

# Flera språk i förskolan

– teori och praktik



Beställningsuppgifter:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-postadress: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 13:1338  
ISBN: 978-91-7559-041-7

Grafisk produktion: AB Typoform  
Foto omslag: Bildarkivet/Anne Dillner  
Foto inlaga: Sid 38 och 73 Thinkstock, Övriga Michael McLain

Tryck: Danagård Litho  
Stockholm 2013

# Flera språk i förskolan

– teori och praktik



# Innehåll

4	1. Förord
5	2. Inledning
7	3. Centrala begrepp
11	4. Föreställningar och uppfattningar om flerspråkighet och tvåspråkig utveckling
20	5. Språkutveckling på ett eller flera språk
29	6. Smart språkande – om kodväxling i förskolan
40	7. Lek med flera språk
46	8. Förskolans och hemmets språkdomäner
56	9. Föräldrasamverkan i förskolan – en språklig utmaning
64	10. Strategier för att stärka barns utveckling av sitt andraspråk
75	11. Avslutningsvis
76	12. Referenser

# 1. Förord

Nästan vart femte förskolebarn använder fler än ett språk dagligen. Flerspråkighet är en tillgång både för individen och för samhället. Viktiga faktorer i arbetet med flerspråkighet i förskolan är personalens förhållningssätt och kunskaper om hur man kan ge barn som talar flera språk möjlighet att utveckla både svenska och sitt eller sina modersmål. Barnens förutsättningar att utveckla alla sina språk påverkas i hög grad av attityder de möter och vilken språklig stimulans de får. Ett förhållningssätt som kännetecknas av nyfikenhet, öppenhet och en vilja att ta reda på mer om barnets språk ökar barnets möjligheter att utveckla sina språk. Det är viktigt att de vuxna i barnens omgivning, på olika sätt, uppmuntrar, stödjer och skapar möjligheter för barnet att använda både svenska och sitt eller sina modersmål. Att bemöta barnet med att det är en tillgång att barnet kan flera språk och att stödja och uppmuntra barnet att använda sina språk kan bidra till att barnet utvecklar alla sina språk. Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att öka förskolepersonalens kunskap om barns flerspråkiga utveckling. Som en del i uppdraget har Skolverket tagit fram detta stödmaterial som syftar till att öka förskolepersonalens kunskaper, inspirera och ge vägledning i arbetet med flerspråkighet i förskolan. Materialet utgår från skollagen och förskolans läroplan och grundar sig på aktuell forskning samt innehåller frågor och exempel som arbetslaget kan använda för diskussion och reflektion. Stödmaterialet är författat av Polly Björk-Willén, fil.dr. i tema Barn, universitetslektor i pedagogiskt arbete, Tünde Puskás, fil. dr. i Etnicitet, universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot förskola och Anna Bylund, doktorand i pedagogiskt arbete, samtliga är verksamma vid Linköpings universitet. I arbetet har Kristina Wester, Luisella Galina Hammar och Magdalena Karlsson från Skolverket medverkat.

Stödmaterialet har också granskats och utvecklats i samråd med forskare inom området vid Linköpings universitet samt universitetslektor och leg. logoped Barbro Bruce, Malmö högskola och professor Lena Huss, Uppsala universitet.

*Kjell Hedwall*  
Avdelningschef

*Carina Hall*  
Undervisningsråd

## 2. Inledning

Förskolepersonal i landets förskolor kommer i kontakt med allt fler barn och föräldrar som talar ett annat modersmål än svenska. Eftersom majoriteten av förskolepersonalen i första hand talar svenska uppstår många frågor och funderingar kring hur man ska kunna följa läroplanens direktiv. Enligt förskolans läroplan<sup>1</sup> ska förskolan sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin förmåga att kommunicera både på svenska och på modersmålet. Dessutom säger skollagen<sup>2</sup> att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

Det här stödmaterialet handlar om språkutveckling och språkande<sup>3</sup> i förskolor där barn talar två eller flera språk till vardags. Syftet med materialet är emellertid inte att ge några färdiga metoder, eftersom det inte finns några enkla svar på frågan hur man ska stödja barns tvåspråkiga eller flerspråkiga utveckling i förskolan. Avsikten är snarare att diskutera hur barns flerspråkiga utveckling kan främjas i förskolan. Ökad kunskap om språkutveckling och språkanvändning kan dessutom ge förskolepersonal redskap för det fortsatta arbetet med barns språkande. Varje förskola är unik i sin sammansättning av vuxna och barn, och därför är det viktigt att varje arbetslag arbetar utifrån sina särskilda förutsättningar.

Stödmaterialet tar avstamp i läroplanens språkutvecklingsrelaterade mål, men gör inget anspråk på att vara allomfattande. Materialet lyfter däremot olika aspekter av hur förskolan kan uppmärksamma, stödja och uppmuntra barns flerspråkiga utveckling. Samtidigt poängteras särskilt, eftersom förskolan huvudsakligen är en svenskspråkig domän, att det är viktigt att förskolepersonalen har kunskaper om såväl flerspråkighet i allmänhet som barns andraspråksutveckling i synnerhet för att kunna skapa en stimulerande språkmiljö.

---

1 Läroplan för förskolan, Lpfö 98.

2 8 kap. § 10 skollagen.

3 Språkande syftar till att beskriva språk i sin användning, det vill säga språkliga handlingar genom vilka mening skapas och erfarenhet och kunskap formas med hjälp av ett eller flera språk. (Swain, 2006; Linell, 2011).







### 3. Centrala begrepp

I det här avsnittet problematiseras några centrala begrepp som är väsentliga att förhålla sig till under läsningen av den fortsatta texten.

#### Flerspråkiga förskolor

Under senaste decenniet har allt fler forskare och förskolepersonal börjat tala om ”den flerspråkiga förskolan” när de avser förskolor där en stor del av barnen talar ett annat modersmål än svenska. Närvaron av flerspråkiga barn i verksamheten leder inte per automatik till att förskolan blir flerspråkig. Benämningen ovan används trots att barnen och förskolepersonalen i huvudsak använder svenska. En viktig aspekt att ta hänsyn till i detta sammanhang är skillnaden mellan individuell och institutionell flerspråkighet. Individuell flerspråkighet innebär användning av fler än ett språk i det dagliga livet. Institutionell flerspråkighet betyder att en viss institution genomför sin verksamhet på fler än ett språk. Förskolor som arbetar utifrån en flerspråkig profil på institutionell nivå är ytterst ovanliga i Sverige. Med flerspråkig profil avses att verksamheten bedrivs på flera språk, till exempel på svenska och engelska; finska och svenska eller svenska-spanska-engelska. Dessa förskolor återfinns företrädesvis i de större städerna. Även om de flesta förskolor i Sverige inte har en flerspråkig verksamhet är variationen på barngruppernas språkliga sammansättning i landets förskolor stor. Flerspråkighet på individuell nivå är alltså det vanligast förekommande men leder däremot inte per automatik till institutionell flerspråkighet.

I vissa förskolor talar flera barn till exempel bosniska eller arabiska förutom svenska, medan flertalet barn i andra förskolor talar många olika språk och deras enda gemensamma språk är svenska. Vad gäller personalens flerspråkighet är variationen också stor, men enbart det faktum att man talar flera språk och kategoriseras som flerspråkig, innebär inte att språken är gångbara i den dagliga verksamheten.<sup>4</sup> Långt ifrån alla förskolor som beskrivs som flerspråkiga har flerspråkig personal eller tillgång till modersmålspedagoger<sup>5</sup>. För att skapa klarhet i vad som

---

<sup>4</sup> Gruber, 2013.

<sup>5</sup> På en del förskolor finns det tillgång till lärare i modersmål, modersmålstränare, modersmålspedagoger eller liknande. I detta stödmaterial har vi valt benämningen modersmålspedagoger.

räknas som flerspråkighet i förskolan får följande tre typer av förskolor utgöra en beskrivning:

1. Förskolan som institution är flerspråkig med en tydlig två- eller trespråkig profil.
2. Förskolan är svenskspråkig på institutionell nivå men flerspråkig på individnivå där viss personal är flerspråkig och använder fler än ett språk i kommunikation med de barn med vilka de delar språk.
3. Förskolan är svenskspråkig på institutionell nivå men flerspråkig på individnivå där några eller alla barn talar förutom svenska ett annat modersmål, medan personalen enbart talar svenska.

Beskrivningen visar att långt ifrån alla förskolor som beskrivs som flerspråkiga inkluderar fler än ett språk i sin verksamhet. Därmed kan termen flerspråkig förskola vara missvisande. Flerspråkighet som begrepp började användas i förskolepedagogiska sammanhang någon gång under 1990-talet. Tidigare talade man mer om tvåspråkighet. I det här stödmaterialet ses både flerspråkighet och tvåspråkighet som sociolingvistiska fenomen.<sup>6</sup> Ett barn som talar två språk till vardags kan betraktas som tvåspråkigt, medan ett barn som talar fler än två språk kan betraktas som flerspråkigt. När begreppet flerspråkig används i den här texten avses en person som talar fler än två språk till vardags.

## Modersmål

I förskolans läroplan kopplas begreppet modersmål samman med utländsk bakgrund och ett annat språk än svenska. I policytexter ersattes 1997 begreppet hemspråk med begreppet modersmål med motiveringen att hemspråk användes inte bara i hemmet, och med denna förändring avsåg man att höja invandrarpråkens status.<sup>7</sup> Begreppet modersmål kan dock vara problematiskt ur flera synvinklar. Dels används begreppet som motpol till svenska språket, dels bygger det på antagandet att en individ kan tala bara ett språk som modersmål. Skutnabb-Kangas<sup>8</sup> anger fyra olika kriterier som används för att bestämma vad som kan utgöra modersmål: ursprung, kompetens, funktion och attityder. I förskolans läroplan används

---

6 Sociolingvistik är en vetenskapsgren som utforskar förhållandet mellan språkanvändning och samhället.

7 Håkansson, 2003.

8 Skutnabb-Kangas, 1981.

begreppet framför allt i betydelsen *ursprung*, då det refererar till det eller de språk som barnet har lärt sig redan från början. I läroplanen har begreppet också innebörden *attityder*, vilket syftar till språk som barnet identifierar sig med och identifieras med av andra. Kriteriet *kompetens* avser språkbehärskning, medan kriteriet *funktion* avser språkets praktiska användning. I föreliggande text är det modersmålets funktion i samband med flerspråkighet och hur barnen använder sina språk efter egna önskemål och omgivningens krav som avses.

Enligt skollagen<sup>9</sup> ska förskolan medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla sitt modersmål. Förskolorna kan arbeta mot detta mål på olika sätt beroende bland annat på personalens språkliga kompetenser, om förskolan har tillgång till modersmålspedagoger eller hur förskolans personal ser på möjligheterna till att medverka. Utgångspunkten i stödmaterialet är att alla förskolor kan respektera, framhålla och uppmuntra barns kunskaper och färdigheter i andra språk än svenska. Materialet ger exempel och förslag på hur detta kan göras i praktiken.

## Andraspråksutveckling

Begreppet andraspråk har flera användningsområden. Svenska som andraspråk är sedan 1995 ett eget ämne i skolan. Inom språkforskningen används dock begreppet andraspråk när man refererar till det språk som en person lär sig efter sitt modersmål i det samhälle där språket utgör ett majoritetsspråk (svenska i Sverige). I den svenska förskolan är inte svenska som andraspråk framskrivet som ett ämne, men i praktiken är det ändå det svenska språket som utgör ett andra språk för många barn. Detta andraspråksperspektiv blir tydligt även i förskolans läroplan där det står att ”förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål”. I det här stödmaterialet refererar begreppet andraspråk till den ordningsföljd barn har kommit i kontakt med språken, inte graden av behärskning.

Enligt läroplanen ska förskolan ”lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen”. Även om den skriftspråkliga världen för barn som talar svenska som sitt andraspråk kan omfatta fler än ett språk, blir barns kunskaper i svenska av stor betydelse eftersom det är svenska som är majoritetsspråket och skolans språk.

---

<sup>9</sup> 8 kap. § 10 skollagen.

## En språkutvecklande förskola

Språkutveckling och språkande är dynamiska processer som kan involvera ett eller flera språk. Begreppet språkande syftar till att individer i interaktion skapar mening och formar kunskap och erfarenhet genom ett eller flera språk.<sup>10</sup> I stöd-materialet ses också språkande som en integrerad del av andraspråkutvecklingen. Begreppet språkande tillåter oss att fokusera på hur barn sinsemellan eller med personal tillsammans konstruerar mening i vardagliga sammanhang. Förskolan ses som en domän där språkande är centralt för och bidrar till barns språkutveckling och lärande. I de kommande kapitlen läggs särskild vikt vid förskolan som en språkande praktik.

---

<sup>10</sup> Swain, 2006.

## 4. Föreställningar och uppfattningar om flerspråkighet och tvåspråkig utveckling

I detta kapitel diskuteras några föreställningar och uppfattningar om flerspråkiga barn och deras föräldrar. Syftet är att lyfta fram de aspekter av flerspråkighet som kan leda till missuppfattningar och visa på andra tolkningar av föreställningar som råder om flerspråkighet. Vid slutet av varje avsnitt finns det diskussionsfrågor eller konkreta exempel att reflektera över.

Barn kategoriseras många gånger utifrån föräldrarnas kulturella och språkliga bakgrund. Om barnet har föräldrar som har utländsk bakgrund<sup>11</sup> och talar ett annat modersmål än svenska anses även barnet ha utländsk bakgrund och antas tala ett annat modersmål än svenska. Det faktum att föräldrarna talar ett eller fler språk utöver svenska innebär dock inte att deras barn per automatik kommer att bli flerspråkiga. På motsvarande sätt kan enspråkiga föräldrars barn utvecklas till flerspråkiga individer. Exempelvis kan ett barn vars ena förälder talar ungerska och svenska medan den andra talar grekiska och svenska betrakta sig och betraktas av andra som svenskspråkigt om föräldrarna huvudsakligen talar svenska med barnet. Samtidigt kan barn till två nyanlända arabisktalande föräldrar, som åtminstone till en början av sin vistelse i Sverige inte talar svenska, erövra både arabiskan och svenskan om barnet får tillräckligt med möjligheter att utveckla båda språken. Barns och föräldrars flerspråkighet handlar om en förmåga att kunna kommunicera med hjälp av fler än två språk. Flerspråkighet är med andra ord ingen egenhet i sig, det är en kompetens. Barn som har invandrat till Sverige och barn vars föräldrar talar fler än ett språk har goda förutsättningar att behålla eller utveckla flerspråkighet men det kan ta tid och kräva hårt arbete.

---

11 Enligt den officiella definitionen (SCB, MIS, Personer med utländsk bakgrund, Riktlinjer för redovisning i statistiken, Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik. 2002:3) utländsk bakgrund har personer som är utrikes födda eller inrikes födda med två utrikes födda föräldrar. Begreppet ändrade innebörd hos svenska myndigheter den 31 december 2003. Innan dess räckte det med att en förälder var född utomlands för att dennes barn skulle anses ha utländsk bakgrund. I vardagstal är skillnaden inte lika tydlig och utländsk bakgrund kallas ofta invandrarbakgrund.

## ”Flerspråkiga barn är de som talar ett annat modersmål än svenska”

En vanlig uppfattning i Sverige är att flerspråkiga barn och föräldrar är personer som talar ett annat modersmål än svenska och som har utländsk bakgrund.<sup>12</sup> Att koppla ihop utländsk bakgrund och flerspråkighet är problematiskt eftersom begreppet flerspråkighet därmed får en annan betydelse än den traditionella, dvs. att flerspråkig är en person som kan använda sig av fler språk än två (se kapitel fem). Istället för att referera till kompetens i flera språk har flerspråkighet börjat användas som synonym för bristande kompetens i svenska.<sup>13</sup> Ett sätt att ändra på den rådande uppfattningen är att se på flerspråkighet som kompetens och inte som en egenskap. Om kompetens sätts i fokus blir definitionen av en flerspråkig individ en person som kan tala flera olika språk varav ett eller flera som sitt eller sina modersmål.

Variationerna i flerspråkighet kan vara stora. Ett barn som är i femårsåldern och som precis har anlänt till Sverige har förmodligen goda kunskaper i det eller de språk som talas i barnets tidigare omgivning, men av naturliga skäl kan inte barnet förväntas tala svenska. En annan femåring som har två utlandsfödda föräldrar men som är född i Sverige har sannolikt varit i kontakt med svenskan sedan födseln och kan därmed förväntas tala svenska, antingen som sitt modersmål eller som sitt andraspråk. Ett tredje barn kan ha föräldrar som talar olika språk och använder ett tredje för att kommunicera med varandra och kan då uppfatta alla tre språk som sina modersmål. Ett fjärde barn som omgivningen uppfattar som svenskspråkigt kan betrakta även ett annat språk som sitt modersmål.

### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. I vilka sammanhang använder barnen sin flerspråkiga kompetens?  
När blir deras förmåga att tala ett eller fler språk än svenska synlig?
2. Vad kännetecknar barnens flerspråkighet?  
I vilka vardagssituationer använder barnen sin flerspråkiga kompetens?
3. Vilken typ av flerspråkig miljö, som beskrivs på sidan åtta är vår förskola exempel på?
4. Hur tänker vi kring flerspråkighet? Vem är flerspråkig?

---

12 Gruber & Puskas, 2013; György-Ullholm 2010; Håkansson 2003.

13 Håkansson, 2003.



## ”Det är lätt för förskolebarn att lära sig två eller flera språk”

En vanlig uppfattning är att barn lätt lär sig två eller flera språk. Lindberg<sup>14</sup> dementerar denna föreställning genom att framhålla att andraspråksinlärn timer är en tidskrävande och mödosam process oavsett ålder (se kapitel fem). Barn kan lära sig två eller flera språk till exempel om barnet växer upp i en familj där föräldrarna talar olika språk med barnet och skapar en två- eller flerspråkig miljö i hemmet. Alternativt kan ett barn lära sig ett annat språk i förskolan än det som talas i hemmet, men detta kräver att förskolan erbjuder en stimulerande språkmiljö. de Houwer<sup>15</sup> som har studerat barns utveckling av tvåspråkighet menar att barn måste få höra och använda båda språken för att kunna behärska dem. Barn måste alltså få möjlighet att lyssna på och prata båda språken i meningsfulla sammanhang och i stimulerande språkmiljöer.

### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. På vilka olika sätt kan vi förbättra den språkliga miljön på vår förskola?
2. Vad har vi för egna erfarenheter av flerspråkighet? Hur har vi lärt oss fler språk?

.....

## ”Ett välutvecklat modersmål är vägen till en bra svenska”

I förskolans läroplan står det att ”barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden”.

En vanlig tolkning av denna mening är att det är viktigt att barn med utländsk bakgrund först utvecklar sitt modersmål, eftersom ett välutvecklat modersmål stödjer utvecklingen av svenska. En sådan tolkning baserar sig på föreställningen att barn inte kan lära sig ett annat språk förrän de har lärt sig ett språk ”ordentligt”. Tvärtom visar inga forskningsstudier att ensidig förstärkning av modersmålet

---

<sup>14</sup> Lindberg, 2002.

<sup>15</sup> de Houwer, 2009:95.

skulle gynna utvecklingen av svenskan.<sup>16</sup> Forskning visar däremot att modersmålet är viktigt för lärande och kunskapsinhämtning i synnerhet hos barn som nyligen har invandrat till Sverige, innan deras svenska uppnått en nivå som möjliggör att de kan lära sig nya saker också på svenska. En annan viktig aspekt av flerspråkig utveckling är att förskolebarn som inte använder alla sina språk kan förlora de språk som inte används.<sup>17</sup>

En tvåspråkig utveckling, som sker via andraspråksinlärn timer och förstärkning av modersmålet är viktig av flera skäl. Språklig stimulans i både svenska och barnets modersmål bidrar till barnets kognitiva och sociala utveckling. Forskning visar att barn som utvecklar tvåspråkighet med hög färdighet i båda språken även utvecklar en bättre språklig medvetenhet. En välutvecklad språklig medvetenhet bidrar i sin tur till att utveckla exempelvis läsfärdighet.<sup>18</sup> Därutöver är det viktigt att stödja utvecklingen av både barns modersmål och svenska parallellt för att barn ska kunna utvecklas till tvåspråkiga eller flerspråkiga individer.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Erbjuder vi på vår förskola möjligheter för barnen att utveckla fler språk?  
På vilket sätt gör vi det?
2. Kan vi stödja alla barns språk på samma sätt?
3. Vad kan vi utveckla?

## ”Det är svårt för barn med invandrarbakgrund att lära sig svenska”

Barn som själva har invandrat till Sverige eller vars föräldrar har utländsk bakgrund antas ofta ha svårt att lära sig svenska. Denna föreställning baseras i regel på antagandet att barn med utländsk bakgrund lär sig svenska som sitt andra språk och inte som sitt modersmål (se kapitel fem om successiv tvåspråkighet). I forskningen finns det inga belägg för att barn i förskoleåldern skulle ha svårare att lära sig svenska än kamraterna som talar svenska som sitt modersmål. Språkinlärn timer-

---

<sup>16</sup> Håkansson, 2003.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Lindberg, 2002.

förmågan försämras med åldern men som tvåspråkighetsforskarna Abrahamsson och Hyltenstam<sup>19</sup> påpekar: ”en startålder lägre än sex eller sju år tenderar att mer eller mindre automatiskt resultera i en andraspråksbehärskning som tillåter inlära-  
ren att passera som infödd talare.”

Barn tillägnar sig de språk de får möjlighet att höra och använda i sin vardag. Att förskolan erbjuder en bra språkmiljö är viktigt för barn, oberoende av om de kommer från svensktalande eller icke svensktalande familjer. Skillnaden mellan svenskspråkiga och icke svenskspråkiga barn kan bero på hur ofta de får tillfälle att använda svenska. Alla barn som får tillräckligt med möjligheter att höra och tala svenska lär sig svenska oberoende av vilket deras modersmål är. Det är av stor vikt att barn får möjligheter att använda både sitt andraspråk och sitt modersmål mångsidigt med olika talare av språken, så att de kan testa sina färdigheter och bli uppmuntrade till att utveckla båda sina språk. Förskolepersonalens uppgift är att skapa en verksamhet där naturlig kommunikation på svenska och barnets modersmål är en självklarhet. Det är de sociala, kulturella och pedagogiska samman-  
hangen barn kommer i kontakt med som avgör hur språken utvecklas.

Följande exempel visar hur ett barn och en förskollärare konstruerar en berättelse tillsammans trots barnets minimala kunskaper i svenska:

*Jamal är fyra år och har bott i Sverige i sju månader. Han talar arabiska med sina föräldrar och svenska i förskolan. Språkandet börjar när förskolläraren Bitte uppmanar Jamal att plocka upp en grisfigur.*

*Bitte: Det ligger en gris där. Tar du med grisen också?*

*Jamal: Jo.*

*Bitte: Ja, gör det.*

*Bitte: Han ligger där och är ledsen. Stackars lilla grisen (med affekt).*

*Jamal: Arg gris.*

*Bitte: Är han arg? Han är nog ledsen. Tror du inte?*

*Jamal: Jaa.*

*Jamal: Han är mamma.*

*Bitte: Längtar han efter sin mamma?*

---

19 Abrahamsson & Hyltenstam, 2004:250.



*Jamal: Ja.*

*Bitte: Då får vi väl se om vi hittar hans mamma då.*

*Jamal: Ja.*

*Bitte: Ta grisen, ta den i handen, så kan du ta hinken här i andra handen.*

Exemplet visar att Jamal är på väg att lära sig svenska men att han behöver hjälp med att utveckla språket. Om vi endast fokuserar på vad Jamal säger kan vi få en snäv bild av vad som pågår i språkandet. Om vi däremot ser på sekvensen som helhet kan vi konstatera att Jamal och förskolläraren tillsammans bygger upp en berättelse kring en liten ledsen gris som längtar efter sin mamma. Visserligen kom-

municerar Jamal på svenska även om hans språk än så länge är begränsat, men genom att han involveras i en dynamisk språkande-process kan han känna sig som ett kompetent flerspråkigt barn. För hans vidare språkutveckling i svenska är den dagliga språkliga stimulansen avgörande.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Vilka erfarenheter har vi av arbetet med barn som är nybörjare i svenska?
  2. Vad har fungerat bra och vad har fungerat mindre bra?
  3. Hur kan vi stödja de barn som inte talar svenska när de börjar förskolan?
- .....

### **"Flerspråkighet leder till flerkulturell identitet"**

En vanlig föreställning är att barn och föräldrar alltid har samma modersmål och kulturella identitet och att kunskaper i ett annat modersmål än svenska gör att ens kulturella identitet avviker från majoritetskulturen eller det som uppfattas som svensk kulturell identitet. Idén att behärska av flera språk automatiskt leder till en flerkulturell identitet bygger antagligen på en föräldrad syn på tvåspråkighet, enligt vilken tvåspråkiga individer är en summa av två enspråkiga individer. Det konstaterades dock redan under 1970-talet att tvåspråkiga individer utgör en egen kategori.<sup>20</sup> Visst kan det vara så att barn till invandrade föräldrar ingår i flera kulturella sammanhang, men det är ingenting som man alltid kan räkna med. Barn till invandrade föräldrar kan betrakta majoritetskulturen och majoritetsspråket som sin kultur och sitt modersmål.

Enligt förskolans läroplan hänger språk och identitetsutveckling oupplösligt samman. Det kan tolkas på olika sätt utifrån olika perspektiv. Samtidigt påverkar sättet på vilket begreppet identitet definieras vår syn på relationen mellan flerspråkighet och identitetsutveckling. För att kunna resonera kring begreppet identitetsutveckling behöver vi göra skillnad mellan personlig och social identitet. Utvecklingen av den personliga identiteten, det vill säga medvetenheten om sig själv som en unik individ, hör samman med den tidiga språkutvecklingen då barn utvecklar en förmåga att dra en gräns mellan jaget och resten av världen. Samtidigt utvecklar barn redan i tidig ålder en social identitet. Teorin om den sociala identiteten for-

---

20 Grosjean, 1982.

mulerades av Tajfel och Turner<sup>21</sup>, som kopplade samman identitetsbegreppet med individens självuppfattning och gruppmedlemskap. Enligt den ursprungliga definitionen är social identitet individens kunskap eller föreställning om vilken grupp hon eller han tillhör. Med utgångspunkt i denna teoribildning har kultur, etnicitet och språk betraktats som viktiga aspekter av individers sociala identiteter.

I dag uppfattas sociala identiteter mer i termer av identifikationsprocesser än i termer av något som individen har. Därmed betraktas identiteter som socialt konstruerade och föränderliga. Den norska socialantropologen Hylland Eriksen<sup>22</sup> sammanfattar denna föränderlighet i en metafor enligt vilken ”träd har rötter – människor fötter”. Metaforen kan fungera som en påminnelse om vikten av att barn med utländsk bakgrund inte kategoriseras utifrån en idé om att de har sina rötter i ett annat land. Deras identifikationer utvecklas nämligen i samspel med den sociala kontext de växer upp i och blir del av. Även de språk barn talar ska ses som medel med vilka de skapar och återskapar både sin personliga och sociala identitet.<sup>23</sup> Barn som talar fler språk kan ingå i flera språkliga gemenskaper men det behöver inte betyda att språk i sig återspeglar en persons kulturella, etniska eller nationella identitet.

För vissa minoritetsgrupper är språk en viktig identifikationskälla, medan språk för andra grupper inte är det. Dessutom kan det skifta från en generation till en annan. Enspråkiga föräldrar kan ha tvåspråkiga barn och tvåspråkiga föräldrar kan ha enspråkiga barn. En flerkulturell identitet är en möjlighet, inte en självklarhet. Studier om hur ungdomar i mångkulturella förorter skapar sina identiteter har visat att ungdomar med utländsk bakgrund inte befinner sig mitt emellan föräldrarnas ursprungskultur och den svenska kulturen.<sup>24</sup> De olika kulturella inflytandena flätas snarare samman i en mångkulturell svensk identitet. Därför kan det inte förutsättas att barn som talar flera språk byter mellan olika kulturella identiteter. Att utgå ifrån att alla barn som talar ett annat modersmål än svenska har direkta kulturella kontakter med föräldrarnas eller far- och morföräldrarnas ursprungsländer är lika problematiskt som att förbise barns unika språkliga erfarenheter. En tumregel kan vara att det är utvecklande för barnen att deras erfarenheter uppmärksammas vilket i sin tur har relevans för deras fortsatta språkutveckling och välmående.

---

21 Tajfel & Turner, 1986.

22 Hylland Eriksen, 2004.

23 Musk & Wedin, 2010.

24 Ålund, 1997; Sernhede, 2002; Otterup, 2005.



## DISKUSSIONSUNDERLAG

### Mia och Maja är två fyraåriga barn:

Mias föräldrar flyttade till Sverige från USA när Mia var nyfödd. Den ena föräldern talar spanska och den andra tyska, medan familjens gemensamma språk är engelska.

Mia började i förskolan i ettårsåldern och lärde sig svenska där men hon fortsätter att tala engelska i hemmet.

Maja är född i Sverige och har gått i förskolan sedan hon var ett år. Hennes ena förälder kommer från Kenya och talar kikuyu som sitt modersmål och den andra föräldern kommer från Somalia och betraktar somaliska som sitt modersmål. Innan de flyttade till Sverige talade föräldrarna engelska sinsemellan. Efter flytten till Sverige har de successivt bytt till svenska som familjens gemensamma språk.

## DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Reflektera kring Mias och Majas kulturella bakgrund och flerspråkighet!
2. Hur skulle dessa barn kategoriseras i vår förskola? Flerspråkiga? Flerkulturella?
3. Vilka språk skulle vi betrakta som Majas och Mias respektive modersmål och varför?

.....

## 5. Språkutveckling på ett eller flera språk

Att göra sig förstådd och att kunna kommunicera med sin omgivning, vare sig det sker verbalt på ett eller fler språk eller ickeverbalt med kroppsspråk, kan ses som fundamentalt för ett litet barns utveckling. Det här kapitlet beskriver kortfattat barns verbala språkliga utveckling i ett eller flera språk. Kapitlet handlar också om förskolan som grogrund för barns språkande.

**Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

Läroplanens text kan ses utifrån en sociokulturell syn på språkutveckling, där språket ses som ett redskap för lärande och vice versa. Inom den sociokulturella teori-bildningen<sup>25</sup> är språkanvändningen central. Barnet socialiseras genom språket, men barnet socialiseras inte bara till vuxenvärldens och samhällets normer och värderingar, utan också till att bli en kulturellt kompetent talare enligt Ochs & Schieffelin<sup>26</sup>. Detta sociolingvistiska synsätt innebär även att det sätt på vilket ett barn lär sig ett språk kan skilja sig åt mellan olika kulturer, vilket författarna ovan visar i en banbrytande studie, där de jämför barns språkutveckling i olika samhällen i olika länder (USA, Bolivia, Nya Guinea respektive Västra Samoa). På Nya Guinea socialiseras exempelvis det lilla barnet in som språkare i ett vidare samspelssammanhang än enbart det som råder mellan vuxen och barn, i stället tilltalar den vuxne ofta det lilla barnet via ett äldre syskon. Hur lär sig då barn språk i ett västerländskt sammanhang? Det finns föreställningar om att barn har mycket lättare för att lära sig språk än vuxna – kan det stämma? Och, kan ett barn verkligen lära sig flera språk samtidigt? Hur går det i så fall till?

<sup>25</sup> Vygotsky, 1986.

<sup>26</sup> Ochs & Schieffelin, 1986.

## Från joller, enstaka ord till meningar

Barnets allra första språkande sker genom dess joller. Under barns jollerperiod är också likheterna i deras språkliga utveckling som störst, oavsett vilket modersmål de föds in i.<sup>27</sup> Det tidiga jollret utvecklas alltså på samma sätt hos alla barn, för att efterhand bli alltmer likt ljuden i det språk som talas av omgivningen och som ska bli barnets modersmål. Redan under jollerperioden kommunicerar barnet med hela sin kropp genom att använda blickar, gester och rörelser. För att de första kontaktsökande signalerna ("attention getters")<sup>28</sup> hos det lilla barnet ska utvecklas måste de fångas upp av omgivningen. Det är i samspel med omgivande vuxna och äldre barn, som svarar på det lilla barnets joller, som den inledande turtagningen äger rum. Man brukar kalla de här första samtalen för protokonversation, och det är i dessa "samtal" som grunden läggs för barnets förmåga att bli en kompetent samtalare.<sup>29</sup> I samtal med små barn använder vuxna ett annat språkregister, (se kapitel åtta), än när de talar med andra vuxna.<sup>30</sup> Vid samtal med små barn använder vuxna och äldre barn oftast ett högt tonläge och förenklar språket, ställer många frågor och utvecklar också barnets svar. Detta sätt att samtala har många namn. På svenska kallas det babyspråk eller barnanpassat tal. Flera studier visar också att vuxna efterhand anpassar sitt språk efter barnets växande kognitiva och språkliga förmåga. Det hävdas även att barnanpassat tal bara förekommer i västerländska kulturer, men det finns anledning att tro att exempelvis det höjda tonläget även förekommer i andra kulturer, och förmodligen är biologiskt betingat.<sup>31</sup>

Efter jollerperioden börjar barn använda enstaka ord i sin oböjda form. De första orden lärs in i ett visst sammanhang, genom ting och handlingar i barnets omedelbara närhet. När ett barn kan säga omkring tio olika ord, så förstår de redan över hundra. Förståelsen av ord ligger alltså betydligt tidigare i den språkliga utvecklingen än produktionen av ord. Detta kan vara viktigt att ha i åtanke även när ett barn är i färd med att i förskolan lära sig svenska som andraspråk, för även vid andraspråklärande förstår barnet ofta det nya språket (svenskan) innan hon eller han aktivt börjar tala det.

*När ett barn kan säga omkring tio olika ord, så förstår de redan över hundra.*

27 Håkansson, 1998.

28 Halliday, 2004.

29 Söderbergh, 1988.

30 Snow & Ferguson, 1977; Strömqvist, 1984/1994.

31 Håkansson, 1998.

Språkförmågan hos ett barn är komplex. Bruce<sup>32</sup> framhåller att både arv, personlighet och miljö har stor betydelse för denna förmåga. Arvsanlagen har särskild betydelse när det gäller vid vilken ålder olika förmågor utvecklas och med vilken möda eller lätthet språket eller språken utvecklas. Barns språkutveckling är överhuvudtaget en kreativ process och kräver en aktivt skapande insats från barnets sida. Barns kreativa förmåga märks kanske mest i bildandet av nya ord, som i följande exempel. I en förskolegrupp brukade barnen få springa i kapp mellan lyktstolparna på gångvägen hem från skogen. Vid ett av dessa tillfällen säger Kalle: ”snälla fröken, kan vi inte få springa mellan lekstolparna”. Kalles sätt att kalla lyktstolpar för lekstolpar är ett exempel på hur barn kreativt benämner ett ting eller en företeelse utifrån sina egna erfarenheter och referensramar. Barns språkutveckling är alltså en skapande process som är interaktiv, dynamisk, tidskrävande och öppen, det vill säga utan ände. Strömqvist<sup>33</sup> beskriver barns språkutveckling som ett hårt arbete, där kognitiva förändringar är en förutsättning för kvalitativa förändringar. Olika språk ger också barnet olika utmaningar. Exempelvis har svenskan relativt många kombinationer av konsonanter som kan vara svårt för det lilla barnet att uttala. Några exempel på sådana ord är ”skratta” och ”springa”. Det medför att ett barn till en början ofta förenklar konsonantanvändningen och kanske säger ”kjatta” och ”pinga” stället. R är den konsonant som brukar vara svårast att få till ljudmässigt, och en förenkling av r-ljudet kan hänga med långt upp i åldrarna. Dessutom uttalas r-ljudet olika i olika dialekter.

I språksammanhang brukar man tala om att barnet har en ”ordförrådsspurt” som, med individuell variation, brukar inträffa i tvåårsåldern.<sup>34</sup> Många känner nog igen hur ett barn i den åldern kan tala och ställa frågor största delen av sin vakna tid. Språkforskning visar att barn runt tre år vanligen har tillägnat sig grundläggande samtalsfärdighet, ordförråd och grammatik.<sup>35</sup> Det måste dock påpekas att de individuella skillnaderna i barns språkutveckling och språkförmåga kan vara stora. Hur ett barns språk utvecklas har, som tidigare nämnts, också att göra med sociokulturella faktorer<sup>36</sup>, och hur mycket barnet exponeras för språk.

