratade med varandra och skulle leka med bollen. Den blev särskilt intressant, för den blinkade i röd och blå färg när den studsade. Under berättelsen ville barnen ta bollen och få den att blinka. Det överraskade mig att barnen kunde bli mer intresserade av de fysiska föremålen än av vad jag berättade. Deras fokus var helt riktat på föremålen, vilket har lett till att jag behöver tänka om när det gäller hur jag ska använda berättande och Lurvelådan i framtiden. Visuella resurser ska fortsätta att vara grunden i arbetet, men det kommer att vara samtal utifrån vad som finns i lådan vid varje tillfälle.”

Förskolläraren tog fasta på barnens intresse för bollen och presenterade under en vecka ett antal

nya aktiviteter där barnen skulle följa instruktioner, utveckla språkliga begrepp, lära sig att vara undersökande/problemlösande, ställa frågor och öva sig i att samarbeta.

**Förskollärare, 1-5-åringar (forts.):** ”Syftet med aktiviteten är att barnen ska lära sig att lyssna och berätta om vad en boll är för ett föremål, vad den kan göra och vad man kan göra med den. Lurvelådan är med och jag introducerar det som finns i den för barnen. Vi sjunger en sång om bollar, vilken är en egen version av *Lilla snigel*: 'Lilla bollen, kom till mig, kom till mig, kom till mig, lilla bollen, kom till mig. Jag vill leka med dig.'

**AKTIVITET 1:** Barnen ska introduceras för ett antal olika bollar som har olika egenskaper. De är små och stora, mjuka och hårda, i gummi och tyg, lena och taggiga. Dock ligger inte fokus på dessa, utan på att alla ser olika ut och ändå är en typ av boll. Vi ska kasta bollarna till varandra och sedan i en korg från kortare och längre avstånd.

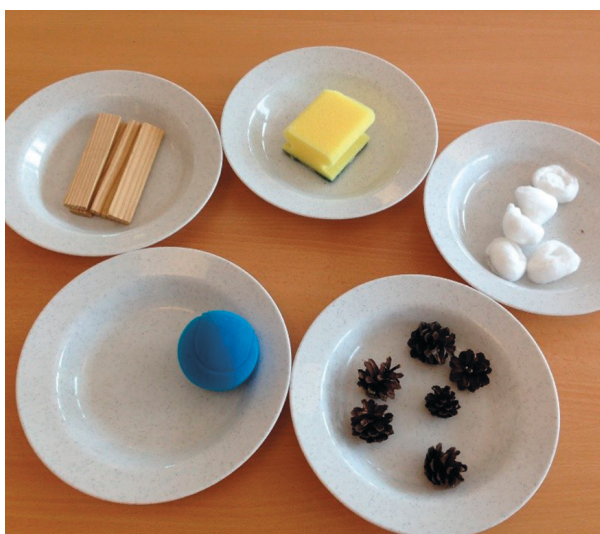
**AKTIVITET 2:** Denna aktivitet är en upprepning av den första, med en påbyggnad av flera olika lådor som barnen kan kasta bollarna i. Dessutom ska vi använda oss av våra fötter och våra händer för att sparka och fånga bollarna.

**AKTIVITET 3:** Barnen ska hantera bollarna i vatten och samtala om vad som händer med de olika bollarna när de kommer i kontakt med vattnet. Vilken boll flyter och vilken sjunker? Vilken blir blöt och vilken blir inte blöt?”

I sin utvärdering av samtliga aktiviteter reflekterar förskolläraren över bollarnas dragningskraft, den kunskapspotential som han inte var medveten om att bollarna hade samt balansen mellan sin egen insats och barnens visade intresse.

**Förskollärare, 1–5-åringar (forts.):** ”Det var roligt att se hur ett föremål kan utgöra en sådan fascination för gruppen. Sedan jag först introducerade bollen har den hela tiden varit ett material som motiverar barnen. När Lurvelådan öppnades och de kunde se att vi skulle leka med bollarna började alla skratta och försökte ta alla bollar på en och samma gång. Det jag har reflekterat kring i efterhand är hur stor roll själva introduktionen har och hur väl barnens uppmärksamhet kan riktas mot det som för stunden ska vara gemensamt. Det barnen fastnade mest för var upptäckten att bollen av tyg betedde sig annorlunda i vatten jämfört med de andra bollarna. Och att den droppade mycket när man lyfte upp den ur karet. Det tog jag fasta på, för jag ville att vi skulle se vad de andra bollarna gjorde om vi upprepade det med allihop. Vi klassificerade bollarna med ’droppa lite’ och ’droppa mycket’. [...]

