

Flerspråkighet och andraspråksutveckling

Tünde Puskás och Polly Björk-Willén, Linköpings universitet

Antalet och andelen flerspråkiga barn i förskolan har ökat under de senaste två decennierna och i dagsläget har vart fjärde barn i förskolan utländsk bakgrund, det vill säga barnet själv eller båda föräldrarna är födda utanför Sverige. Det innebär att allt fler som arbetar i förskolan kommer i kontakt med barn som inte har svenska som modersmål. Samtidigt kan sammansättningen av barngrupper, på grund av boendesegregationen, se väldigt olika ut i olika förskolor.

Flerspråkighet och tvåspråkighet är sociolingvistiska fenomen¹. En individ som talar två språk till vardags kan betraktas som tvåspråkig, medan en individ som talar fler än två språk kan betraktas som flerspråkig. För enkelhets skull använder vi i denna modul begreppet *flerspråkig* när vi refererar till en person som till vardags talar fler än ett språk.

I vissa förskolor talar flera barn till exempel vietnamesiska eller arabiska förutom svenska i den dagliga verksamheten. I andra förskolor talar flertalet barn många olika språk, men deras gemensamma språk i förskolan är svenska. De flerspråkiga barnen utgör en heterogen grupp med stora individuella skillnader vad gäller kunskaper och färdigheter i sitt modersmål och sina andra språk. Vad gäller personalens flerspråkiga kompetens är variationen också stor. Samtidigt leder flerspråkighet på individuell nivå inte per automatik till att förskolans verksamhet blir flerspråkig. Syftet med den här modulen är att synliggöra flerspråkighet som en kompetens och att stärka förskolans arbete med barnens flerspråkiga utveckling. Denna artikel inleds med användbara begrepp och några nedslag i forskningen om flerspråkighet och andraspråksutveckling. Därefter presenteras en modell för att kartlägga och ställa upp mål för den egna förskolans arbete med flerspråkighet.

Utgångspunkten i hela modulen är att alla förskolor kan och ska respektera, framhålla och uppmuntra barns kunskaper och färdigheter i andra språk än svenska och att barn har rätt ”att lära sig, utveckla och använda svenska”, som Språklagen säger (2009).

¹ Sociolingvistik är en vetenskapsgren som utforskar förhållandet mellan språkanvändning och samhället.

Användbara begrepp för förskolans språkutvecklande arbete

När förskolans språkutvecklande arbetssätt ska kartläggas, diskuteras och konkretiseras kan följande begrepp vara användbara.

modersmål – I policytexter ersattes 1997 begreppet hemspråk med begreppet modersmål med motiveringen att hemspråk inte bara användes i hemmet, och med denna förändring avsåg man att höja invandraspråkens status (Håkansson, 2003). 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 bara kan tala ett språk som modersmål.

andraspråk – 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 det nya språket utgör ett majoritetsspråk (såsom svenska i Sverige). I läroplanen för förskolan används inte begreppet svenska som andraspråk, men i praktiken är det ändå det svenska språket som utgör ett andra språk för många barn. Med andra ord relaterar begreppet andraspråk till den ordningsföljd i vilken barn har kommit i kontakt med språken, inte till hur väl barnen behärskar dem.

domän – Domän är ett begrepp som används för att beskriva ett språkligt sammanhang. 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. Förskolebarnens två mest betydelsefyllda språkliga domäner är nästan alltid 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. Även för barn som kommer från svenskspråkiga hem utgör hemmiljön och förskolemiljön två olika språkliga domäner med två delvis olika register.

språkutvecklande förhållningssätt – Språkutvecklande förhållningssätt innebär att förskollärare och barnskötare omger barn med ett rikt och nyanserat språk och att de organiserar sin verksamhet så att den gynnar alla barns språkliga utveckling.

vardagsspråk – Vardagsspråket används i informella situationer (Axelsson och Magnusson, 2012). Barn lär sig vardagsspråket genom att uppleva saker tillsammans med andra kompetenta personer och genom att tala om sina upplevelser. Ett vardagsspråk kan lekas fram men för att det ska ske behöver barn stöd och stimulans.

kunskapsrelaterat språk (skolspråk) – Ett kunskapsrelaterat eller skolrelaterat språk innehåller ord och begrepp som förekommer sällan eller helt saknas i vardagsspråket. Det kunskapsrelaterade språket är skriftspråksbaserat, det är kognitivt mer utmanande och innehåller abstraktioner och generaliseringar. För att detta skolspråk ska utvecklas behöver barn ha tillgång till medveten vägledning och vuxna som agerar som tydliga språkliga modeller.

språklig modell och modellering – Språkliga modeller och modellering är det viktigaste för småbarn när de lär sig språk. De behöver språkliga modeller, eftersom de lär sig tala i interaktion med andra bland annat genom att imitera. Ett modellerande arbetssätt är att visa barnen vilka begrepp och uttryck som är relevanta i ett visst sammanhang. De vuxna och de äldre barnen i förskolan kan exempelvis vara språkliga modeller genom att initiera lek i olika situationer som ger de yngre barnen möjlighet till deltagande och språklärande genom att imitera de mer erfarna.