---

32 Bruce, 2009.

33 Strömqvist, 1984/1994.

34 Strömqvist, 2003/2010.

35 Håkansson, 1998.

36 Heath, 1999.

## Att lära sig ett eller flera språk

Om man ser till världens totala befolkning är två- eller flerspråkighet vanligare än enspråkighet. Det är också mest i enspråkiga samhällen som man diskuterar tvåspråkighet, och då ofta från utgångspunkten att enspråkighet ses som normen.<sup>37</sup> Mycket av den forskning som ägt rum kring tvåspråkighet har också skett utifrån ett enspråkigt perspektiv, och detta har lett till att flerspråkig kompetens bedöms efter en enspråkig norm (se vidare kapitel sex). Hur det egentligen går till när barn lär sig flera språk finns det olika teorier kring. En syn är att det finns ett beroendeförhållande språk emellan, det vill säga att ett språk bygger på ett annat. Annan forskning menar snarare att de språk som barnet lär sig processas var för sig, och har separata grammatiska och lexikala procedurer (hantering av ord).<sup>38</sup> Den forskning av barns andraspråklärande som gjorts i Sverige ger heller inga belägg för att det skulle finns ett direkt samband mellan barnets lärande av sitt eller sina förstaspråk och sitt andraspråk, förutom den kognitiva utveckling som det innebär att överhuvudtaget lära sig ett språk. Tvärtom visar flera studier att barn kan ha en god språkbehärskning av svenska, utan att behärska sitt eller sina modersmål lika bra. Detta talar för att all språkutveckling äger rum i meningsfulla sammanhang, snarare än att det handlar om någon slags översättning från det ena språket till det andra.<sup>39</sup>

När barn lär sig flera språk samtidigt (simultant) utvecklas språken på sätt som liknar enspråkiga barns språktillägnande. I ett initialt skede kan barnet blanda språken, men finner snart fonologiska och sociala strategier för att skilja dem åt.<sup>40</sup> I en debattartikel framhåller Genesee<sup>41</sup> att barnet från tidig ålder har en medvetenhet om de båda språken. Att barnet blandar språken kan bero på att barnet får en blandad ”input” från de vuxna i omgivningen (se kapitel sex). Barn som lär sig två språk simultant börjar generellt tala lite senare än enspråkiga barn, men det ligger gott och väl inom den normala variation som enspråkiga barn uppvisar.<sup>42</sup>

Att barn lär sig två språk från början blir möjligt om föräldrarna talar varsitt språk och bestämmer sig för att ge barnen båda språken. Situationen kan också

---

37 Håkansson, 2003.

38 Grosjean, 1998.

39 Håkansson, 2003.

40 Tabors, 2008.

41 Genesee, 1998/2000.

42 Salameh, 2003.

vara sådan att man talar ett minoritetsspråk<sup>43</sup> i hemmet och majoritetsspråket utanför. Om ett barn exempelvis föds i Sverige av föräldrar som hemma talar ett annat språk än svenska, och barnet börjar förskolan i ettårsåldern, innebär det att barnet kan bli simultant tvåspråkigt. I det senare fallet får förskolans personal en central betydelse för barnets utveckling i det svenska språket, eftersom det kanske enbart är i förskolan som barnet kommer i kontakt med och får möjlighet att utveckla det svenska språket.

Att ett barn lär sig ett språk successivt innebär att ett nytt språklärande sker först efter det att barnet redan har utvecklat ett eller flera språk. Detta anses bruka kunna ske tidigast i treårsåldern, eftersom ett barn då anses redan ha tillägnat sig grundläggande samtalsfärdighet, ordförråd och grammatik. Successivt språklärande följer inte samma utvecklingsgång som simultant språklärande, eftersom barnet redan har ett språk och också har nått en viss kognitiv mognad.<sup>44</sup> De flesta barn lär sig svenska som andraspråk utan större problem. Vissa barn uppvisar emellertid språksvårigheter, vilket ofta förklaras med att de inte har kommit i kontakt med det svenska språket i tillräckligt hög utsträckning. Ett barns bristande kommunikativa förmåga kan dock vara ett tecken på en språkstörning och får inte förväxlas med ett andraspråk som är under utveckling.<sup>45</sup> Om man som förskolepersonal är osäker på vad som gäller är det alltid att rekommendera att i samråd med barnets föräldrar rådfråga en logoped.<sup>46</sup>

## Förskolans betydelse för barns språkutveckling

När ett barn som nyligen kommit till Sverige börjar förskolan och redan har ett utvecklat modersmål, är det vanligt att barnet först försöker göra sig förstådd med detta språk. Finns det ingen i förskolan som talar samma språk är det inte ovanligt att barnet för en period tystnar. Denna tystnad kan pågå kortare eller längre tid beroende på hur barnet tar in och bearbetar det nya språket. Tabors<sup>47</sup> har funnit ett antal olika ickeverbala kommunikativa resurser som barn ofta använder sig av

---

43 Minoritetsspråk används här i relation till majoritetsspråket svenska. Begreppet ska inte förväxlas med de nationella minoritetsspråken i Sverige som har getts särskilda rättigheter i det svenska samhället (Hyltenstam, 1999).

44 Håkansson, 2003.

45 Ibid.

46 Björk-Willén, 2009.

47 Tabors, 2008.



under denna ickeverbala period. Genom att med olika medel signalera uppmärksamhet kan ett barn exempelvis få den vuxne eller andra barn att lägga märke till något de vill göra. Ett annat sätt för barnet är att ickeverbalt begära hjälp, genom att exempelvis hålla fram sina skoklädda fötter för att få hjälp med att knyta skosnörena. Protester används också av barn för att hävda sin vilja. Att locka andra barn till skratt genom att skämta och kanske göra grimaser, kan också vara ett framgångsrikt ickeverbalt sätt för att skapa kontakt med andra barn eller vuxna. Under denna period är det viktigt att barns olika strategier förstås, fångas upp och bemöts på ett språkutvecklande sätt. Om man utgår från att barns språklärande alltid sker i samspel med andra, mer erfarna ”språkare”, och i meningsfulla sammanhang kan förskolans personal stödja barns språkutveckling på samma sätt vare sig det är barnets första- eller andraspråk. Barn har alltså olika strategier för att ta till sig och införliva ett nytt språk. En del barn kan ta lång tid på sig, och praktisera det nya språket tyst för sig själv innan de använder det tillsammans med andra, medan andra barn direkt ger sig in i sociala sammanhang och använder de enstaka ord de kan på det nya språket. Hur snabbt ett barn lär sig ett nytt språk har att göra med en rad faktorer som barnets ålder, personlighet, hur motiverat barnet är att lära sig det nya språket, och även hur mycket barnet exponeras för det nya språket.<sup>48</sup>

I förskolans läroplan understryks att

**Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.**  
(Läroplan för förskolan, Lpfö98)

Att ge barn möjlighet att lyssna på bokberättelser och samtala kring böcker är viktigt för barns språk-, läs- och skrivutveckling. Kapitel sju belyser också lekens möjligheter att bidra till barns språklärande. Här är ett exempel på hur en förskollärare kan stödja ett barns andraspråklärande och leksocialisation.

*Hur snabbt ett barn lär sig ett nytt språk har att göra med en rad faktorer som barnets ålder, personlighet, hur motiverat barnet är att lära sig det nya språket, och även hur mycket barnet exponeras för det nya språket.*

<sup>48</sup> Tabors, 2008.

*Patricia och Febro (som talar svenska respektive assyriska som modersmål) leker affär bakom affärsdisken. De säljer glass. Younes kommer fram till disken och vill köpa glass. Han tilltalar barnen på arabiska. Febro säger på svenska att glassen är slut. Younes ser lite vilsen ut och verkar ha svårt att argumentera för sin sak. Förskolläraren kommer fram och börjar leka med barnen. Hon och Younes blir glasspekulanter tillsammans och nu finns det plötsligt glass i affären. Younes vet inte hur man gör när man köper glass, förskolläraren visar och berättar för Younes hur man gör och hur man väljer bland olika smaker. Hon visar honom också hur man betalar. Flera barn ansluter och vill vara med och leka.*

(Häll, 2013)

I kraft av sin yrkeskompetens ger förskolläraren Younes tillgång till leken genom att fungera som hans språkande länk. Genom konkret handling och ord visar hon sedan hur man kan gå till väga för att leköpa glass. Samtidigt lockar hennes engagemang till sig nya barn, vilket i sin tur kan ge Younes ytterligare lek- och språkförebilder. Barn kan också lära sig språk genom att lyssna på andras samtal. Även om man ska undvika att tala över barns huvuden, ska man inte heller underskatta vuxnas samtal som en del av barns språklärande.

Förutom att ge barn möjlighet att delta i meningsfulla sammanhang där språket har en tydlig innebörd, är det viktigt att barn får många möjligheter att själva praktisera språket i vardagen. För att tillgodose detta behöver verksamheten i förskolan organiseras på ett sådant sätt att det varje dag finns tillräckligt med talutrymme för alla barn. För att uppmuntra ett barn att samtala behöver den vuxne bygga vidare på barns erfarenheter, uppfattningar och bidrag här och nu.<sup>49</sup> Att ta tillvara varje tillfälle till interaktion och samtalande med andra barn och vuxna är alltså centrala faktorer för alla barns språkutveckling, men det är viktigt att vuxna inte talar barnet till tystnad utan i stället lägga sig vinn om att lyssna.

Som avslutning kan ett par viktiga ledstjärnor för att stödja ett barns utveckling i ett eller flera språk formuleras sålunda: samtala först med barnet utifrån det konkreta och kända, här och nu, utmana sedan barnets språkande i tid och rum genom att samtala om vad som omedelbart eller snart ska komma, och om sådant som just har skett.

*"Varje tillfälle till interaktion och samtalande med andra barn och vuxna är centrala faktorer för alla barns språkutveckling"*

---

<sup>49</sup> Bruce, 2013.



### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. På vilket sätt kan vi organisera verksamheten i vår förskola så att den blir språkfrämjande?
2. I vilka situationer får barnen mest talutrymme under en vanlig dag i förskolan?
3. Hur kan vi bemöta ett tyst barn?
4. Hur utmanar vi barnens språkutveckling?
5. Hur kan vi själva tillägna oss ett rikt språk?

.....

## 6. Smart språkande – om kodväxling i förskolan

I det här kapitlet ges en bild av kodväxling som ett språkligt fenomen utifrån några olika forskningsinriktningar. Med det som en bakgrund diskuteras vad som kan vara ett fruktbart förhållningssätt till kodväxling i förskolan idag samt hur förskolepersonal kan tänka kring olika språkande koder i sin verksamhet utifrån en syn på hela förskolan som en heterogent språkande miljö.

Kodväxling är när man använder flera språk i ett samtal eller i en replik. Frågan ”Pratar’u español?” (Pratar du spanska?) är ett exempel, där både svenska och spanska används i samma sats. Fenomenet har väckt många forskares nyfikenhet under de senaste decennierna vilket i viss mån resulterat i en förändrad syn på den språkliga kompetensen hos personer som lever med fler än ett språk. Där man tidigare talat om bristande språklig förmåga på något eller flera språk, diskuteras numera helt andra orsaker och förklaringar till att individer växlar mellan olika tillgängliga språk. Det har visat sig att kodväxling till och med är vanligare hos personer som har en god språkbehärskning på de inblandade språken.

### Kodväxling bland vuxna och barn

Kodväxling är vanligt i vardagliga samtal och både vuxna och barn kodväxlar. Tidigare var det vanligare att prata om språkblandning bland barn och kodväxling bland vuxna. Detta för att kodväxling räknats som en i större utsträckning medveten handling medan språkblandning setts som ett mer slumpmässigt användande av olika språk. Inom psykolingvistik<sup>50</sup> har det varit en central forskningsfråga att ta reda på om tvåspråkiga barn skiljer mellan olika språkliga lexikon eller system eller endast har tillgång till ett för båda språken gemensamt system. Det senare, det vill säga oförmågan att separera olika språkliga system, har beskrivits som en fas av förvirring som alla barn som växer upp med två eller flera språk går igenom. Språkblandning är den term som oftast använts för att beskriva barns växlande mellan

#### EXEMPEL PÅ KODVÄXLING:

*”Pratar’u español?”*

*”Look dad! Det snöar!”*

*”Nu vill jag med mit  
der Puppe spielen.”*

*”Ja pajedo k farmoro”*

*”Det är min nyuszi”*

*”Jag vill ha formatge.”*

*”Titta vad fort jag  
peddlar”*

<sup>50</sup> Inom psykolingvistik intresserar man sig för olika processer i hjärnan som kan kopplas till användning, förståelse och inläring av språk.

språk i denna fas. Enligt teorin<sup>51</sup> om ett enda språkssystem under de första levnadsåren, är det först i treårsåldern som barn lär sig skilja mellan de olika språkens system och som det blir relevant att prata om kodväxling som en mer eller mindre medveten handling. Att beskriva tvåspråkiga barns utveckling i termer av förvirring och oförståelse har dock visat sig vara problematiskt på lite olika sätt. Det har nämligen visat sig att barn redan före tre års ålder verkar kunna anpassa sitt språk och välja språk efter sammanhang, genom att till exempel inte kodväxla tillsammans med enspråkiga personer.<sup>52</sup> Dessutom antyder detta synsätt att det naturliga skulle vara att växa upp med och utvecklas språkligt med endast ett språk. I ett globalt perspektiv är flerspråkighet vanligare än enspråkighet och det finns egentligen ingenting som bevisar att den mänskliga hjärnan skulle vara specifikt förberedd för just enspråkig utveckling (läs mer i kapitel fem). Det mesta tyder numera på att barn som växer upp med flera språk kan skilja på språken redan från början och att det därför är irrelevant att prata om en förvirringsfas.<sup>53</sup> Därför pratar man numera oftast om kodväxling bland både vuxna och barn. Inom olika forskningsinriktningar har man fokuserat på olika aspekter av kodväxling och på olika typer av växlande mellan olika språk.

## Kodväxling följer grammatiska regler

Hur är det då med den språkliga uppbyggnaden i kodväxlade yttranden? Det har visat sig att alla typer av kodväxling är grammatiskt korrekta och det gäller kodväxling i alla åldrar. Växlandet bryter alltså inte mot någon av de inblandade språkens egna regler. Kodväxling kan ske mellan olika yttranden, i det engelsk-svenska ”Look dad! Det snöar” (Titta pappa! Det snöar), såväl som inom ett enskilt yttrande, som till exempel i det svensk-ungerska ”Det är min nyuszi” (Det är min kanin) eller det svensk-katalanska ”Jag vill ha formatge” (Jag vill ha ost), men också inom enskilda ord, som i det svensk-engelska ”titta vad fort jag peddlar” där det engelska verbet ”pedal” (att trampa) används med svensk grammatik i den i övrigt svenska meningen. Att kunna kodväxla *inom* enskilda yttranden och än mer inom enstaka ord har ibland beskrivits som ett tecken på att man behärskar språken mycket väl. Att växla språk *mellan* yttranden skulle enligt detta synsätt inte ställa samma krav på den språkliga behärsningen av de olika språken.<sup>54</sup>

---

51 Swain, 1972/1977; Leopold, 1978; Volterra & Taeschner, 1978.

52 Huss, 1991.

53 Meisel, 1989/2000; Genesee, 1989/2000.

54 Poplack, 1998/2000.



## Att kodväxla efter person och samtalsinnehåll

Varför kodväxlar då barn? Vilken bild har man fått av kodväxling när man har studerat flerspråkiga individers vardagliga språkbruk i sociala sammanhang? En form av kodväxling har beskrivits som situationell<sup>55</sup>. Det innebär att växla språk utifrån förändringar i samtalssituationen. Kodväxling kan exempelvis ske till det språk som talas av den person som just ansluter till ett samtal, eller kan ske beroende på aktivitet eller tema. Som tidigare nämnts, lär sig barn mycket tidigt vem eller vilka som talar vilket språk och anpassar sitt sätt att interagera i relation till detta. Ju mer konsekventa vuxna är i sitt språkval, desto mer konsekventa verkar också barnen vara. Utifrån att barn anpassar sig efter vuxnas språkbruk, har man också sett, att om vuxna kodväxlar mycket, gör även barnen det.<sup>56</sup> I anslutning till detta är det också viktigt att komma ihåg att barn som växer upp i flerspråkiga familjer från början kan ha vant sig vid att alla i omgivningen talar flera språk. När barnet möter det enspråkiga sammanhang, som förskolan många gånger utgör, måste barnet upptäcka och anpassa sig till det språkbruk som råder där.

Att barn byter språk efter tema (samtalsinnehåll) eller aktivitet och inte i första hand efter de närvarande personernas språk, har ibland beskrivits som en sorts språklig strategi när barnet inte kan eller kommer på ett ord på det språk som talas för tillfället. Det nödvändiga språkliga materialet verkar då finnas mer lättillgängligt på ett av språken. Om ett barn alltid går och handlar tillsammans med sin ena förälder kan man tänka sig att den vokabulär som används i detta sammanhang ligger närmare till hands på denna förälders språk. Eller om barnets erfarenhet av fotboll i första hand kan knytas till en spansktalande tv-kanal finns kanske ord som mål, straff eller frispark mer lättillgängliga på just spanska.

Att utöka sitt ordförråd är en del av alla barns språkliga utveckling. Små barn som lär sig flera språk kodväxlar ofta vid ord de (ännu) inte kan på det ena eller det andra språket.<sup>57</sup> Det kan ses som ett sätt att vara kommunikativt kompetent, nämligen att utnyttja alla de resurser som finns tillgängliga. En variant på detta är att barn kodväxlar när ett ord saknas i det ena språket. På ryska används till exempel ordet "babushka" för både mormor och farmor. Ett barn som talar ryska med sin mamma och svenska med sin pappa lånar in den extra nyansen i det svenska

---

<sup>55</sup> Blom & Gumpertz, 1972/2000.

<sup>56</sup> Genesee, 1998/2000.

<sup>57</sup> Genesee, Paradis & Crago, 2004.

språket i det här exemplet på ryska: ”Я поеду к **фармору**” (”Ja pajedo k **farmoro**” = Jag ska åka **till farmor**).