Jag upplever att det ibland kan vara svårt att behålla fokus på det jag har tänkt, speciellt när barnens intressen blir starka i andra riktningar. Jag försökte med hjälp av olika frågor till barnen få dem att upptäcka skillnaden mellan vad vattnet gjorde och vad bollarna gjorde. [...] I det här fallet visade det sig att barnen ofta valde att peka på ’den där’ i stället för att berätta, beskriva eller förklara. De var entusiastiska och intresserade, men det saknades ett utvecklat språkligt samspel. I början av projektet var min roll mycket mer passiv, för jag ville observera hur de själva gjorde med materialet, medan jag idag är mer aktiv i barnens lek och benämner/beskriver/samtalar om vad det är vi gör tillsammans.”



**Bild 8.** ”Känna, benämna, berätta, beskriva.”

Gruppen funderade över den intensitet som barnen, trots introduktion och instruktioner, uppvisade på ett ofta kaotiskt sätt när saker framkallade deras nyfikenhet. De kunde handgripligen kasta sig över saker och strunta i påminnelser om vad som gällde. Hur kan deras agerande förstås och förklaras? Vi kom fram till att kontinuitet och tydlighet är avgörande – således krävs en daglig upprepning tills samlingen som undervisningsform är en självklar del av ett lärande samspel där barn lär sig att lyssna, tala, samtala, ställa frågor, följa instruktion och komma med förslag.

### Att utveckla muntliga prestationer

Samtliga lärare upplevde att många barn har svårt att lära sig ord och begrepp, trots att de är ständigt förekommande på förskolan. Det visade sig att det saknas förståelse för ord och begrepp som används varje dag, exempelvis i matsituationer, och att kunskaper inte befästs och därmed inte blir grundläggande. Slutsatsen är att barnen har svårt att uttrycka och komma ihåg begrepp utan ledning av konkreta material och bilder.

**Förskollärare, 1–3-åringar:** ”Syftet med den här aktiviteten är att undersöka om barnen kan lära sig ord genom att vi inte bara övar på hur man säger dem, utan också undersöker tingens funktion ordentligt. De ord vi ska arbeta med är [...] *glas, tallrik, gaffel, kniv* och *sked*. Först ska vi leka Kims lek för att se om barnen minns leken och vad sakerna heter. Sedan ska vi använda dem till det de är till för, det vill säga skära med kniven, äta med skeden och gaffeln samt dricka ur glaset. Vi ska också prova hur det går att äta olika saker med de olika besticken. När barnen har fått prova dessa saker avslutar vi med Kims lek ännu en gång för att se om aktiviteten har gjort någon skillnad. Som redskap ska jag använda vår samlingslåda, Pino-dockan, glas, tallrik, bestick samt diverse olika saker man kan äta och dricka.

**INTRODUKTION:** Jag introducerade aktiviteten med våra vanliga rutiner, det vill säga namnsång, upprop, sång om lådan, knack på lådan – och däri låg Pino-dockan och ett brev. I brevet skriver Pino att han vill att barnen ska leka Kims lek, men också att de ska få prova att använda de olika sakerna.

**GENOMFÖRANDE:** Först gick vi igenom vad alla saker heter. Resultatet blev detsamma som vid tidigare tillfällen, det vill säga att det var lättare att peka ut något som jag benämnt än att själv säga vad det heter. Vi lekte Kims lek med föremålen och hur det gick varierade mycket beroende på vilket av barnen det var som skulle berätta. Därefter började vi prova de olika sakerna. Vad heter de? Hur använder man dem? Vi provade en eller två saker vid varje tillfälle.