## Kodväxling som en språklig handling

En annan sorts kodväxling kallas för metaforisk kodväxling.<sup>58</sup> Med detta menas att bytet av språk görs för att uppnå speciella mål i ett samtal. Kodväxlingen kan då förstås som en språklig handling i sig. Med hjälp av den kontrast, som själva växlandet av språk i sig markerar, skapas olika effekter i samtalet. I enspråkiga sammanhang kan sådana effekter också åstadkommas, till exempel genom att variera röstvolym, intonation (betoning), talhastighet och genom olika icke-verbala uttryck såsom gester och blickar. Innebörden av dessa så kallade kontextualiseringsmarkörer<sup>59</sup> kan endast förstås i sitt konkreta sammanhang. Sänkt röstvolym eller växling från ett språk till ett annat betyder inte i sig att man till exempel utesluter vissa personer och inkluderar andra, eller att man markerar ett visst känslotillstånd, men kan uppfattas så i en viss specifik situation. I en situation där ett barn och en förälder som pratar tyska sinsemellan är på besök hos några svensktalande vänner inträffar följande. Barnet väntar länge på att få leka med en viss leksak som ett annat barn inte vill lämna ifrån sig. Barnet säger då till sin förälder: ”Nu vill jag mit der Puppe spielen” (Nu vill jag leka med dockan). När barnet växlar från svenska till tyska sänker han också sin röst. Barnet uttrycker sin önskan inför sin förälder, kanske för att bara beklaga sig, och kanske med en förhoppning om att föräldern ska hjälpa till med förhandlingen om vem som ska få leka med dockan.

## Några studier av hur barn använder kodväxling som resurs

En pionjär inom flerspråkighetsforskningen, Peter Auer,<sup>60</sup> har tittat på vardaglig interaktion bland flerspråkiga barn och ungdomar och beskrivit kodväxling som ett viktigt verktyg för flerspråkig samtalsorganisation. I ett antal nordiska studier

---

58 Blom & Gumperz, 1972/2000.

59 Gumperz, 1982.

60 Auer, 1984.

som följer i detta forskningsspår har man vidare utforskat hur barn kan använda flerspråkighet exempelvis när de organiserar lek. Guldal<sup>61</sup> har visat hur barn på en engelsk skola i Norge med hjälp av tillgången till olika språk organiserade olika så kallade verklighetsnivåer i en lek med dockor. Barnen kodväxlade exempelvis från norska till engelska när de animerade dockornas röster. Dockorna ”pratade” på engelska medan barnen använde norska som ”berättarröst” för det som hände i övrigt. I en annan studie<sup>62</sup> av barns lek under rast på en engelskspråkig skola i Sverige använde barnen kodväxling till exempel för att vinna tillträde till lek.

En variant av kodväxling, så kallat språköverskridande (crossing)<sup>63</sup>, har beskrivits i en studie<sup>64</sup> genomförd på en mångkulturell skola i Sverige. Här uppvisade barnen språklig kompetens genom användning av språk som egentligen inte kunde beskrivas som deras ”egna”. Barnen överskred språkliga gränser genom att vid passande tillfällen använda enstaka fraser på språk som de i övrigt inte behärskade i någon hög utsträckning.<sup>65</sup>

Det finns få studier av kodväxlingspraktiker i svensk förskola. Ett viktigt undantag är Björk-Willén<sup>66</sup> som i sin avhandling analyserat barns sociala samspel med andra barn och med vuxna på en förskola med en flerspråkig profil. Hon visar hur kodväxling blir en resurs bland många som barnen använder sig av på olika kreativa sätt i sina meningsskapande praktiker. Även i denna studie uppvisar barn språköverskridande handlingar genom att göra anspråk på en språklig gemenskap som de ”normalt” inte är en del av (läs mer i kapitel sju).

## Kodväxling och sociala normer

Oavsett om ett barn lever med ett eller flera språk lär det sig olika normer för hur man använder språk. När och var kan man säga vad till vem och på vilket sätt eller på vilket språk? I vissa samhällen är det till exempel mer accepterat att blanda språk än i andra. Inom sociolingvistik har man intresserat sig för hur språk som existerar parallellt med varandra i ett samhälle ofta får olika funktioner och

---

61 Guldal, 1997.

62 Cromdal, 2000.

63 Rampton, 1995.

64 Evaldsson, 2002.

65 För ytterligare exempel på olika kodväxlingspraktiker i nordiska skolsammanhang se Cromdal & Evaldsson, 2003.

66 Björk-Willén, 2006.

används i olika sammanhang. Härifrån kommer idén om olika språkliga domäner<sup>67</sup>, det vill säga skilda användningsområden för olika språk eller varianter av ett språk i ett samhälle. Exempelvis kan förskolan sägas utgöra en språklig domän medan hemmet utgör en annan (läs mer i kapitel åtta). Inom denna forskningsinriktning har man också studerat hur olika varianter av ett språk får olika status i ett samhälle.<sup>68</sup> I många sammanhang ses enspråkig språkanvändning, utan inslag av språklig blandning, som mer bildat eller bättre av en eller annan anledning. Både barns och vuxnas språkanvändning samspelar på olika sätt med samhällets normer. Om kodväxling ses som ett avvikande och eller oönskat beteende i exempelvis förskolan kan det naturligtvis göra att barn låter bli att använda sig av alla sina språkliga resurser. Samtidigt kan ju också tillgången till flera språk utnyttjas för att ”bråka” med normen och göra motstånd.<sup>69</sup>

## Kodväxling som norm eller avvikelse

Kodväxling är som beskrivits ett vanligt inslag i sammanhang där flera språk möts. Att vara konsekvent i sin språkanvändning och att inte blanda språk är samtidigt ett vanligt råd till föräldrar som vill att deras barn ska bli tvåspråkiga. En känd metod som kallas ”en person, ett språk”<sup>70</sup> innebär att föräldern ska tala ”sitt” språk med barnet, oavsett plats, samtalsämne eller andra närvarande. Många föräldrar, kanske framförallt de som talar ett annat språk än samhällets majoritetsspråk med sina barn vittnar om den stora utmaning som ett sådant förhållningssätt för med sig, eftersom det innebär att i många sammanhang bryta mot gängse uppförandekoder och inte tala det språk som alla eller de flesta förstår. Att utestänga andra upplevs oftast som ganska otrevligt. Att kodväxla och att vara inkonsekvent i sin språkanvändning kan då beskrivas som ett mer ”normalt” och förväntat socialt beteende.

På senare år har utbudet av två- eller flerspråkiga utbildningsprogram vuxit i västvärlden och även inom förskolan blir det vanligare, även om det i Sverige fortfarande är ovanligt, med språkliga inriktningar som har fokus på barns tvåspråkighet. När tvåspråkighet förespråkas i pedagogiska sammanhang grundar sig

---

67 Weinreich, 1953/1970; Fishman, 1967/2000.

68 Ferguson, 1959.

69 Jämför Evaldsson, 2005.

70 Exempelvis i Arnberg, 2004.

argumenten ofta i förväntningar på ett slags dubbel enspråkig kompetens<sup>71</sup>. Man tänker sig då att tvåspråkig kompetens är summan av två skilda enspråkskompetenser. Tvåspråkighet bedöms på detta sätt fortfarande utifrån enspråkiga förväntningar och normer, trots att en hel del forskning visat hur viktigt det är att förstå flerspråkiga personer och sammanhang utifrån deras egna villkor. Cromdal<sup>72</sup> har kallat detta för ett slags enspråkig enögdhet. Utifrån ett sådant perspektiv tenderar språklig utveckling hos barn som växer upp med flera språk att beskrivas i termer av avvikelser från det ”normala”. I samma linje ses då också kodväxling som ett avvikande beteende.

I Sverige är den enspråkiga normen stark. Den svenska förskolan kan i likhet med andra institutioner i samhället beskrivas som i hög grad svensktalande. Det är också vanligt att barn som använder andra språk än svenska i sina hem, inte använder dessa språk i förskolan. Att kodväxla i sammanhang där ingen annan förstår vad det är man säger fyller ofta ingen större funktion, även om det trots detta kan förekomma av olika skäl.

Ett dilemma i många förskolor är hur man i enlighet med förskolans läroplan ska kunna stödja den språkliga utvecklingen hos barn på alla deras språk och inte bara på svenska. För att möta detta dilemma kan det finnas skäl att problematisera den rådande idealbild av språklig kompetens som utgår från en enspråkig, ”infödd”, vuxen, verbal (skrift-)språkare. Språklig förmåga bedöms i relation till denna idealbild mer utifrån språkets formella sidor och mindre utifrån praktisk språkanvändning i ett sammanhang. Det är viktigt att utveckla en medvetenhet kring detta och fundera på i vilka sammanhang det är relevant att knyta små barns språkliga förmåga och utveckling till denna idealbild och när det inte är det. Kodväxling blir lätt en kompetens som osynliggörs utifrån ett sådant perspektiv och det kan därför finnas skäl att fundera på alternativa syn- och förhållningssätt.

## Att etablera en flerspråkig norm

Ett sätt att utmana enspråkighetsnormen är att vidga själva begreppet flerspråkighet.<sup>73</sup> Detta skulle då förutom olika språk som till exempel engelska och ryska också innefatta varianter av dessa språk, såsom dialekter och olika språkliga register

---

<sup>71</sup> Jaspers, 2011.

<sup>72</sup> Cromdal, 2002.

<sup>73</sup> Wedin, 2011.

som till exempel formellt och informellt språk samt olika verbala och icke-verbala uttryckssätt. Utifrån ett sådant synsätt blir flerspråkighet normen och enspråkighet snarast en omöjlighet, eftersom alla använder olika varianter av språk i olika sammanhang och sällan kommunicerar med hjälp av endast ett enda uttryckssätt.

De flesta barn i Sverige börjar förskolan i ganska tidig ålder och de kan oftast inte säga många ord då, oavsett vilket eller vilka språk som finns i deras hemmiljö. Det betyder förstås inte att de inte kan kommunicera eller uttrycka sig på många andra sätt. Verbala uttryckssätt som lätt låter sig överföras i skrift premieras generellt i samhället. Men denna så kallade skriftspråkliga norm utmanas i förskolan genom att många olika sätt att kommunicera får stort utrymme. I förskolans läroplan står det:

**Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

Bild, sång, musik, drama, rytmik, dans och rörelse ses ofta, jämfört med tal och skrift, som mer universella och allmängiltiga uttryckssätt som i relativt hög utsträckning kan förstås eller avkodas oavsett språklig kompetens. Men för talspråk och i ännu högre grad skriftspråk blir gränserna mellan det vi vanligtvis ser på som olika språk skarpare och kraven på formell kompetens och förståelse högre. På sätt och vis är detta självklart och tanken är inte att fullt ut likställa olika uttryckssätt med varandra. Inte heller ska vikten av ett välutvecklat tal- och skriftspråk för att klara sig i samhället förringas. Å andra sidan skapar tal- och skriftspråkets särställning föreställningar kring språk och olika språk som något mer komplicerat och mer svårtillgängligt än andra uttryckssätt. Barn, men även vuxna, framstår som ofärdiga eller inkompetenta i relation till de språk som (ännu) inte är en del av den egna formella språkkompetensen.

I förskolans läroplan står det också att:

**Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållnings-sätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

Att utmana enspråkighet som självklar norm innefattar en syn på olika talade och skrivna språk som uttryckssätt bland många. Det innebär också att förstå språkandet som ett gemensamt meningskapande projekt, där olika tillgängliga uttryckssätt verkar samtidigt och där växlandet mellan olika uttryckssätt är regel. Det finns flera skäl till en sådan hållning i förskolan, dels är det ett inkluderande perspektiv som inte delar upp barn utifrån de olika språk de bär med sig, dels öppnar det upp för ett sätt att tänka kring språk i en kontext snarare än utifrån form. Som det här kapitlet har velat lyfta fram har flera studier av flerspråkig praktik visat att det finns flera sätt att förstå varför individer växlar mellan olika tillgängliga språk och att språklig kompetens kan definieras utifrån sitt sammanhang.

## Smart språkande i en heterogent språkande miljö

Talesättet ”Jag är en flerspråkig analfabet. Det finns många språk jag inte kan läsa och skriva” träffar huvudet på spiken. Då ingen kan läsa och skriva alla världens språk, kan alla ses som flerspråkiga analfabeter. Det innebär dock inte att den enda möjligheten är handfallenhet inför dessa språk eller inför vad den som brukar dessa språk kommunicerar. Förskolan präglas av språkande situationer som kännetecknas av fysisk närhet mellan barn och personal. Det är en närhet som, jämfört med många skriftspråkliga praktiker ställer annorlunda krav på språklig kompetens och det är en närhet som kan utnyttjas.

Att arbeta utifrån att förskolan är en heterogent språkande miljö innebär att i varje situation betrakta alla barn som smarta språkare som söker skapa mening i det sammanhang där de befinner sig, genom samverkan med alla de uttryckssätt

*Att utmana enspråkighet som självklar norm innebär att förstå språkandet som ett gemensamt meningskapande projekt där olika tillgängliga uttryckssätt verkar samtidigt och där växlandet mellan uttryckssätt är regel.*







som finns tillgängliga i den aktuella situationen. Det innebär också att som vuxen betrakta sig själv som en smart språkare som söker förstå och själv utvecklas i nära samarbete med barnen och genom de mängder av uttryckssätt som samverkar.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur språkar barnen i vår verksamhet? Hur kommunicerar barnen med hjälp av verbalt språk och andra uttryckssätt?
2. Hur ser vi på kodväxling? Vilka normer för språkanvändning upprätthålls i vår verksamhet?
3. Hur handlar vi i en situation där vi inte förstår barns verbala uttryck?  
Handlar vi annorlunda om vi vet att barnet hemma talar något annat språk än det som talas i förskolan?
4. Är det någon skillnad på att fråga sig vad ett barn tycks säga och vad ett barn försöker kommunicera?
5. Hur tänker vi kring att barn talar språk med varandra som vi inte förstår?  
Vad kan vara positivt med det? Ser vi problem som kan uppstå i samband med detta? Hur förhåller vi oss till det?
6. På vilka sätt anser vi oss själva vara flerspråkigt kompetenta?

.....

## 7. Lek med flera språk

Redan Platon sa att leken måste vara grundläggande i all utbildning. Andra filosofer har sett leken som grund för konstnärligt skapande. Det finns många åsikter och teorier om barns lek. Det här kapitlet berör några av dessa, och framförallt hur leken tar gestalt när barn talar flera språk.

I förskolans läroplan framhålls leken som viktig för barns utveckling och lärande:

**Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

Leken ges en central plats i förskolans verksamhet. Men vad händer när barn som inte talar samma språk möts i lek? Blir leken ”sämre” och mindre komplex när barn inte kan lekförhandla verbalt? Barns lek med flera språk väcker många frågor. Det här kapitlet avser inte att ge svar på alla frågor, utan snarare belysa och problematisera barns lek ur en flerspråkig synvinkel.

### Lekens teorier och tidigare forskning

För att förstå hur språkande äger rum i lek behöver synen på lek och lekens teorier belysas närmare. När vuxna pratar om lek i vardagsslag problematiseras ofta inte leken, utan den framhålls vanligen som enbart lustfylld och positiv. Olika syn på lek utgår från med vilken teoretisk blick man betraktar leken, och synen på lek har också förändrats över tid. I förskolan har en utvecklingspsykologisk syn på barns lek länge haft ett starkt fäste, och har till viss del fortfarande det. Andra teorier poängterar framförallt lekens sociala funktion och leken som en del av barns eget meningsskapande. Leken kan också studeras i relation till barns lärande i sociala,

kulturella och historiska sammanhang, se exempelvis Lindqvist<sup>74</sup> och Pramling Samuelsson<sup>75</sup>. Hur man tolkar och definierar lek har alltså att göra med vilka teoretiska glasögon man använder. En stor del av lekforskningen grundar sig dessutom på en enspråkig leksyn som bland annat har sitt ursprung i Jean Piagets stadieteori. Den framhåller att barns lekutveckling sker efter ett visst fixt utvecklingsmönster, vilket löper från det lilla barnets parallelllek till mer avancerad social lek.

I det här kapitlet framhålls lek framförallt som en viktig del i barns kamratsocialisation, men också vilken betydelse barns språkande och språkliga lärande har i leken. Forskning om barns leksocialisation visar att lek inte alltid är enkel eller lustfylld, utan en del av livets allvar<sup>76</sup>. I en longitudinell studie om ett barns språkliga insocialisering i en dansk förskola visar Karrebæk<sup>77</sup> att det inte alltid räcker med att utveckla majoritetsspråket och lära sig olika strategier för att få vara med i leken. Lekinträde kräver även en ömsesidighet som innebär att de andra barnen måste öppna upp för en ny deltagare. Att få tillträde till en lek kan uppenbarligen kräva ett hårt arbete. Corsaro<sup>78</sup> menar att det finns två tydliga mönster i den sociala leken, och det är dels önskan att delta och dels önskan att skydda sin lek. Den leksfär som barnet vill skydda från intrång benämner Corsaro det ”interaktiva rummet” där relationen till kamraten eller kamraterna är det viktigaste. Den sociala leken har många ansikten och den kan vara allt från fysisk och ickespråklig till att utgöras av språkliga förhandlingar. Att få tillträde eller behålla sin position i lek kräver vanligen en språklig förhandling. Förmågan att förhandla är därför en viktig kommunikativ resurs i barns lek, något som framhålls i flera studier. Löfdahl<sup>79</sup> visar hur förhandlingar om innehållet i lek används av barn för att utveckla och upprätthålla status och positioner i kamratkulturen. Thorell<sup>80</sup> beskriver hur barn inkluderar och exkluderar varandra i lek genom att i dispyter med andra barn eller i lekdialoger iscensätta vi och dem. Detta kunde ske på många olika sätt, som att uttryckligen framhålla ”det är vi som leker här” eller involvera genom att påtala att ”du är min bästa vän”. Andra sätt att markera vi och dem i leken kunde vara att retas, agera ”härmapor” eller skapa uteslutande regler. Det är dock inte enbart de språkliga resurserna som är betydelsefulla i leken. I en studie av hur barn

---

74 Lindqvist, 1996.

75 Pramling Samuelsson, 2002.

76 Danby, 2000.

77 Karrebæk, 2010.

78 Corsaro, 1985.

79 Löfdahl, 2002.

80 Thorell, 1998.

leker familj belyser Björk-Willén<sup>81</sup> hur barnen använder och kombinerar en rad olika kommunikativa resurser för att dels bygga upp lekhandlingen, och dels för att positionera sig till varandra. De kommunikativa resurserna barnen använder sig av i familjeleken är alltså såväl språkliga, exempelvis tempusväxling i tal, som icke-språkliga som blickar, gester, förflyttning, föremål som klossar, utklädningskläder och även påhittade föremål. Ett exempel på detta är när Emma dikterar lekramar för Mary i en familjelek där Mary är hund:

*”Jag satte på dig koppel (tar fram ett låtsaskoppel) så du, så du kunde inte gå längre än här (.) du kunde bara sitta på bänken.*

Den pedagogiska praktiken kan också sippra in i barns lek. Att ”leka skola” är ett igenkännbart lektema för de flesta. Barn kan också leka förskola. Björk-Willén och Cromdal<sup>82</sup> visar hur förskolans pedagogiska ordning dess normer och regler transformeras och integreras i flerspråkiga barns lek under den ”fria lek”-perioden<sup>83</sup>. Detta synliggörs genom deras språkval och språkliga organisation av leken.