Ett exempel är att barnen fick varsin tallrik som vi fyllde med yoghurt. ’Vad behöver ni nu för att kunna

äta?’ frågade jag. ’Kuddar’, svarade ett barn direkt (vi brukar få havrekuddar till yoghurten när vi äter frukost). Jag tänkte ju att någon skulle svara ’sked’ och det gjorde ett av barnen så snart hon insåg att hon behövde något att äta med. Tillsammans kunde vi konstatera att det gick bra att äta yoghurt, kuddar och även bananbitar med sked, även om bananen var lite halkig. Vi provade också att äta vatten ut glaset med sked. Det var svårt, men det gick. Att dricka som man brukar göra ur ett glas fungerade bäst, tyckte barnen. Vid nästa tillfälle fick barnen återigen en tallrik med yoghurt och frågan vad de behövde för att kunna äta. Vårt mest verbala barn, som nu hade förstått, svarade direkt: ’Sked.’ Jag svarade att det egentligen är rätt, men att vi skulle prova något annat den här gången: ’Ni ska få en gaffel att äta med.’ Det var lite spännande och de mumsade yoghurt med sina gafflar. Det var lite svårt, men det gick. Därefter fyllde jag på med några havrekuddar i deras tallrikar och de fick prova att äta dem med gaffeln. Ett barn tyckte att det var svårt, för de gick bara sönder – hon försökte sticka gaffeln i dem och ta upp dem på så sätt. De andra använde gaffeln som man använder en sked och då var det inga större problem. Även med bananbitar fungerade gaffeln bra. Vi provade också att använda gaffeln för att försöka få upp vatten ur glaset, men det gick inte alls. På så sätt undersökte vi de olika föremålen och upprepade gång på gång hur man benämner dem. Avslutningsvis berättade vi för Pino vad vi hade gjort, så att barnen fick försöka sätta ord på det de upplevt.

**AVSLUTNING:** Vid vårt sista tillfälle lekte vi Kims lek ännu en gång för att se om barnen befäst begreppen genom att vi arbetat med dem praktiskt på ett medvetet sätt. Barnen fick som vanligt försöka berätta vad vi hade gjort tidigare. Ett av barnen kan berätta i långa meningar medan de andra två säger enstaka ord. Denna gång började jag leken med endast två föremål och ökade sedan på antalet efter hand. När leken var slut sa barnen hejdå till Pino och jag försökte göra en liten muntlig utvärdering tillsammans med dem. ’Vad var roligt? Vad var tråkigt? Vad var svårt och vad var lätt?’

**REFLEKTION:** Mitt försök till utvärdering tillsammans med barnen föll inte så väl ut. Det är bara ett av dem som kan svara på sådana frågor och hon sa att hon tyckte att ’det var roligt’. Exakt vad som var roligt fick jag dock inte fram. Att det var gott att äta på samlingen kom vi i alla fall fram till. Jag känner mig fortfarande förundrad över att det är så svårt att lära sig dessa ord. Jag vet att jag har skrivit det varje gång i mina reflektioner, men känslan är fortfarande densamma.”

Innebörden av exemplet och andra snarlika händelser diskuterades ofta utifrån vilka generella och individuella möjligheter yrkesrollen har beroende på förskolans

sociala placering. Samtliga i gruppen hade erfarenhet av att arbeta i förskolor där majoriteten av barnen haft svenska som modersmål, och att jämföra tidigare erfarenheter med aktuella blev en självklar del av våra gemensamma reflektioner. Flera gav uttryck för att känna sig ”naggade” i sin yrkesroll när de inte lyckas med sin planerade undervisning utan i stället får hantera situationer i vilka det visar sig att de har överskattat barnens språkliga förmågor och förståelse. Samtliga var också medvetna om att yrkesrollen innebär en kedja av olika pedagogiska sammanhang och förväntningar på barnens synliga prestationer. Trots det hade många svårt att acceptera att de inte alltid lyckas fånga upp barnens kunskaper i det de arbetar med.

## Att vara kompletterande och kompenserande

Under studiens gång uppmärksammade förskollärarna att arbetet med svenska som andraspråk är svårare än de föreställt sig. En tydlig orsak är att många av barnen vistas sporadiskt i förskolan och stimuleras i det svenska språket enbart när de befinner sig där. Medan vissa barn i grupperna hade en utvecklad förmåga att kommunicera, hade barn med sporadiskt vistelse svårt att förstå och språkliggöra det som händer i såväl förskolan som vardagen.

**Förskollärare, 5-åringar:** ”Samtliga barn på avdelningen är fem år och ska börja förskoleklass nästa år. På förskolan har vi *Guinness rekordbok*. Jag sitter tillsammans med Sarah och Anisa. De kan relativt mycket svenska och är väldigt fascinerade över boken. Speciellt över sidorna med djur. Vi bläddrar i boken och på varje sida ställer de frågor om vad det är för djur, om det springer fort, var det bor och hur stort det är. Vi tittar på bilderna tillsammans och jag läser vilka rekord det står om. Sarah och Anisa ställer många frågor och funderar kring bilderna. De kan även associera till saker de har upplevt utanför förskolan med koppling till bilderna.

Omar kommer och sätter sig bredvid oss. Han kan nästan ingen svenska. Han pekar på bilderna och jag berättar vad det är för djur och visar med kroppsspråk vilka egenskaper det har. Han visar stort intresse för bilderna och sitter med en lång stund och tittar i boken. Omar lär sig mycket genom att titta på bilderna – han lär sig många ord och vi använder även kroppsspråk för att kommunicera. Dialogen kretsar kring konkreta saker vi ser på bilderna, och den blir mer guidande än kognitiv.

Det är stor skillnad mellan dessa tre barns verbala förmågor. Ett av barnen är betydligt mer språkstarkt än de andra, det andra säger i stort sett inga svenska ord alls och det tredje befinner sig språkligt sett någonstans däremellan. Jag ser en svårighet i att tankemässigt

utmana det barn som kan lite svenska i lika hög grad som de som kan mycket. Samtalen på förskolan blir starkt begränsade när han inte kan kommunicera med de andra barnen och oss pedagoger. När de har så vitt skilda kunskaper i svenska blir deras förutsättningar vid skolstart också väldigt olika. Barnen med mycket svenska kan få med sig så mycket mer kunskap i olika ämnen.

Vid samling före lunch läser vi ofta böcker. Även här är det svårt att utmana barn som kan lite svenska [på rätt nivå], men vi samtalar om vad bilderna föreställer. Det intresserar alla. De som kan lite svenska frågar ofta 'vad är det?' och pekar på bilderna. Och jag berättar vad bilderna föreställer. En svårighetsaspekt är att föra tankemässigt utmanande samtal med de barn som [...] inte kan någon eller väldigt lite svenska. Då får man i stor utsträckning använda sig av konkret material och den guidade dialogen.

En annan svårighet är att det är stora skillnader mellan hur mycket svenska barnen i gruppen kan. En del har ett stort ordförråd och några kan ingen svenska alls. Det är svårt att både utmana de barn som kan lite svenska och samtala med ett barn som har ett stort ordförråd. Den kognitiva dialogen sker oftare tillsammans med barn som kan ställa frågor kring innehållet och det vi ser på bilderna. Det språkligt starka barnet får ofta mer uppmärksamhet och utrymme än övriga eftersom det är hon som ställer frågor, svarar på frågor, berättar och på andra sätt uttrycker sig. Även om hon tar mer plats i gruppen anser jag att det är positivt för de andra barnens språkutveckling att ha henne som språklig förebild – de observerar, iakttar och imiterar. Det är dock viktigt att även det språkligt starka barnet får utmaningar och stimulans på den nivå hon befinner

sig, men barngruppen är stor och det är svårt att dela upp barnen i mindre grupper för att underlätta sådana samtal.”

Redan innan sin medverkan i forskningscirkeln uppmärksammade deltagarna svårighetsaspekter i arbetet med barn som har ett annat modersmål än svenska. I våra gemensamma diskussioner fanns en strävan efter att förstå och förklara vad det beror på. En infallsvinkel visade att lärarna vänjer sig vid situationen och i princip sänker sina förväntningar på barnen genom att utveckla en lyhördhet för andra kommunikativa uttryck såsom ansiktsuttryck och röstläge. När en av lärarna undersökte om, och i så fall hur, barnen i hennes grupp formulerar och ställer frågor visade det sig att frågor inte ställdes särskilt ofta, och när det hände innehöll de färre ord än vad hon hade förväntat sig. En annan förskollärare sammanfattar situationen på följande sätt:

**Förskollärare, 1–3-åringar:** ”Jag tänker särskilt på en flicka. Hon har gått 15 timmar i veckan sedan augusti 2017 och är nästan tre och ett halvt år gammal. Nu går hon hem för sommaren och när hon kommer tillbaka i september börjar hon på en av äldreavdelningarna. Jag känner mig orolig för hennes språkutveckling samtidigt som jag har gjort vad jag har kunnat för att hjälpa henne framåt. Tyvärr finns det alltför många barn som hon som kommer in för sent i förskolan och går för få timmar. Jag vill gärna hitta vägar att hjälpa barn som den här flickan att få större möjligheter i livet, och jag tror mycket på den metod vi har provat under den här tiden. Svårigheten som jag ser det just nu är att välja ut var vi ska börja, vad vi ska fokusera på och vad som är viktigast för dessa barn.”