## Leken som språklärande ingång

I ett flertal studier poängteras alltså vikten av barns förmåga att kunna förhandla språkligt för att de ska kunna få tillträde till, få till stånd eller genomföra en lek. Vad händer då med ett barns möjlighet till lek om barnet inte talar det språk på vilket leken försiggår? I en tidig studie visar Ervin-Tripp<sup>84</sup> att som språklig novis få tillträde till lek, handlar mycket om vilken sorts lek det gäller. Lekar som är okända eller oförståeliga, och som snarare bygger på språkliga handlingar än på fysik aktivitet, är ofta svåra att delta i om de språkliga kunskaperna saknas. Samtidigt finns det faktorer i andra sorters lekar som trots språklig begränsning gör leken lätt att delta i, och som också kan ge en bra grogrund för språkligt lärande. Dessa faktorer är att i) barnet är intresserat av att delta, ii) lekens strukturer är igenkännbara

---

81 Björk-Willén, 2012.

82 Björk-Willén och Cromdal, 2009.

83 *Fria lek* är ett inarbetat begrepp i förskolan. Den fria leken kan tolkas som en period vilken initieras och styrs av barnen själva, och/eller som en aktivitet som ligger utanför den planerade verksamheten (Ivarsson, 2001). Den fria leken används också som en administrativ term som syftar till vissa perioder av dagen. Hur ”fri” den fria leken är i praktiken begränsas dock av förskolans regelverk, rumsliga utformning och förskolepersonalens agerande.

84 Ervin-Tripp, 1986.

iii) språkanvändningen är knuten till sammanhanget.<sup>85</sup> Detta innebär att ett barn, trots minimal språklig kunskap, kan delta i en lek som hon eller han tidigare har erfarenhet av, och/eller som har enkla strukturer som är lätta att följa och förstå, vilket exempelvis en del fysiska lekar har (se första exemplet under ickeverbal lek). För att leken ska vara språkfrämjande krävs det förstås att ett eller flera barn verkligen talar det aktuella språket, eller att vuxna fungerar som språkliga stöttepelare i leken<sup>86</sup>. Bruce och Riddersporre<sup>87</sup> framhåller att leken generellt är språkutvecklande, eftersom barn kan få möjlighet att prata, ställa frågor och lyssna. Det är först när språket används i ett meningsskapande och kommunikativt sammanhang som det får en verklig innebörd.

## Tvåspråkig lek

Om barnen däremot delar en två- eller flerspråkig kunskap, blir förhållandet i leken ett annat. Cromdal<sup>88</sup> visar i en studie av tvåspråkiga barns lek, att barnen föredrar att leka på endera av språken. Det vanligaste är att det språk som barnen använder är det de inleder leken med. När eller om de byter språk blir kodväxlingen en synlig handling och en social markör. Språkväxling kan ske till exempel när barn söker lektillträde, och/eller när de vill markera sin åsikt i en dispyt (läs mer i kapitel sex). I leksammanhang där inte alla barnen är tvåspråkiga uppstår vid sidan av kodväxling andra sätt att använda språket. Björk-Willén<sup>89</sup> har studerat barns språkanvändning i en förskola där verksamheten har en flerspråkig profil. Hon visar bland annat hur ett svenskspråkigt barn använder sig av språköverskridande i lek tillsammans med två andra barn (läs mer i kapitel sex). Språköverskridande<sup>90</sup> innebär kortfattat att en person gör anspråk på en språklig och kulturell gemenskap som hon eller han normalt inte är del av, till skillnad från kodväxling som oftast sker i sammanhang där deltagarna behärskar båda språken. En annan resurs som barnen i studien använder för att behålla och markera sitt deltagande i leken är skuggning. Skuggning syftar här på en omedelbar repetition av en annan

---

85 Ervin-Tripp, 1986.

86 Häll, 2013.

87 Bruce & Riddersporre, 2012.

88 Cromdal, 2001.

89 Björk-Willén, 2006/2007.

90 Rampton, 1995.

persons handling.<sup>91</sup> En skuggning kan innebära både en språklig handling genom att upprepa ord eller meningar, eller icke-språklig handling genom upprepad rörelse, eller ofta en kombination av dessa.

## Ickeverbal lek

Det finns en föreställning om att barns lek, där gemensamt språk är minimalt, alltid är stökig och har en begränsad varaktighet. Men om man studerar den icke-verbala leken närmare, finner man ofta i den både en struktur och en innehållslig komplexitet. I en förskola där barnen talade många olika språk men där få av dem talade fungerande svenska (det gemensamma språket) har Häll<sup>92</sup> studerat barns lek. Hennes resultat visar framförallt att man inte ska underskatta barns användande av multimodala resurser såsom kropp, sång, ”nonsensljud” och omgivande artefakter (föremål), för att skapa en fungerande lek. Hon visar bland annat att den fysiska leken följer en enkel struktur, där barnen upprepar varandras rörelser och etablerar ett mönster med fysisk turtagning. Turtagningen innebär att barnen exempelvis turas om att leda och driva leken och att ledarskapet alternerar, oavsett vem som påbörjat leken, något som exemplet nedan illustrerar.

*Det är tidig morgon och barnen har inte riktigt kommit igång med sina aktiviteter. Symon, Zouzou och Lazlo går omkring lite planlöst i förskolans hall. De tre pojkarna talar persiska, arabiska respektive somaliska som modersmål. Plötsligt tar Zouzou tag i Symon och börjar låtsasboxas med honom. Zouzou tittar busigt på Symon, fnissar och överdriver boxningsrörelserna med stora svingar, dock utan att träffa. Symon låtsasboxas tillbaka, med stora och yviga gester. De låtsasboxas och gör ljud som 'paow' och 'pysch'. Lazlo faller in i leken och börjar också boxas med dem på samma sätt. Pojkarna låtsasboxas och plötsligt börjar Lazlo att hoppa. De andra pojkarna slutar boxas och gör likadant. Pojkarna skrattar högt.*

(Häll, 2013)

Häll menar vidare att den fysiska leken oftast inte kräver några komplicerade språkliga strategier för tillträde eller förhandlingar. På så sätt blir den fysiska leken inkluderande och ger möjlighet för barn att delta oberoende av språk. I ett annat

---

<sup>91</sup> Tannen, 1989.

<sup>92</sup> Häll, 2013.

exempel visar hon hur även artefakter kan fungera som viktiga resurser för att barn ska kunna genomföra en rollek eller familjelek.

*Isobel och José (barnen talar somaliska respektive arabiska som modersmål) leker i den välutrustade dockvrån. Där finns spis och köksskåp, mycket köksgeråd och leksakslivsmedel, dockvagnar och utklädningsaker. Barnen är upptagna med en lek där de förbereder en måltid, dukar fram mat och ställer i ordning. Sedan äter de under ett livligt smaskande, varpå de dukar av och klär på sig klänning respektive bilmekanikeroverall. Isobel tar på sig ett diadem, letar i lådorna och hittar ett likadant. Hon går fram till José och sätter på honom diademet. Barnen skrattar åt varandra. Sedan tar de varsin dockvagn och går ut. När de gått omkring i förskolans lokaler en stund stannar Isobel och tar upp en plånbok ur dockvagnen. José sträcker ut handen och Isobel låtsas att hon räknar upp pengar i José's hand. Sedan tar Isobel upp en mobiltelefon, varpå José pekar på sin baksficka. Isobel stoppar mobiltelefonen i José's baksficka.*

(Häll, 2013)

I den här utdraget visar Häll hur barnen bygger sin lek på välkända ting som köksföremål, dockvagn, plånbok och mobiltelefon, och på välkända handlingsmönster som matlagning, ätande, påklädning, promenad och betalning. Genom de välkända föremålen och handlingsmönstren bygger de upp en väl fungerande och sammanhängande lek som är kommunikativt fungerande om än icke språklig. All lek är alltså inte språkfrämjande i sig, men kan ge möjlighet att utbyta andra erfarenheter och kunskaper. För att ge rättvisa åt flerspråkiga barns lek, behöver leken betraktas utifrån sina deltagares språkliga erfarenheter, och inte från ett mognadsperspektiv.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur kan vi på bästa sätt stödja flerspråkiga barn i leken?
2. Vilka för- eller nackdelar kan det innebära att barn föredrar att leka på sitt eller sina modersmål när det inte talar svenska?
3. Vilka lekar tror vi kan främja barnens språkutveckling allra mest?

.....

## 8. Förskolans och hemmets språkdomäner

I det här kapitlet beskrivs olika språkdomäner som är betydelsefulla i barns liv. Förskolans och hemmets domäner skildras som potentiellt två- eller flerspråkiga, men fokus ligger på frågor om hur barns modersmål kan integreras i förskolans domän samt hur hemmets domän kan bidra till att stärka barns modersmål.

Domän är ett begrepp som används för att beskriva en språklig kontext. Domäner kan vara av olika slag som till exempel hemmet, arbetet, förskolan, kamraterna, släkten och närmaste familjen. Olika domäner är förknippade med olika attityder och normer och de kan även förknippas med olika språk. Tvåspråkiga individer kan växla språk efter domän, men de kan också anpassa sitt språkval till samtalsämnet ifall till exempel ett språk används när familjemedlemmarna talar om förskolan och ett annat när de talar om vardagssysslor. Ett syskonpar med polska som modersmål kan till exempel tala polska med varandra hemma men byta till svenska när de kommer till förskolan. Deras tvåspråkiga kompis kan tala svenska med svenskspråkiga kamrater, persiska med persisktalande kamrater och farföräldrarna och svenska med föräldrarna (läs mer i kapitel sex om kodväxling).

Förskolebarnets två mest betydelsefulla språkliga domäner är hemmet och förskolan. Detta gäller alla barn oavsett om de är en-, två- eller flerspråkiga. Enspråkiga barn anpassar nämligen också sin språkanvändning till omgivningens krav och normer. Inom en språklig domän används en viss typ av språk som även kallas för register.<sup>93</sup> Även för ett barn som kommer från ett svenskspråkigt hem utgör hemmiljön och förskolemiljön två olika domäner med två delvis olika register. Till exempel tillhör begrepp som samling, vila och utelek förskolans register medan termer såsom godnattsaga, farmor, farfar och Bolibompa hör till hemmets register. När barn börjar i förskolan socialiseras de in i dess rutiner, såsom hur högläsning, måltider, utevistelse och vila organiseras och genomförs. Denna socialiseringsprocess innehåller två viktiga språkliga komponenter: Barnet erövrar nya begrepp som är en del av förskolans, men inte nödvändigtvis hemmets register, och med tiden anpassar de sitt språk till förskolans domän.

---

<sup>93</sup> Wedin, 2011.



En domän kan vara både en- eller flerspråkig. Förskolan är företrädesvis en svenskspråkig domän.<sup>94</sup> Detta innebär att i förskolan talas huvudsakligen svenska av både personal och barn. Också förskolans register och vissa kulturella aspekter såsom firandet av vissa högtider och födelsedagar, förmedlas mestadels på svenska. För att två- eller flerspråkiga barn ska känna sig trygga i att utmana den enspråkiga normen behövs det språkliga kontaktytor där barn känner sig manade till att använda sig av andra språk än svenska. I kapitlet om kodväxling ligger fokus framför allt på hur kodväxling som social praktik kan integreras i förskolans verksamhet. I det här kapitlet ligger fokus snarare på hur personalen i förskolan kan medverka till att skapa språkliga kontaktytor på andra språk än svenska. Frågan kan förmodligen besvaras på olika sätt i olika förskolor beroende på personalens och barngruppens sammansättning.

Barn som kommer till förskolan utvecklar kunskap dels i olika språkliga register och dels om de olika domänernas språkliga normer. Språkliga normer blir ofta synliga när individens språkval eller språkbruk avviker från domänens språkliga norm. Exempelvis när ett barn talar ett språk som förskolepersonalen inte förstår, synliggörs förskoledomänens språkliga norm genom att barnets språkval uppfattas som avvikande. Förskolebarns språkval anpassas med tiden till de normer som är rådande inom de olika domäner de vistas i (se kapitel fem). Forskare har visat att barns förhållningssätt till omgivningens språkliga normer inte alltid kan styras av vuxenvärden.<sup>95</sup> Därför är det viktigt att beakta barns egen agens när man vill förstå och bidra till deras flerspråkiga utveckling.<sup>96</sup> Agens är ett begrepp som innefattar att ett barn kan inverka på sin egen utvecklings- och socialisationsprocess genom att barnet är ”aktivt och involverat i att skapa sig självt och sin värld”.<sup>97</sup> Emilsson<sup>98</sup>, som har studerat hur barns delaktighet kommer till uttryck i förskolan, har konstaterat att barns agens utvecklas i förhållandet till olika faktorer såsom samhälleliga krav på anpassning till den institutionella kontexten, men även barnens önskan att kunna delta i gemenskapen och fungera och hantera omvärlden. Barns agens vad gäller språkval och språkanvändning utvecklas i växelverkan med andra individer samt i relation till den domän där denna växelverkan pågår. Annorlunda uttryckt kan man säga att barn både påverkar och påverkas av de olika språkliga domäner de vistas i (läs mer i kapitel sex).

---

94 Axelsson, 2005; Kultti, 2012.

95 Fogle, 2012.

96 James & James, 2004.

97 Sommer, 2005:56.

98 Emilsson, 2008:20.

Även om barns agens ska tas i beaktande är det viktigt att framhålla att barn inte kan ta på sig ansvaret för sin egen enspråkiga eller flerspråkiga utveckling. Berglund<sup>99</sup> som har studerat hur ett tvåspråkigt barn förhåller sig till de rådande normerna inom och utanför familjen konstaterar att det kräver både mod och beslutsamhet av den förälder som talar ett minoritetsspråk att konsekvent tala sitt eget språk i en språklig miljö där det andra språket är i majoritet. Berglunds slutsats kan vidgas till fler domäner och aktörer. Det är inte enkelt vare sig för barn eller vuxna att tala ett språk som avviker från den språkliga normen inom en viss domän. Personalens utsagor om barns språkval i de förskolor, där majoriteten av barnen talar ett annat modersmål än svenska, vittnar om att barnen inom förskolans domän mestadels talar svenska.<sup>100</sup> Detta kan förklaras med att barn tolkar förskolans språkliga norm som svensk och anpassar sitt språkval till den enspråkiga normen. Anpassningen tyder på att barn gör sina egna tolkningar av den språkliga situationen inom en viss domän.

Förskolans register för ett barn som talar ett annat språk i hemmet än i förskolan kan innebära en utmaning, åtminstone till en början. Utmaningen ligger inte enbart i att barnet ska ges möjlighet att använda nya begrepp i förskolans domän, utan även i att barnet ska ha tillgång till detta register på det språk som används i hemmets domän. I vissa fall, då föräldrarna ännu inte känner till förskolans rutiner och traditioner, är denna utmaning inte enbart språklig, utan även kulturell. För att kunna förstå vad exempelvis ordet samling betyder behöver föräldrarna känna till hur ordet används i förskolan.

Modersmålspedagoger kan hjälpa till med att överbrygga den språkliga klyftan mellan förskolan och hemmet genom att tala med barnet om verksamheter, som till exempel samling, på barnets modersmål. Finns det inga modersmålspedagoger att tillgå kan personalen förklara begrepp som utgör förskolans register under sina samtal med föräldrarna, så att föräldrarna får en uppfattning om vad olika moment i förskolans praktik i själva verket innebär.

Personalen i förskolan spelar en viktig roll även för vilka språkliga normer förskolan medvetet eller omedvetet kommunicerar till barnen. Att uppmärksamma och synliggöra språk som barn i gruppen behärskar är ett sätt att uppmuntra barnen att använda sig av andra språk än svenska inom förskolans domän. Detta kräver dock att personalen skaffar sig kunskaper om barnens olika modersmål.

---

<sup>99</sup> Berglund, 2008.

<sup>100</sup> Kultti, 2012; Axelsson, 2005.

Att det kan vara svårt att utmana den språkliga normen för såväl barn som vuxna illustreras i följande exempel:

*Åtta barn sitter på soffan och har samling. Sex av dem är tvåspråkiga. Framför dem finns en tavla där barnen sätter upp var sitt fotografi när de kommer till förskolan. Ett av barnen, Mia, frågar om hon får räkna hur många barn som finns på förskolan den dagen. Det får hon gärna. De andra barnen vill också räkna. När det är Arams tur börjar han leka med rösten och de andra i gruppen skrattar. Nästa barn i tur är Sargon som fortsätter buset och räknar sjungande. När det är Kims tur ber förskolläraren honom "att räkna fint". Han förvränger sin röst och förskolläraren ingriper genom att säga: "nu skojar du lite". Därefter räknar hon parallellt med Kim. När Kim återvänder till sin plats säger Sargon: "Kim räknade på sitt språk!"*

(Puskás)

Tre av barnen i exemplet utmanar normen att "räkna fint" genom att leka med rösten. Först när ett barn förvränger sin röst så pass mycket att det kan uppfattas som ett annat språk än svenska reagerar förskolläraren och försöker återställa ordningen genom att räkna tillsammans med barnet. Förskollärarens agerande tyder på att Kim, enligt hennes uppfattning, utmanar förskolans svenskspråkiga norm. Samtidigt är det viktigt att påpeka att en flerspråkig medvetenhet bland barnen också tydliggörs i exemplet i Sargons kommentar. Sargon talar inte Kims modersmål så han gör en tolkning utifrån sin kunskap om att Kim talar ett annat språk med sina föräldrar. Sargons kommentar skulle kunna öppna för en aktivitet som går ut på att alla barn som har ett annat modersmål än svenska får räkna på sitt modersmål, eller för en diskussion om hur många språk barnen kan räkna på.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur tror vi förskolläraren i exemplet reagerar på Sargons kommentar?
2. Vilka språkliga normer är rådande i vår förskola?
3. Hur kan vi uppmärksamma barnens olika språk?