**Var ska vi börja, vad ska vi fokusera på och vad är viktigast för dessa barn?** Samtliga delar av denna viktiga fråga rör förskolans roll och uppdrag i samhället. Uppdraget består av tre delar: det kompletterande/kompensatoriska som betyder att arbetet utgår ifrån varje barns förutsättningar och behov, det akademiska som avser en skolförberedande verksamhet och det ideologiska som innebär demokratiska värderingar och förhållnings-sätt. Förskolan har ett ansvar för att barn med annat modersmål än svenska utvecklar det svenska språket och genom såväl planerad som spontan undervisning tillägnar sig varierande språkutvecklande färdigheter och erfarenheter. Att arbeta med svenska som andraspråk i förskolan kräver medveten och konsekvent undervisning – som ett uttryck för social rättvisa, men också för nutidens framtidsfråga.

# DISKUSSION

**F**orskningsresultatet diskuteras här kortfattat utifrån tre rubriker som var för sig öppnar för såväl olika pedagogiska och didaktiska möjligheter som en metodologisk utveckling när det gäller språk-utvecklande arbetssätt och svenska som andraspråk i förskolan. Sammanfattningsvis synliggör deltagarnas erfarenheter och reflektioner över den egna yrkesrollen ett behov av att arbeta vidare med både framgångs- och svårighetsaspekter.

## Kontinuitet och expanderande samtal – verksamhetsperspektivet

Perspektivet innebär att genom undervisningens sociala organisation skapa nya former av tänkande där olika kommunikativa erbjudanden och relationen mellan lärare och barn utgör en specifik form av samarbete (Vygotskij, 1986). Det har visat sig att när samma lärare planerar, genomför, följer upp och utvärderar sitt och barnens kommunikativa samspel utvecklas

en specifik form av samarbete som bidrar till barnens språkutveckling på flera sätt. Kontinuiteten möjliggör för läraren att uppmärksamma kvalitativa förändringar i barnens förståelse av innehållet samt skapar utrymme att utmana individuella prestationer över tid. Likaså stärker kontinuiteten samspelet mellan barn och lärare samt mellan barn sinsemellan tack vare det gemensamma innehållet och flertalet associativa minnesupplevelser.

Kontinuitet kan bidra till att barn utvecklar ett expansivt språk, vilket innebär att få tillgång till ett språk som fungerar utanför den aktuella situationen (Doveborg, Pramling & Pramling Samuelsson (2019). Till exempel kan lärare ta upp saker som hänt tidigare under veckan och utanför här och nu-perspektivet samtala om vilka intryck barnen har tagit. Lärare kan också påminna om detaljer och lyfta fram minnesbilder som de själva har varit med om att skapa. På så sätt får barn möjlighet att öva sig i att berätta, återberätta och förklara, men också att samtala om olika adekvata begrepp samt deras betydelse och innebörd. Det handlar om att läraren utvecklar kunskap om varje barns språk-



Det har visat sig att när samma lärare planerar, genomför, följer upp och utvärderar sitt och barnens kommunikativa samspel utvecklas en specifik form av samarbete som bidrar till barnens språkutveckling på flera sätt.

liga förutsättningar och potentiella progression med utgångspunkt i verksamhetens innehåll och mål.

## Ritual och rika instruktioner – lärarperspektivet

Perspektivet avser kommunikativa handlingar och samspel i vilka ord och begrepp blir föremål för uppmärksamhet och reflektion. Ord och begrepp är enligt Vygotskij (1978) en förutsättning för att organiserade kunskapsstrukturer ska kunna skapas och utvecklas. Ritualen som en vald metod och återkommande inslag i undervisningen skapar förutsättningar för läraren att öka såväl sina egna som barnens ämneskunskaper, men också förmågan att framkalla nyfikenhet för något specifikt som barnen behöver bli intresserade av.