.....

## Personal med ett annat modersmål än svenska

Vissa förskolor anställer medvetet personer som har ett annat modersmål än svenska, medan det i andra förskolor råder en viss osäkerhet kring hur och i vilka sammanhang personalens flerspråkiga kompetens kan uppmärksammas och utnyttjas.<sup>101</sup> Exempler i avsnittet utgår från tanken att personalens språkkompetens kan kopplas till vissa kontaktytor, där ett annat språk än svenska är rådande, åtminstone vid vissa tidpunkter. Om det exempelvis finns fem arabisktalande barn och en arabisktalande förskollärare i verksamheten kan måltiden, spelaktiviteten och högläsningen under vissa dagar ske på arabiska. Därmed kan de arabisktalande barnen och personalen bygga upp några språkliga ramar tillsammans där tid och aktivitet, eller tid och plats knyts ihop.<sup>102</sup> Sådana lösningar förutsätter planering, medvetenhet kring tvåspråkig utveckling samt mod att inkludera andra språk än svenska i förskolans vardag. Vid inkludering av andra språk än svenska är det viktigt att en balansgång upprätthålls mellan utvecklingen av barns modersmål och barns andraspråk, så att det inte resulterar i att barn och personal som delar ett annat modersmål än svenska alltid skulle hänvisas till varandra. Om det alltså finns personal med annat modersmål än svenska ska dessa inte i första hand uppfattas som representanter för sitt modersmål utan som vem som helst i personalen, men med en speciell kompetens.

### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur tillvaratar vi kompetensen av flerspråkig personal i vår förskola?
2. I vilka situationer används den flerspråkiga kompetensen?
3. Vad ska vi tänka på när vi rekryterar flerspråkig personal?

.....

## Modersmålspedagoger

Det har konstaterats att det bästa sättet att organisera tiden barnet är tillsammans med modersmålspedagogen är att integrera den i förskolans vardagliga aktiviteter. Det kan härledas till den forskning som har visat att barn med ett annat modersmål än svenska kan uppleva modersmålsstunden utanför gruppen som en aktivitet

---

<sup>101</sup> Gruber, 2013.

<sup>102</sup> Berglund, 2008.



som de tvingas delta i.<sup>103</sup> Idén att modersmålspedagogen ska träffa barnen vid en tidpunkt och på en plats utanför förskolegruppen har kritiserats för att vara diskriminerande. Men det finns också en risk att integrering av modersmålsstunden i vardagspraktiken kan leda till att förskolans starkaste språk tar över.<sup>104</sup>

#### Exempel:

*Kommunen som förskolan Näckrosen ligger i erbjuder modersmål ungefär en timme per barngrupp och vecka. Enligt Näckrosens egen språkpolicy ska aktiviteter på barns modersmål vara en integrerad del av verksamheten. Modersmålspedagogen i somaliska kommer till förskolegruppen där tre barn Dalmar (fem år), Amina (fyra år) och Nadifa (två år) talar somaliska som sitt modersmål. När modersmålspedagogen anländer leker barnen på olika ställen. Dalmar leker med några andra pojkar i legorummet. Amina lagar mat i köksvrån med sin*

---

103 Ehn, 1986.

104 Puskás, 2013.

*kompis Sara och Nadifa kör omkring med en dockvagn. Modersmålspedagogen hälsar först på svenska på alla barn och personal som är på avdelningen och därefter på Amina och Nadifa, som är i samma rum, på somaliska. Amina svarar på somaliska och fortsätter därefter att leka med Amanda på deras gemensamma språk, svenska. Modersmålspedagogen går in i legorummet, hälsar på Dalmar och frågar honom om han ville göra någonting tillsammans med Amina och Nadifa, men Dalmar vill helst fortsätta leka vidare med legot. Modersmålspedagogen återvänder till Nadifa och leker med henne på somaliska med dockorna. Efter en stund kommer även Amina dit och frågar om hon och Sara får vara med i leken. De får de gärna, men eftersom Sara inte talar somaliska ställs modersmålspedagogen inför ett dilemma om leken ska fortsätta på svenska, växelvis på somaliska och svenska eller på somaliska.*

(Puskás)

Som exemplet visar har det somaliska språket svårt att vinna terräng i förskolan. De somalisktalande barnen är i olika åldrar och är involverade i olika lekar när modersmålspedagogen anländer. Därmed blir kontaktytorna för att använda somaliska inte självklara och sannolikheten för språkbyte till svenska är stor. För att modersmålspedagogen ska kunna tala somaliska med barnen behövs kontaktytor där somaliskan har företräde under tiden den somalisktalande pedagogen är med i verksamheten. Att skapa sådana kontaktytor fordrar planering och samarbete mellan modersmålspedagogen och förskolans personal.

Modersmålspedagogen kan skapa en språklig domän som är integrerad i den övriga verksamheten genom att exempelvis spela roliga spel som kan locka även barn som har svenska som modersmål och därmed kan denna aktivitet få hög status i allas ögon. Modersmålspedagogen behöver i sådana situationer inte gå över till svenska utan kan låta spelet skapa ett språkligt utrymme där ett annat språk än svenska har företräde. Även situationer som påklädning eller fri lek kan skapa möjligheter till samtal mellan modersmålspedagogen och barnet på deras gemensamma modersmål. Om förskolan arbetar med ett särskilt tema eller område kan modersmålspedagogen erbjuda barnen möjligheter att bearbeta olika begrepp.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur kan modersmålspedagogen som språkresurs användas på bästa möjliga sätt?
2. Vilka möjligheter finns för att inkludera barns olika modersmål (utöver svenska) på vår förskola?

.....

## Kamratkontakter

Att uppmärksamma och synliggöra språk som barn i gruppen behärskar är ett sätt att uppmuntra barnen att använda sig av andra språk än svenska inom förskolan. Detta kräver dock att pedagogerna känner till vilka språk barnen faktiskt talar och utvecklar en medvetenhet kring flerspråkighet och flerspråkig praktik (se kapitel fem och sex). Personal i förskolan spelar en viktig roll även när det gäller vilka språkliga normer förskolan medvetet eller omedvetet för över till barnen. Som det har påpekats tidigare får svenskan i de flesta förskolor företräde, men det förekommer i vissa förskolor att barnen använder ett eller flera sådana språk i vardagen som personalen saknar kompetens i. Finns det många barn som talar samma språk utöver svenska är sannolikheten större att dessa barn utvecklar relationer och lek på båda sina språk.<sup>105</sup> I sådana fall styr identifikationen med kamraterna vilket språk barnen väljer att använda, men det behöver inte betyda att dessa barn inte utvecklar en kompetens i svenska om de får möjligheter till det.

Barns olika modersmål, om det finns fler barn med samma modersmål, kan användas som en grund vid organisering av exempelvis lekaktiviteter eller högläsning. Vid högläsning kan förskolepersonalen läsa en bok på svenska medan barn som har ett annat modersmål än svenska kan lyssna på samma bok på sitt modersmål. Boksamtalet efter högläsningen kan vara på svenska och kan därmed inkludera alla barn.

## Hemmet som en flerspråkig domän

Även hemmets domän kan vara både enspråkig eller flerspråkig. Familjer som utifrån sett talar ett annat språk än svenska kan i själva verket använda sig av fler än ett språk och de kan använda svenska till exempel när föräldrar och barn diskuterar barnens läxor. Medlemmarna i den närmaste familjen är barnets första språkliga förebilder.<sup>106</sup> Vilket eller vilka språk föräldrar och syskon talar med varandra har betydelse för hur förskolebarnet uppfattar språksituationen inom hemdomänen. Om föräldrarna talar två olika språk kan kärnfamiljen utgöra en tvåspråkig domän medan släktingarna som familjen håller kontakt med kan framstå som enspråkiga. Om exempelvis familjens språk är svenska och spanska och föräldrarna kommer

---

<sup>105</sup> Häll, 2013.

<sup>106</sup> Tanderfelt, 2003.



från Sverige respektive Spanien, kan den språkdomän som etableras när familjen besöker Spanien vara enspråkigt spansk medan kontakten med de svenska släktingarna enbart sköts på svenska. Därmed skapar den utökade familjen enspråkiga spanska och svenska domäner för umgänge, där valet av språk bestäms av platsen.

Även om hemdomänen framstår som en domän där endast ett språk talas, som inte är svenska, kan det vara värdefullt för förskolepersonal att ställa några frågor som kan ge en inblick i språksituationen i hemmet (se även kapitel nio): Vilket eller vilka språk får barnet genom barnkulturen? Tittar barnet på TV enbart på sitt modersmål, är det svenska barnprogram som gäller, eller båda? Vilket eller vilka språk läser föräldrarna sagor på? Hur mycket kontakt får barnet på sitt modersmål med andra barn?

I sin studie "Flerspråkiga barn i förskolan" konstaterar Kultti<sup>107</sup> att oberoende om barnen kommer från enspråkiga eller flerspråkiga familjer återskapar de förskoleaktiviteter på svenska. Exempelvis kan barn insistera på att börja måltiden med en viss ramsa. Därmed kan förskolans register "flytta in" i hemmet. Följande exempel är en ytterligare illustration av hur hemmets språkmiljö påverkas av de språkliga erfarenheter barn får med sig från förskolan och senare i skolan.

*Maria, fyra år, och Jakob, tre år, är syskon och har gått i förskolan sedan ettårsåldern. De har två äldre syskon som går på högstadiet. I förskolan talar Maria och Jakob huvudsakligen svenska med varandra. I förskolan har de både tvåspråkiga och svenskspråkiga kamrater som de talar svenska med. När modersmålspedagogen i assyriska kommer talar de assyriska med henne. Hemma talar de assyriska med sina föräldrar och svenska med sina äldre syskon.*

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur mycket information om barnens språkanvändning har vi på vår förskola?
2. Vilken roll spelar vår kunskap och medvetenhet om barns flerspråkighet?

.....

---

107 Kultti, 2012.



## Samverkan mellan förskolan och hemmet

En fråga som ofta ställs är huruvida förskolans personal ska eller kan påverka vilka språk som talas i hemdomänen. Eftersom frågan behandlas även i kapitel nio, diskuteras inte fler aspekter av den här. Det som kan konstateras är att oberoende om föräldrarna väljer att tala sitt eller sina respektive modersmål eller svenska med sina barn är det viktigt att förskolans personal respekterar föräldrarnas val. Däremot är det viktigt att påpeka att om föräldrar som har ett annat modersmål än svenska väljer att tala det med barnet så ska det inte ses som något problematiskt. Hemmet bör i sådana fall ses som en domän där ett annat språk än svenska har företräde och då kan det vara extra viktigt att förskolan erbjuder en stimulerande svenskspråkig miljö. Många föräldrar som inte talar svenska med sina barn förväntar sig att det är i förskolan som deras barn lär sig en rik och nyanserad svenska. De kan rentav anse att det enbart är deras sak att tala det egna språket med sina barn. Vilka språk barnen än talar i hemmet ändrar det inte på förskolans uppdrag som enligt förskolans läroplan ska sträva efter att varje barn:

- **utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra,**
- **utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

## 9. Föräldrasamverkan i förskolan – en språklig utmaning

Till förskolan kommer inte bara barn, det är också en plats där barnets föräldrar dagligen kommer för att lämna och hämta sina barn. Det här kapitlet handlar om samverkan mellan förskola och hem, och hur denna föräldrasamverkan kan relateras till barns språkutveckling.

**Förskolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande. Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

Läroplanen lägger tonvikten på begreppen stöd och samarbete. Föräldrasamverkan handlar om ett samarbete mellan förskola och hem på lika villkor. Tidigare skulle barnomsorgen kompensera de förhållanden som rådde i hemmet, vilka ofta betraktades som bristfälliga.<sup>108</sup> Dagens läroplan föreskriver däremot att förskolan ska vara ett komplement till hemmet.

**Vårdnadshavare har ansvaret för sina barns fostran och utveckling. Förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt. Förskolans arbete med barnen ska därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö98)*

---

<sup>108</sup> Björk-Willén, 2013.

Att vara ett komplement till hemmet kan ibland ändå förväxlas med att kompensera. Det handlar mycket om med vilka normglasögon man betraktar familjerna. Det uppstår lätt en maktobalans mellan förskola och familj när föräldrar exempelvis inte till fullo kan uttrycka sina önskemål. Enö<sup>109</sup> menar att denna maktobalans i sin tur kan skapa en känsla hos förskolepersonal att vara behövda och en vilja att förstå, vilket ofta utgår från föreställningar om brist, närmare bestämt vad föräldrar inte har och inte är. Därmed blir det kanske en större utmaning att bereda föräldrar möjlighet till inflytande i verksamheten.

**Föräldrarna ska ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande.**

*(Läroplan för förskolan, Lpfö8)*

Vad innebär det då att kunna påverka förskolans verksamhet, och hur ska man kunna ha något reellt inflytande om man som förälder knappt talar svenska? Hur ska förskolans personal möta alla familjer på ett likvärdigt sätt och ge barn ett bra språkligt stöd trots att en del barn vistas i förskolan under kort tid?

Kapitlet kommer att belysa och diskutera vad begreppen stöd, samarbete, påverkan och inflytande kan innebära avseende förskolepersonalens samverkan med föräldrar eller vårdnadshavare när det kommer till barns språkliga utveckling. I texten kommer, för enkelhets skull, begreppet föräldrar att generaliseras till att omfatta även vårdnadshavare.

---

109 Enö, 2013.

## Inskolning och samtal om språk

Att inskolningsperioden är mycket viktig känner alla till som arbetar i förskolan. Under inskolningen läggs grunden för det förtroende som ska prägla den fortsatta samverkan mellan föräldrar, barn och förskolans personal.<sup>110</sup> Om föräldrarna inte har några tidigare erfarenheter av svensk förskola eller skola, och har olika grader av kunskaper i svenska språket, kräver inskolningsprocessen extra tydlighet från förskolepersonalens sida. I en fokusgruppsintervju med förskolepersonal om föräldrasamverkan uttrycker en i personalen, Katta, det så här:

*..och så får man tänka på att många kanske inte vet vad en förskola är när man kommer hit till Sverige och dom kanske inte har de här kommunikationsmöjligheterna som vi kan förklara verbalt – för det första har man språket emot sig för att kunna förstå – och så kanske man aldrig ens har mött en förskola förut. Hon tillägger: så vi har ett ju ett dubbelt jobb liksom att förklara vad det betyder och så.*

(Björk-Willén)

Katta fångar här med några få ord vad hon upplever som utmanande i den inledande kontakten med en familj som är nyanländ till Sverige. Hon ser inskolningen som en uppgift med två sidor, dels att förklara vad förskolans verksamhet går ut på, dels att kunna förmedla detta när föräldrarna exempelvis inte talar och förstår så mycket svenska. I många förskolor tar man därför hjälp av tolk i de inledande samtalen, och ibland även under inskolningen. Vad behöver då förskolan för information om barnets språk, och vilken information behöver i sin tur föräldrarna? För förskolan är det viktigt att få en bild av barnets språkliga kompetens. Är barnet yngre kan det vara bra att veta om barnet börjat kommunicera på sitt modersmål ännu. När det gäller äldre barn kan det vara viktigt att veta vilket eller vilka språk som barnet talar hemma till vardags. Det kanske allra viktigaste att informera sig om är hur föräldrarna ser på sitt barns språkliga utveckling såväl när det gäller modersmålet som svenskan, och vilka förväntningar de har på förskolan. Föräldrarna behöver informeras om vilka språkliga resurser som finns att tillgå, om det exempelvis finns en modersmålspedagog, och vidare hur de kommer att arbeta kring barnets modersmål och med det svenska språket. För många föräldrar utgör förskolan en viktig möjlighet för deras barn att erövra det svenska språket – kanske den viktigaste!

---

<sup>110</sup> Se Månsson, 2013; Simonsson & Thorell, 2010.

## Den dagliga samverkan

### – tamburen som en plats för språkliga möten

I en studie av samtal mellan förskolepersonal och föräldrar, där de flesta föräldrar har ett annat modersmål än svenska, visar Björk-Willén<sup>111</sup> hur just tamburen är en plats där många olika språk möts. Hon menar att tamburen kan liknas vid språkliga transithallar<sup>112</sup>. I tamburen sker en daglig transformation från barnens modersmål till svenska språket och vice versa. Hennes material visar att de flesta föräldrar talar med sina barn på sina respektive modersmål när de lämnar eller hämtar. Ofta kodväxlar föräldern till svenska när de blir tilltalade av personalen (läs mer i kapitel sex), men lika ofta fortsätter föräldern att tala på sitt språk med barnet och på svenska med personalen. Personalen fortsätter i sin tur tala svenska till både barnet och föräldern. Sådana samtalssekvenser bildar ett slags tvåspråkigt samtalsmönster där barnet står i fokus för de vuxnas samtalande.

Tamburen fungerar inte bara som en plats för ”överlämnande” av barn utan också för utbyte av information. Informationen fungerar som en betydelsebärande länk mellan familjen och förskolan. Björk-Willén<sup>113</sup> visar att i de samtal och interaktioner som sker i förskolans tambur ligger en potential att utveckla en väl fungerande föräldrasamverkan. Samtidigt menar Björk-Willén att just språket eller avsaknaden av ett gemensamt språk, kan bli ett hinder för samverkan. Informationen mellan föräldrar och personalen stannar då vid barnets välmående och praktiska saker som är konkreta och lättförklarade. Björk-Willén drar ändå slutsatsen att ”det är barnet som utgör det förenande kittet mellan de vuxna, och detta gemensamma fokus verkar vara överordnat såväl språk, kön som etnicitet i den vardagliga tamburkontakten”.<sup>114</sup>

Exemplet nedan är hämtat från samma studie och illustrerar hur en mamma stolt talar om sitt barns landvinningar i det svenska språket. När vi kommer in i händelsen håller mamma Sadime på att ta av sin son Ashmed hans ytterkläder. Ashmed sitter på en bänk där det också ligger en bilderbok. Bredvid bänken sitter förskolläraren Karin på huk i ögonhöjd med Ashmed.