Exempel från resultatet visar att ritualer möjliggör variation av både uttryck och intryck som i samspel med barnen bidrar till den språkliga mångfalden. Det framgår vidare att ritualens struktur kan motivera barn att rikta sin uppmärksamhet mot någonting särskilt och stimulera deras förmåga att följa en instruktion. En form av indirekt instruktion är imitation. En annan form av instruktion är den konkreta handledningen för att barn ska kunna åstadkomma något av egen kraft. Det handlar om att läraren *språk-visar*, det vill säga har för vana att följa sina ord med handlingar och handlingar eller tvärtom.

Inom ramen för forskningscirkeln diskuterade vi fenomenet att det är vanligt att enbart visa något för barn – ”titta jag ska visa dig” – i stället för att både visa och benämna. Att enbart se på när någon gör något, innebär inte att man själv kan berätta hur man gör det. Ett exempel kommer från en av mina tidigare studier där barnen var 3–5 år. De skulle gå in från gården och läraren instruerade tydligt: ”Nu hänger ni upp era kläder och går och tvättar händerna, och sedan går ni in och sätt er i samlingen.” Det var en återkommande instruktion. Barnen, även de som inte kunde svenska, gjorde samtliga moment. En gång stod jag i dörren och frågade varje barn vad det skulle göra – och ingen kunde redogöra för alltihop, trots att de hade hört det så många gånger. Det vanligaste svaret var ”gå in”. Enstaka kunde säga ”hänga kläder” eller ”tvätta händerna” medan ytterligare några låtsades tvätta händerna framför mig.

Enligt Krashen (1981) är det skillnad mellan begreppen *språkligt tillägnande* och *språklig inläring*. Till-

ägnande avser det språkliga samspel som sker naturligt och spontant i interaktion med lärarna, medan inläring avser innehåll som är medvetet strukturerat och formfokuserat. Situationer där det finns ett behov av instruktioner uppstår oftast spontant, och för att underlätta barnets eget görande behöver läraren också visa barnet hur det ska göra. I det här fallet hade barnen förmågan att förstå och följa instruktionen, men saknade förmåga att beskriva händelseförloppet och sitt eget görande. Den återkommande uppmaningen var tänkt som en påminnelse om turordningen i barnens handlingar – från dörren till samlingen – men för att låta dem språkliggöra sina egna handlingar borde läraren också ha språk-visat flera gånger, i kombination med en tydligt uttryckt förväntan på att barn verbalt ska kunna beskriva det de gör.

## Dokumentation och delaktighet – barnperspektivet

Perspektivet avser deltagande i kunskapsbildningsprocessen (Lave, 1999). Dokumentation kan betraktas som ett sätt att styrka vad barn har gjort som en följd av sin delaktighet i verksamheten. Det handlar om att få syn på deras kunnande som ett uttryck för olika former av innehållets variation, såsom olika sätt att dramatisera *Bockarna Bruse*.

Av resultatet framgår att olika metoder för dokumentation speglar barns kommunikativa erfarenheter och kan därmed synliggöra deras utveckling. Dokumentation är ett sätt för barn att befästa och fördjupa sitt kunnande om något, med stöd av olika tekniker och uttrycks sätt. När det gäller estetiska uttrycksformer som bild och rörelse handlar det även om att språkliggöra olika visuella intryck. Ett annat sätt att betrakta dokumentation rör lärarens arbetssätt, där planering, genomförande och reflektion skapar och utvecklar förskolans lärmiljöer.

Enligt Doveborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2019) handlar dokumentationsprocessen om att ”få syn på” fenomen genom analys och utvärdering. I denna studie har vi genom forskningscirkelns dokumentation fått syn på både framgångs- och svårighetsaspekter i arbetet med svenska som andraspråk, men vi har också fått syn på fungerande metoder och strategier som utvecklar barns språkliga värld genom formfokuserad undervisning.