---

111 Björk-Willén, 2013.

112 Markström, 2007.

113 Björk-Willén, 2013.

114 Björk-Willén, kommande.



*Ashmed: Vad är det? ((pekar i boken))*  
*Karin: snögubbe*  
*Ashmed: snögubbe*  
*Sadime: Han kan mer svenska än jag han lär mig ((stolt röst))*  
*Karin: ((skratt)) va bra!*  
*Sadime: ja (.) han säger nya ord hela tiden*

Exemplet visar hur Ashmed initierar en fråga-svar-praktik med förskolläraren Karin. Att han vänder sig till Karin kan förstås som att det är henne han förknippar med det svenska språket. Ashmeds mamma kommenterar hans ordfrågande och berättar med stolt röst att Ashmed kan mer svenska än vad hon kan, och att han säger nya ord hela tiden. Förutom svenska talar Ashmed franska med sin mamma och arabiska med sin pappa. Vid tillfället för inspelningen var Ashmed drygt två år, han befann sig i vad man kallar för en språklig ”ordförrådsspurt” (se kapitel fem), och man kunde nästan från dag till dag följa hur han erövrade det svenska språket. Det exemplet framför allt är tänkt att illustrera är att det i de studerade förskolorna fanns en öppenhet för och en nyfikenhet på språk som gjorde att föräldrarna kände sig bekväma med att i tamburen tala både sitt modersmål och svenska. Denna öppenhet innebar till och med att svenskan ibland blev minoritetsspråk, till exempel när flera föräldrar valde att tala med varandra på sitt gemensamma modersmål. Att som förskolepersonal bli ställd utanför en språkgemenskap inom sina egna domäner kan kännas utmanande och kräver att man vågar släppa på kontrollen. Som förskolepersonal behöver man inte förstå och ha tillträde till alla samtal mellan barn och föräldrar eller mellan föräldrar. Samma förhållande gäller också när barn föredrar att leka med varandra på sitt modersmål.



## Ett smakrikt exempel på reellt inflytande

Att ge föräldrar inflytande i praktiken kan vara svårt, eftersom förväntningarna på vad detta innebär kan skilja sig åt dels familjer emellan, dels mellan familjer och förskolepersonal. Jonsdotter och Nyberg<sup>115</sup> menar att samarbete mellan familj och förskola är ett komplicerat och krävande område där etiska, sociala och praktiska aspekter spelar in. Kapitlets avslutande exempel avser dock att visa på hur föräldrar har fått reellt inflytande. I en förskola arbetar man med ett projekt där mat och hälsa står i förgrunden. Projektet syftar till att genom smak- och luktupplevelser ge barnen kunskap om mat. Ett annat syfte med projektet är att få föräldrarna delaktiga, och därför har personalen gått ut med en uppmaning som lyder:

Vi vet att många föräldrar lagar god och näringsrik mat hemma till era barn och vi skulle gärna vilja ha er hjälp med recept på mat som ni vet att era barn gillar. Prata gärna med oss och vår kokerska Majgull och lämna in förslag på mat som kan tillagas på förskolan.

Projektet har hitintills resulterat i att man i förskolans dagliga meny införlivat ett antal nya rätter, varvid kokerskan spelar en nyckelroll. Följande är ett utdrag ur projektets kontinuerliga dokumentation:

*Häromdagen tog en förälder med sig provsmak till oss pedagoger och kokerska. Supergott! – Den här maten vill jag att du ska laga till oss på förskolan! säger Felicia 5 år. Det är verkligen delaktighet för både barn och föräldrar att de kan vara med och påverka vad som serveras i förskolan. Det har också skapats en ny positiv nyfikenhet bland både pedagoger och barn att smaka på nya saker och vi som personal har diskuterat hur viktigt det är att vi som pedagoger förhåller oss positiva till allt nytt som lagas. För det är klart att alla inte äter allt på en gång utan det tar lite tid. Faktum är att vi märkt att de minsta barnen på förskolan är de som bäst tagit till sig den nya maten!*

Genom sitt projektarbete kring hälsa och ”bra” mathållning i förskolan, har personalen tagit tillvara föräldrarnas matkunskaper och erfarenheter på ett nyfiskt och inkluderande sätt, vilket kommer alla till del. Föräldrarna har dessutom fått möjlighet till inflytande över mathållningen på förskolan. Vad har detta då med språk att göra? Genom att skapa ett gemensamt intresse för mat, som i det här fallet, ger förskolepersonalen barnen möjlighet att i konkreta situationer av smakande och doftande, lära sig nya ord på maträtter, kryddor och andra ingredienser som har

---

115 Jonsdotter & Nyberg, 2013.



olika språkliga ursprung. Att samtala kring ett särskilt ämnesinnehåll ger dessutom både barn och vuxna en ytterligare språklig dimension och utmaning.

Föräldrasamverkan och föräldrars inflytande och påverkan över sitt eller sina barns språkliga utveckling förutsätter en lyhördhet och ett aktivt lyssnande från personalens sida. För att samverkan mellan hem och förskola ska fungera bra krävs ett reflekterande förhållningssätt hos förskolepersonal, där både egna uppfattningar och förhållningssätt och familjens och föräldrars villkor bör sättas i fokus för reflektionen.<sup>116</sup>

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur kan vi nå samförstånd i den dagliga tamburkotakten med föräldrarna när det saknas ett gemensamt språk?
2. Hur kan vi ta tillvara föräldrars språkliga resurser i förskolans verksamhet?
3. Hur kan vi arbeta med att ge föräldrar insyn och möjlighet till att påverka förskolans verksamhet när språkliga hinder uppkommer?

.....

*Föräldrasamverkan och föräldrars inflytande och påverkan över sitt eller sina barns språkliga utveckling förutsätter en lyhördhet och ett aktivt lyssnande från personalens sida.*

---

<sup>116</sup> Jonsdotter & Nyberg, 2013.

## 10. Strategier för att stärka barns utveckling av sitt andraspråk

I detta kapitel diskuteras strategier som förskolepersonalen kan använda sig av för att skapa en språkande förskola där barn som talar ett annat modersmål än svenska får goda förutsättningar att utveckla sitt andraspråk.

Enligt förskolans läroplan ska förskolan ”sträva efter att varje barn (...) utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” samt ”utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner”. För att kunna uppfylla dessa mål behöver förskolan erbjuda en miljö där alla barn oavsett sin etniska, kulturella eller socio-ekonomiska bakgrund kan utveckla sina förmågor och kompetenser.

När flerspråkiga barn sätts i fokus diskuteras hemmets påverkan på barns språkutveckling ofta i termer av utländsk bakgrund medan andra faktorer såsom exempelvis föräldrarnas utbildningsbakgrund eller socioekonomiska status ofta hamnar i skymundan. Det är inte bara andraspråkstalare av svenska som behöver en stimulerande språkmiljö. Barn kommer till förskolan med olika förutsättningar beträffande social, etnisk, kulturell och språklig bakgrund och de sociala miljöerna som barnen vistas i påverkar språkutvecklingen.<sup>117</sup> Förskolan kan däremot göra viktiga insatser för att påverka barns språkutveckling i positiv riktning, exempelvis genom att erbjuda en utmanande och stimulerande språkmiljö och genom att skapa möjligheter för språkande i vardagen.

Ett språkligt lärande blir bäst genom att språket används i meningsfulla sammanhang i vardagen. Genom att se förskolans verksamhet som en rad potentiella tillfällen för språkande kan förskolans personal utveckla rutiner som främjar språkutvecklingen för alla barn oavsett om de talar svenska som sitt modersmål eller andra språk. Vardagssamtal är viktiga tillfällen för barn att skaffa sig kunskaper om omgivningen genom språket men även för att vardagssamtal, speciellt i den tidiga barndomen, har positiv effekt på förvärv av muntliga språkkunskaper. Forskning<sup>118</sup>

---

117 Hart & Risley, 1995.

118 Aukruts, 2007; Massey, 2004; McCartney 1984.

visar också att rika informella samtal mellan vuxna och barn stimulerar barnens språkliga utveckling men alla samtal är inte lika stimulerande. Därför är det viktigt att speciellt fokus riktas på så kallade kognitivt utmanande samtal, vilka innebär förklaringar, personliga berättelser och låtsaslek där barn skapar och återskapar händelser, analyserar erfarenheter och delar åsikter och idéer.<sup>119</sup> Gjems<sup>120</sup> som har studerat relationen mellan samtal och kunskapsutveckling argumenterar för att ”kunskapskonstruktion försiggår i samtal där samtalspartners kommer med tillägg och utvidgar ämnet, föreslår på lösningar, hittar lösningar på problem eller presenterar invändningar och motförslag”. Cummins<sup>121</sup>, bidrar till diskussionen genom att framhäva att samtal mellan vuxna och barn som lär sig språket som sitt andra-språk inte bör vara mindre kognitivt krävande än de samtal som genomförs mellan vuxna och barn som talar samma modersmål. En viktig förutsättning för kognitivt utmanande samtal är att det ligger nätt och jämnt över barnens språkutvecklingsnivå. Samtalet ska inrymma språkliga utmaningar men dess nivå ska anpassas till barns språkfärdigheter i andraspråket. Följande exempel visar hur kognitivt utmanande samtal kan genomsyra förskolans verksamhet.

## Exempel på språkande vid en måltidssituation

Förskolans personal ska ta tillvara vardagssituationerna för att samtala med barnen, använda ett rikt språk, och uppmana barnen att klä sina upplevelser i ord. Samtidigt förutsätter framgångsrikt språkande att fokus inte enbart läggs på hur förskolans personal själva samtalar med barnen utan också på att personalen även utvecklar strategier som främjar samtal och språkande bland barnen. Måltiden i förskolan erbjuder ett tillfälle för språkande mellan vuxna och barn och barn sinsemellan. Samtidigt är måltiden en arena där kulturella normer lärs ut och sätts på prov. Enligt Ochs och Shohet<sup>122</sup> är måltidsstunder tillfällen för socialisering av personer till kompetenta medlemmar i samhället. Måltiden är en viktig arena för språkutveckling eftersom den, om den är väl organiserad, öppnar upp för kognitivt utmanande samtal.<sup>123</sup> En välorganiserad måltidssituation i förskolan påminner om en situation vid matbordet i hemmet även om det brukar finnas ungefär fem

---

119 Dower & Pianta, 2009; Massey, 2004.

120 Gjems, 2011:59.

121 Cummins, 1996.

122 Ochs & Shohet, 2006.

123 Massey, 2004.

barn per vuxen vid matbordet. Måltidssituationen passar även bra för att barn med ett annat modersmål än svenska ska få möjlighet att öva sig på att samtala på sitt andraspråk. Därmed kan måltiden ses som ett sätt att integrera barnens andraspråksutveckling med kunskapsutveckling i största allmänhet.<sup>124</sup>

I förskolegruppen Isbjörnen finns det tolv barn med tio olika modersmål. Vid matbordet sitter förutom förskolläraren Britt, även barnen Petra (fem år) som talar svenska hemma, Sadri (fem år) som talar albanska hemma och Emil (fyra år) som talar svenska och spanska i hemmet.

1. Sadri: *Det kanske finns en häst på månen, en hund och ett häst och sen en utomjording.*
2. Britt: *Jaså en utomjording, det kanske finns.*
3. Sadri: *Det finns det. Jo det finns, jag såg det. Det kom nära mitt hem. Den var min kompis.*
4. Britt: *Var det din kompis som kom att hälsa på?*
5. Britt: *Den kanske kommer att hälsa på Emil också?*
6. Emil: *Nej, den kommer att hälsa på min pappa.*
7. Petra: *Det kanske kommer en utomjording till min mamma.*
8. Sadri: *Det kommer och yschh aaaaa (viftar med armarna som om han skulle slå omkring sig).*
9. Emil: *(skrattar).*
10. Sadri: *Slår mamman.*
11. Britt: *Man ska inte slå varandra!*
12. Sadri: *Den bara slåss (han slår mot bordet).*
13. Petra: *Men om man går på karateskola?*
14. Britt: *Men då är båda två med på det.*
15. Britt: *Om vi bestämmer oss att gå på karateskola då kommer vi överens om reglerna.*
16. Sadri: *När kommer jag att gå på karate?*
17. Britt: *Det vet jag inte.*

(Puskás)

---

<sup>124</sup> Gibbons, 2010; Wedin, 2011.

Vid ett tillfälle har Britt berättat att samtalet vid matbordet ofta handlar om vad barnen har gjort, hört eller sett hemma. Således får förskolepersonalen en inblick i barns vardag i hemmet och inte minst i vilka filmer och spel som är populära hos dem. Därmed blir film och spelkaraktärer vanliga samtalsämnen vid matbordet. Sadri inleder samtalet med en fantasi om en utomjording. Britt tar upp hans tråd och bjuder in Emil i samtalet (rad fem). Petra i sin tur reagerar på Emils kommentar och därmed blir alla närvarande barn involverade i ett matbordssamtal. Britt ingriper i barnens samtal när Sadriskommentar (rad 10) sätter en social norm på prov. Samtalet mellan barnen och Britt handlar därefter om i vilka situationer det är socialt accepterat att slå varandra.

Exemplet visar hur måltidssituationen kan användas som en språkande aktivitet om personalen tar tillfället i akt och tar upp barns olika trådar för att knyta ihop dem i ett samtal. Förskollärarens agerande möjliggör att språkandet blir meningsfullt för alla barn vid matbordet, men barnen deltar i språkandet på sina egna villkor och deras åsikter samt invändningar tas på allvar. Förskolläraren agerar som en vägledare men hon utövar ingen full kontroll utan låter barnen ha inflytande över hur samtalet utvecklas. Samtalsämnet utvecklas från att handla om en fantasi-produkt till att fokusera på en konkret aktivitet som två av barnen Sadri och Petra är intresserade av. Därmed blir samtalet inte enbart språk- utan även kunskapsutvecklande.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur organiserar vi måltidssituationen?
2. Vilken är vår roll i måltidssamtalen?

.....

## Lässtunden som en språkutvecklande aktivitet

Högläsning lyfts ofta upp som ett utmärkt tillfälle för att arbeta språkutvecklande. Forskningen<sup>125</sup> om högläsningens effekter på språkutveckling har visat att högläsning för barn i förskoleåldern bidrar till att utveckla barns ordförråd, textförståelse och förmåga att uttrycka sig samt till att bygga den kunskap som krävs för framgång i läs- och skrivutveckling<sup>126</sup>. Dock betyder entydigheten i forskningen om högläsningens positiva effekter inte nödvändigtvis att högläsning är ett enkelt sätt att stimulera barns språk- samt läs- och skrivutveckling. Puskás<sup>127</sup> visar exempelvis att högläsningens organisering i grupper där barn som är andraspråkstalare av svenskan och har kommit olika långt i sin språkutveckling kan medföra olika dilemman som personalen måste ta ställning till. Exempelvis kan frågan om vilken bok personalen ska välja framträda som ett pedagogiskt dilemma eftersom en viktig förutsättning för en lyckad lässtund är att boken ligger nätt och jämnt över barnens språkutvecklingsnivå. Ett annat dilemma kan kretsa kring vilka barn som ska lyssna på samma bok så att boken inrymmer språkliga utmaningar för varje barn men inte skrämmer bort eller tråkar ut något av dem. Dilemman uppstår med andra ord i spänningsfältet mellan å ena sidan strävan efter att alla barn ska ha rätt till åldersadekvat högläsning och å andra sidan att barn som har kommit olika långt i sin andraspråksutveckling kan ha behov av olika typer av högläsning och boksamtal. Dilemman av dessa slag knyts ihop med personalens strävan att hjälpa alla barn oavsett språklig bakgrund till att förvärva ett väl fungerande språk som förbereder barnen väl för fortsatt utbildning.

Dilemman kring högläsningen visar hur viktigt det är att personalen utvecklar kunskap om hur barn som utvecklar svenska som sitt andraspråk kan känna sig delaktiga i högläsningstunden. Följande exempel visar ett sätt hur barn kan involveras i boksamtal.

Förskolläraren Mia läser en saga för två barn Maja (fyra år) som är andraspråkstalare av svenska och Emil (fyra år) som talar svenska som sitt modersmål. Sagan handlar om Lotta och spöken.

---

125 van Kleck, Stahl & Bauer, 2013; Hindman m fl., 2008.

126 Collins, 2010.

127 Puskás, 2013.

Maja pekar på en bild och säger:

*Maja: Hallooo! Där är du!*

*Mia: Men det här ser inte ut som du Maja.*

*Maja: Ja, jag sover inte. Lotta springer och ...*

*Mia: Men det gör inte du, du sover ju.*

*Maja: Sover jag?*

*Mia: Gör du inte det när du är i sängen?*

*Maja: Jag också kommer spöken jag springer.*

*Mia: Vem springer du till då?*

*Maja: Spöke?*

*Mia: Vem springer du till?*

*Maja: Trå gånger.*

*Mia: Om det kommer ett spöke när du ska sova, om du tror att det kommer ett spöke vad gör du då?*

*Mia: Vem ropar du på?*

*Maja: Vem ropar jag?*

*Mia: ” Mia!!!” Nej*

*Maja: Nee. Pia. Jag ropar honom.*

*Mia: Neeej! Hemma hos dig ropar du på mamma eller pappa, gör du inte det? Inte ropar du på Pia då. Hon är ju inte där.*

*(Emil skrattar).*

*Mia: Hon är ju inte där. Hemma hos dig menar jag.*

*Maja: Min mamma på Skogstorp.*

*Mia: Jo precis, din mamma på Skogstorpen ropar du på, gör du inte det? Eller pappa? Gör du inte det?*

*Maja: Nej bara mamma jag ropade.*

*Mia: Aha.*

*(Puskás)*

Mia omtolkar Majas första kommentar och låter därmed Maja krypa in i rollen som Lotta spelar i sagan. Men Maja har, åtminstone till en början, svårt att förstå vad Mia förväntar sig från henne. Svårigheten med uppgiften är att Mias frågor relaterar till världen utanför förskolan, medan Maja fortsätter att relatera till den omgivning hon befinner sig i. Mia försöker att få Maja att byta sitt här och nu perspektiv till ett där och då perspektiv genom frågor och förslag på möjliga svar. Därmed utvecklas högläsningstunden till ett kognitivt utmanande samtal. Samtalet utgår ifrån barnboksfiguren Lottas möten med spöken men genom förskolläraren får det en vändning till att innehålla analyser av erfarenheter och förklaringar som hjälper Maja koppla till händelser ur sin egen vardag. Förskolläraren hjälper Maja genom att sätta fokus på nyckelord exempelvis genom att säga ”hemma hos dig, menar jag” som i sin tur bidrar till att skapa sammanhang och kontext för aktiviteten som Mia vill att Maja ska fokusera på. Genom samtalet får Maja möjlighet att öva sig både på språkförståelse och utveckla sin kognitiva förmåga. Därutöver får hon en inblick i hur litterära erfarenheter kan knytas till vardagssituationer som är en viktig aspekt av utvecklingen av läsförståelse.

Samtalet är avspänt inte minst tack vare det faktum att högläsningstunden involverar bara två barn som Mia kan rikta särskild uppmärksamhet till. Att dela upp barn i små grupper vid högläsningen är en prioritering som personalen i förskolegruppen gör. Andra sysslor sätts under lässtunden åt sidan så att alla vuxna ska kunna ägna sig åt högläsning och boksamtal. Att Emil, som inte är direkt involverad i samtalet ovan, kan invänta sin tur tyder på att barnen har utvecklat en medvetenhet kring att samtal mellan en vuxen och ett barn i förskolan ska respekteras. Samtalet ovan visar att vissa typer av prioriteringar kan ge positiv utdelning.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur och utifrån vilka principer organiserar vi lässtunden på vår förskola?
2. Vilken roll spelar lässtunden i vår förskola?

.....



## Tillfälle, tillit, tålamod och talutrymme

När barns andraspråkutveckling diskuteras läggs ofta mycket fokus på vilka pedagogiska verktyg som ska användas samt hur de ska användas. Dessutom fokuserar diskussionerna ofta på hur förskolans personal ska planera, genomföra, dokumentera och utvärdera arbetet med barns flerspråkiga utveckling. Däremot får icke-planerade vardagsaktiviteter mindre uppmärksamhet trots att förskolan är fylld av aktiviteter som kan utvecklas till spontana samtal mellan personal och barn. Dessa icke-planerade samtal kan ses som ”betydelsefylla lärandearenor”.<sup>128</sup> Hur förskolans personal utnyttjar dessa lärandearenor kan påverka barns språkutveckling oavsett om barnen talar svenska som sitt modersmål eller som sitt andra språk. En viktig förutsättning för att icke-planerade samtal ska utvecklas till lärandearenor är dock att förskolepersonal utnyttjar spontana tillfällen, exempelvis vid påklädning, blöjbyte eller dukning, till att föra samtal med enskilda barn.

Att ta tillfället i akt kan låta som ett enkelt knep men även spontana samtal kräver eller förutsätter en hel del, exempelvis att samtalsparterna har tålamod med och tillit till varandra. Båda aspekterna är oerhört viktiga inte minst i samtal med barn som lär sig svenska som sitt andra språk. Läroplanen lägger stor vikt vid att barn ska känna sig trygga i förskolan och att verksamheten ska erbjuda en rolig, trygg och lärorik miljö för barnen. Trygghet är viktig för alla barn men när det gäller barn som utvecklar tvåspråkighet i förskolan behöver personalen tänka extra på hur mycket mod och tillit till den egna kommunikationsförmågan det krävs för att våga tala ett språk som man är andraspråkstalare av. Följande exempel ger en inblick i hur mycket tålamod och tillit ett spontant samtal kan kräva från både vuxna och barn.

Exemplet utspelar sig i tamburen där förskolläraren Pia hjälper två barn att klä på sig för att gå ut på gården. Marek är tre år, talar bosniska med sina föräldrar och är i färd med att utveckla tvåspråkighet i förskolan. Han sitter på golvet och drar på sig skorna.

---

128 Gjems, 2011:77.

1. Marek: *Jag cykla.*
  2. Pia: *Vad säger du?*
  3. Marek: *Jag ska.*
  4. Pia: *Kittlar dom?*
  5. Marek: *Aaa.*
  6. Pia: *Kittlar dom?*
  7. Marek: *Jag kan också cykla.*
  8. Pia: *Du kan cykla!?*
  9. Pia: *Jag hör inte så bra. Säg en gång till! Vad ska du göra för nåt?*
  10. Marek: *Jag ska trampla.*
  11. Pia: *Lampa?*
  12. Marek: *Trampa (lite tveksamt).*
  13. Marek: *Jag ska leka där ute.*
  14. Pia: *Du ska leka ute. Vad ska du leka där ute?*
  15. Marek: *Cykla. (lite tveksamt)*
  16. Pia: *Cykla?*
  17. Pia: *Där finns inga cyklar ute idag. Dom är kvar inne i förrådet.*
  18. Pia: *Vi ska inte ta ut några cyklar idag.*
  19. Marek: *Nej, jag kan inte.*
  20. Pia: *Inte idag. Imorgon.*
- (Puskås)

Missförståndet i exemplet beror på att Marek introducerar ett samtalsämne som handlar om en där och då- situation medan Pias fråga i rad fyra relaterar till skorna som Marek tar på sig, det vill säga en här och nu situation. De når samförstånd redan i rad åtta men när Pia vill försäkra sig om att hon förstod Marek rätt, formulerar han om sitt budskap till att han ska ”trampla”. Därefter gör han ett nytt försök genom att generalisera sitt budskap (rad 13) och utifrån sammanhanget som då är definitivt flyttat till gården kan de utveckla samtalet vidare.



Samtalet handlar om Mareks försök att berätta vad han ville göra ute och förskolläraren försöker förstå vad Marek ville göra ute. Det som också blir tydligt under samtalets gång är att Marek litar på att Pia vill förstå honom och att han kan göra sig förstådd. Trots upprepade missförstånd från Pias sida tar inte tålamodet slut. Eddie som står bredvid Pia uppvisar också tålamod genom att respektera talutrymmet Marek får. Exempelen visar att spontana samtal har flera användningsområden och kan tas tillvara i de flesta aktiviteter. Men det kräver engagemang, tid, mod och intressen och att ta tillfället i akt. Dessutom krävs det en medvetenhet om betydelsen av vardagliga samtal för barns språk- och kunskapsutveckling. En bra utgångspunkt kan vara att diskutera hur barns initiativ till samtal bemöts.

#### DISKUSSIONSFRÅGOR

1. Hur ser vi på spontana samtal med barnen?
2. Hur bemöter vi barnens initiativ till samtal?
3. Hur kan vi skapa talutrymme för alla barn?

.....

## 11. Avslutningsvis

Det går inte att presentera metoder som passar i alla förskolegrupper eftersom förutsättningarna är så olika. Det språkutvecklande arbetet utförs under olika förutsättningar därför måste den grundläggande principen för varje verksamhet vara att det optimala är att utgå från de lokala möjligheterna till verksamhetsutveckling. Förskolans uppdrag är att skapa en språkmiljö som är stimulerande och utvecklande för varje barn, oavsett om barnen är en- eller flerspråkiga. Eftersom andelen barn som talar svenska som andraspråk ständigt ökar, är det samtidigt angeläget att förskolans personal får tillgång till och tar del av nya forskningsresultat och utvecklingsidéer inom området. Ett viktigt mål med detta stödmaterial är att stärka medvetenheten om hur barns flerspråkiga utveckling kan stödjas i verksamheten, samt att ge underlag för diskussioner om den egna verksamhetens sätt att arbeta med flerspråkighet.

## 12. Referenser

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. i Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Arnberg, Lenore (2004). *Så blir barn tvåspråkiga: vägledning och råd under förskoleåren*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.

Auer, Peter (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Aukrust, Vibeke Grøver (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: does amount, diversity and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*. 22(1): 17–38.

Axelsson, Monica (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Axelsson Monica; Rosander & M. Sellgren, *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat Spånga*: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Berglund, Raija (2008). *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia, 190. Vaasan yliopisto.

Björk-Willén, Polly (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping Studies in Arts and science 376, Linköping: Linköpings universitet. (Doktorsavhandling).

Björk-Willén, Polly (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics* 39, 2133–2158.

Björk-Willén, Polly (2009). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd? I Anette Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, 75–91. Lund: Studentlitteratur.

Björk-Willén, Polly (2013). Samtal i förskolans tambur – på skilda villkor. I Polly Björk Willén; Sabine, Gruber & Tünde Puskás, *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, Stockholm: Liber.

Björk-Willén, Polly (2012). Being doggy: Disputes embedded in preschooler's family role-play. I Susan Danby & Marianne Theobald, *Disputes in Everyday Life Special Volume 2012*, ASA Emerald.

Björk-Willén, Polly (manus). Föräldrasamverkan i förskolan ur ett språkligt mångfaldsperspektiv.

Björk-Willén, Polly & Cromdal Jakob (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education, *Journal of Pragmatics*, 41, 1493–1518.

Blom, Jan-Petter. & Gumperz John, J (1972/2000). "Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway". I John J. Gumperz och Dell Hymes (red), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston. I Li Wei (red.), *The bilingual reader*, 111–136. London and NY: Routledge.

Bruce, Barbro (2009). Språkutveckling på olika villkor. I Anette Sandberg (red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, 55–74. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, Barbro (2013). Språkutveckling genom dialogsamspel, I Ingrid Pramling Samuelsson & Ingegerd Tallberg Broman (red), *Barndom lärande och ämnesdidaktik*, 69–90. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, Barbro & Riddersporre, Bim (2012). *Kärnämnen i förskolan. Nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Collins, Molly F. (2010). ELL preschoolers, English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 25. 84–97.

Corsaro, William (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Cromdal, Jakob (2000). *Code-Switching for all practical purposes: Bilingual organization of children's play*. Linköping Studies in Arts and Science, 223. Linköping: Linköpings universitet. (Doktorsavhandling)

Cromdal, Jakob (2002). "Tvåspråkigt samspel". *Språkvård*, 1/2002, 4–9.

Cromdal, Jakob (2001). Can I be with? Negotiating play entry in bilingual school. *Journal of Pragmatics* 33, 515–543.

Cromdal, Jakob och Evaldsson, Ann-Carita (red.) (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.



Cummins, Jim (1996/2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Danby, Susan (1996/2000). The serious business of play. I J. Mason & M. Wilkinson, (red.), *Taking children seriously*, (pp. 208–236). Sydney: Childhood and Youth Policy Research Unit, University of Western Sydney.

de Houwer, Annick (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Ehn, Billy (1986). *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber.

Emilsson, Anette (2008). *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 268. Göteborg: Göteborgs universitet. (Doktorsavhandling)

Enö, Marianne (2013). Kommunikation och samverkan i mångkulturella förskolor, I Anne Harju & Ingegerd Tallberg Broman (red), *Föräldrar förskola och skola. Om mångfald makt och möjligheter*, 41–58. Lund: Studentlitteratur.

Eriksen, Thomas Hylland (2004). *Rötter och fötter: identitet i en ombytlig tid*. Nora: Nya Doxa.

Ervin-Tripp, Susan M. (1986). Activity structure as scaffolding for children's second language learning. I J. Cook-Gumpertz; W. Corsaro & J. Streeck (red), *Children's world and children's language*, 325–257. Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Evaldsson, Ann-Carita (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, 1–16.

Evaldsson, Ann-Carita (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group”. *Discourse and Society* 16. 763–786.

Ferguson, Charles, A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.

Fishman, Joshua (1967/2000). “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”. *Journal of Social Issues*, 23, 29–38. I Li Wei (red.), *The bilingual reader*, 81–88. London and NY: Routledge.

Fogle, Lyn Wright (2012). *Second Language Socialization and Learner Agency. Adoptive Family Talk*. Multilingual Matters.



Genesee, Fred (1989/2000) Early bilingual language development: one language or two? *Journal of Child Language* 16: 161–79. I Li Wei (red.), *The bilingual reader*, 327–343. London and NY: Routledge.

Genesee, Fred; Paradis, Johanne & Crago, Martha (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Brookes Publishing Co.

Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gjems, Liv (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Grosjean, François (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Grosjean, Francois (1998). Studying bilingualism: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1(2), 131–149.

Gruber, Sabine (2013). Rekrytering för mångfald i den nationella förskolan. Förskolechefers tal om kompetens. I Björk-Willén, Polly; Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.

Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (2013). Förskolan i det mångkulturella samhället. Från invandrarbarn till flerspråkiga barn, I Björk-Willén, Polly; Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.

Guldal, Tale, M. (1997). *Three children, two languages. The role of code selection in organizing conversation*. NTNU Trondheim, Norway. (Doktorsavhandling)

Gumperz John, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

György-Ullholm, Kamilla (2010). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I: Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Halliday, Michael (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Oxford University Press Inc.

Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Md.: Brookes.

- Heath, Shirely B. (1999). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hindman, Annemarie H.; Connor, Carol M.; Jewkes Abigail M & Morrison Frederick J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 23: 3, 330–350.
- Huss, Lena (1991). *Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext*. Acta universitatis Upsalensis/Studia Uralcia Upsaliensis 21. Uppsala: Uppsala Universitet. (Doktorsavhandling)
- Hyltenstam, Kenneth (1999). *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Häll, Linda (2013). Kommunikativ mångfald i barns lek. I Polly, Björk Willén; Sabine, Gruber & Tünde Puskás, *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*, Stockholm: Liber.
- Ivarsson, Pia–Maria (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala Studies in Education, 101. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. (Doktorsavhandling)
- James, Allison, James Adrial L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jaspers, Jürgen (2011). “Multilingual structures and agencies”. *Journal of Pragmatics* 43, 1157–1160.
- Jonsdotter, Fanny & Nyberg, Eva (2013). Erkännande, empowerment och demokratiska samtal, I A. Harju & I. Tallberg Broman (red), *Föräldrar förskola och skola. Om mångfald makt och möjligheter*, 59–78. Lund: Studentlitteratur.
- Karrebæk, Martha (2010). “I can be with!” a novice kindergartner’s successes and challenges in play participation and development of communicative skills, *Pragmatics and Language Learning*, 12, 325–358.
- Kultti, Anne (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Doktorsavhandling)

- Leopold, Werner (1978). A child's learning of two languages. I E. Hatch (red), *Second Language Acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lindberg, Inger (2002). "Myter om tvåspråkighet." *Språkvård* 4.
- Linell, Per (2011). *Språkande: samtal, språk och grammatik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Lindqvist, Gunilla (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan Lpfö98, (SKOLFS 1998:16).
- Löfdahl, Annica (2002). *Förskolebarns lek. En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad University Studies: 28. Karlstad: Karlstad universitet. (Doktorsavhandling)
- Massey, Susan L. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal* 31/4: 227–231.
- McCartney, Kathleen (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*. 20, 244–260.
- Markström, Anne-Marie (2007). Hallen – en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I Gunilla Halldén (red), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*, 97–118. Stockholm: Carlssons.
- Meisel, Jürgen, M. (1989/2000). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam and L. Obler (red), *Bilingualism across de Lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–40. I Li Wei (red.), *The bilingual reader*, 344–369. London and NY: Routledge.
- Musk, Nigel & Wedin, Åsa (2010). Inledning I Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Malmö: Studentlitteratur.
- Månsson, Annika (2013). Familjens inskolning i förskolan – ett rum för möjligheter, I I A. Harju & I. Tallberg Broman (red), *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*, 79–94. Lund: Studentlitteratur.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (1986). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. I R.A., Schweder & R. A., Le Vinen (red), *Culture Theor: Essays on mind, self and emotion*, 276–320. NY: Cambridge University Press.

- Ochs, Elinor & Shohet, Merav (2006). The Cultural Structuring of Mealtimes Socialization. I R. Larson, A. Wiley, & K. Branscomb (red.), *New Directions in Child and Adolescent Development Series Number 11: Family Mealtimes as a Context of Development and Socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, 35–50.
- Otterup, Tore (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Doktorsavhandling)
- Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2002). *Lek och Lärande. Konferensrapport från Nätverk för Barnomsorgsforskning Göteborg den 15–16 november 2001: IPD-rapporter nr 2002:4*, Institutionen för pedagogik och lärande. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Poplack Shana (1980/2000). Sometimes I start a sentence in Spanish *y termino en español*: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18. I Li Wei (red.), *The bilingual reader*, 221–256. London and NY: Routledge.
- Puskás, Tünde (2013). Vardagsdilemman i förskolor med flerspråkiga barn, I Björk-Willén, Polly; Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. England: Longman.
- Salameh, E-K (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Lund: Studies in Logopedics and Phoniatrics 4, Lund University, (Doktorsavhandling)
- Sernhede, Ove (2002). *Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Simonsson, Maria & Thorell, Mia (2010). Att börja förskolan: Exempel på barns samspelsprocesser under inskolningen, *EDUCARE*. Malmö: Malmö högskola nr 1.
- Skollag (2010:800), SFS nr 2010:800.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.
- Snow, Catherine & Ferguson, Charles (1977). *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.

- Strömqvist, Sven (1984/1994). *Barns språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, Sven (2003/2010). Barns tidiga språkutveckling, I Louise Bjar & Caroline Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderbergh, Ragnhild (1988). *Barns tidiga språkutveckling*. Malmö: Liber.
- Swain, Merrill (1977). Bilingualism, monolingualism and code acquisition. I W. Mackey & T. Andersson (red.), *Bilingualism in Early Childhood*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency, I Byrnes, Heidi (red.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Tabors, Patton O. (2008). *One Child Two Languages. A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore-London-Sydney: Brookes Publishing Co.
- Tajfel, Henri (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology* 18: 183–190.
- Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. I S. Worchel & L. W. Austin (red.) *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tandefelt, Marika (2003). *Tänk om – Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Tannen, Deborah (1989). Talking voices. *Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorell, Mia (1998). *Politics and alignments in children's play dialogue. Play arenas and participation*. Linköping Studies in Arts and Science: 173. Linköping: Linköping University. (Doktorsavhandling)
- van Kleeck, Anne E; Steven Alan Stahl & Bauer Eurydice B. (red.) (2003). *On Reading Books to Children*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. London: Routledge.
- Volterra, Virginia & Taeschner, Traute (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5: 311–26.

Vygotsky, Lev S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: Harvard University Press.

Wedin. Åsa (2011) *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Weinreich, Uriel (1953/1970). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Ålund, Aleksandra (1997). *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Viktiga faktorer i arbetet med flerspråkighet i förskolan är förskollärares och övrig personals förhållningssätt och kunskaper om hur man kan ge barn som talar flera språk möjlighet att utveckla både svenska och sitt modersmål. Ett förhållningssätt som kännetecknas av nyfikenhet, öppenhet och en vilja att ta reda på mer om barnens språk ökar barnens möjligheter att utveckla alla sina språk.

Det här stödmaterialet syftar till att öka förskolepersonals kunskaper, inspirera och ge vägledning i arbetet med flerspråkighet i förskolan. Materialet lyfter olika aspekter av hur förskolan kan uppmärksamma, stödja och uppmuntra barns flerspråkiga utveckling.

Materialet utgår från förskolans läroplan och grundar sig på aktuell forskning samt innehåller frågor och exempel som kan användas för diskussion och reflektion.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)