# REFERENSER

- Abrahamsson, N.** (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alistair, H.** (2012). *L3 Motivation*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Alleklef, B. & Lindvall, L.** (2000). *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Bauchmüller, R., Gørtz, M. & Würtz Rasmussen, A.** (2011). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. Working paper Series. CSER No 008. Center for Strategic Educational Research, DPUI, Aarhus University.
- Benckert, S.** (2000). Det var en gång – betydelsen av berättande och bokläsande för barns andraspråksutveckling i förskolan. I Åhl, H. (red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*, s. 24–37. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.
- Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T.** (red.) (2013). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Cummins, J.** (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. I Genesee, F. (red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A.** (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doveborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I.** (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, U.** (2002). *Reading Skills among Students of Immigrant Origin in Stockholm*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Gibbons, P.** (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gruber, S. & Puskás, T.** (2013). Förskolan i det mångkulturella samhället. Från invandrabarn till flerspråkiga barn. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, s. 24–44. Stockholm: Liber.
- György-Ullholm, K.** (2010). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I Musk, N. & Wedin, Å. (red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande*, s. 22–54. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.** (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (tredje upplagan). London & New York: Routledge.
- Hundeide, K.** (2003). *Barns livsverden: sosiokulturella rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kultti, A.** (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Lahdenperä, P.** (red.) (2014). *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion*. Mälardalens Studies in Educational Sciences 14. Mälardalens högskola.
- Lave, J.** (1999). Lärande, mästarlära, social praxis. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*, s. 49–66. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Å.** (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola*. Licentiatuppsats. Malmö högskola.
- Lunneblad, J.** (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Mohan, B.** (2001). The second language as a medium of learning. I Mohan, B., Leung, C. & Davison, C. (red.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, learning and Identity*, London: Longman.
- Persson, S.** (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Diskussionsunderlag framtaget för Kommission för ett socialt hållbart Malmö. Malmö stad.
- Prop. 1997/98:16.** *Sverige framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik*. <https://www.regeringen.se/contentassets/6cf1db3cc2254ab8a3e70038272f09e4/sverige-framtiden-och-mangfalden---fran-invandrarpolitik-till-integrationspolitik>.
- Puskás, T.** (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan. Ideologiska dilemman och vardagspraktik. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, s. 45–70. Stockholm: Liber.
- Puskás, T. & Björk-Willén, P.** (2017). *Flerspråkighet och andraspråksutveckling*. Läslýftet i förskolan. Modul: Flera språk i gruppen. Skolverket.
- Samuelsson, R.** (2019). *Play, Culture and Learning. Studies of Second Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*. Doktorsavhandling. Södertörns högskola.
- SFS 2009:600.** *Språklag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600\\_sfs-2009-600](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600).
- SFS 2010:800.** *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800).
- Skans, A.** (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatuppsats. Malmö högskola.
- Skolinspektionen** (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande*. Rapport 2012:7. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen** (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket** (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket** (2002). *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Rapport till regeringen, 15 maj.
- Skolverket** (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98* (rev. 2010). Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket** (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98* (rev. 2016). Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket** (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö18*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Socialstyrelsen** (1976). *Arbetsplan för förskolan. Invandrabarn i förskolan*, vol 4. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen** (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen** (1990). *Lära i förskolan. För barn mellan 4–6 år*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1974:69.** *Invandrarutredningen 3: Invandrararna och minoriteterna*. Huvudbetänkande av Invandrarutredningen. Stockholm: Liber.
- SOU 1982:43.** *Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern*. Betänkande av Utredningen om språkminoriteter i förskoleåldern. Stockholm: Liber.
- SOU 1997:157.** *Att erövra omvärlden – förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och skolkommittén. Stockholm: Fritzes förlag.
- SOU 2008:109.** *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritzes förlag.
- 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: Norstedts juridik.
- Stier, J. & Riddersporre, B.** (2019). *Interkulturellt arbete i förskolan. Med läroplanen som grund*. Stockholm: Natur & kultur.
- Utbildningsdepartementet** (2020). *Riktade skolsatsningar för ökad likvärdighet och kvalitet i utsatta områden*. Pressmeddelande. Regeringskansliet, 11 september.
- Vygotskij, L. S.** (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**B**arn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forsknings-samverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

**Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst**  
[www.hv.se/BUV](http://www.hv.se/BUV)



**Trollhättans  
Stad**

**Mirella Forsberg Ahlcrona, Högskolan Väst**  
[mirella.forsberg-ahlcrona@hv.se](mailto:mirella.forsberg-ahlcrona@hv.se)

**Ewa Glennius, Trollhättans Stad**  
[ewa.glennius@trollhattan.se](mailto:ewa.glennius@trollhattan.se)

**Christina Thordson, Trollhättans Stad**  
[christina.thordson@trollhattan.se](mailto:christina.thordson@trollhattan.se)