stöttning (scaffolding) – Stöttning betyder att en mer erfaren person erbjuder barnen språkligt stöd för att de ska kunna utföra en uppgift som de inte klarar att utföra på egen hand. Stöttning är en tillfällig hjälp. Den siktar framåt och syftar till att barnet ska ledas mot ”nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse” (Gibbons, 2002:29).

kognitivt utmanande samtal – Kognitivt utmanande samtal bygger på öppna frågor, förklaringar, personliga berättelser och låtsaslek. I dessa samtal går förskolepersonalen från det konkreta till det abstrakta och hjälper barn att återskapa händelser, analysera erfarenheter och dela åsikter och idéer (Massey, 2004). Forskning visar att kognitivt utmanande samtal har en positiv effekt på utveckling av muntliga språkkunskaper i den tidiga barndomen (Turnbull m.fl., 2009; Massey, 2004). Detta gäller både enspråkiga och flerspråkiga sammanhang. Cummins (2000) menar att samtal mellan en lärare och ett barn som lär sig lärarens språk som andraspråk inte bör vara mindre kognitivt krävande än de samtal som förs mellan lärare och barn som har samma modersmål.

säkra utrymmen (safe spaces) – Säkra utrymmen är de domäner som avsätts för att stötta eller utveckla barns modersmål eller andraspråk (Conteh och Brock, 2011). I förskolegrupper där det finns fler barn med samma modersmål kan förskolepersonalen skapa utrymmen där barnen har möjlighet att använda sig av modersmålet, som ett tankeredskap, via den fria leken eller tillsammans med en pedagog som kan barnens modersmål. Samtidigt, om vissa barn alltid väljer kamrater de kan leka med på modersmålet, kan man som förskollärare i stället utforma säkra utrymmen för svenskan genom att styra upp leken, eller aktiviteter som ”görs” på svenska. Vid användning av säkra utrymmen är det viktigt att komma ihåg att säkra utrymmen inte uppnås genom förbud mot modersmålet eller svenskan, utan genom att pedagogen fungerar som stöd i användningen av målspråket (det språk man avser att stödja). Personalen ska i situationen stötta barnen språkligt genom att förse dem med ord och begrepp som de kan använda i sitt rätta sammanhang.

Flerspråkighet som en kompetens

En vanlig uppfattning i Sverige är att flerspråkiga barn och föräldrar är personer som talar ett annat modersmål än svenska och har utländsk bakgrund (Gruber och Puskás, 2013; György-Ullholm, 2010; Håkansson, 2003). Att koppla ihop utländsk bakgrund och flerspråkighet är problematiskt eftersom begreppet flerspråkighet därmed får en annan betydelse än den traditionella, det vill säga att flerspråkig är en person som kan använda sig av fler språk än två. Istället för att referera till kompetens i flera språk har flerspråkighet börjat användas som synonym för bristande kompetens i svenska (Håkansson, 2003). Ett

sätt att ändra på en sådan uppfattning är att i stället se flerspråkighet som en *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 och anpassa sitt språkbruk till kontexten.

Barn kategoriseras många gånger utifrån föräldrarnas kulturella och språkliga bakgrund. Om barnen har föräldrar med utländsk bakgrund² och talar ett annat modersmål än svenska tror många att även barnen har utländsk bakgrund och de 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.

Barn med ett annat modersmål än svenska är inte nödvändigtvis flerspråkiga när de kommer till förskolan, men de har goda möjligheter till att utveckla en flerspråkig kompetens där. I den anglosaxiska världen har begreppet ”emergent bilingualism”, framväxande tvåspråkighet, introducerats (García, 2009). Begreppet inbegriper att barn har en potential att utveckla flerspråkighet. Samtidigt antyder just ordet framväxande att utvecklingen av flerspråkighet är en process, och därför behöver barn som ska bli flerspråkiga stöd och stimulans för att kunna förverkliga sin fulla språkliga potential.

Andraspråkslärande och förstärkning av modersmålet

I förskolans läroplan står det att ”barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål”. Det står också att ”barn som tillhör de nationella minoriteterna där urfolket samer ingår, ska stödjas i sin språkutveckling i sitt nationella minoritetsspråk. (...)”

Forskning visar att barn vars föräldrar talar ett eller fler andra modersmål än majoritetsspråket kan få kognitiva fördelar av att hemma lära sig och utveckla föräldrarnas modersmål. Det kan förklaras med att vuxna är bäst på att stimulera barns språkutveckling på det språk som de själva är mest kompetenta i (Fillmore, 1991; Winsler mfl, 2014).

En flerspråkig utveckling, som sker via andraspråkslärande och förstärkning av modersmålet, är viktig av flera skäl. Språklig stimulans i både svenska och barnets

² 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.

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. Därutöver är det viktigt att stödja utvecklingen av både barns modersmål och svenska parallellt för att de ska kunna utvecklas till tvåspråkiga eller flerspråkiga individer.

Svenska som andraspråk

Att stödja barn i sin andraspråksutveckling skiljer sig egentligen inte så mycket från att stödja småbarn i sin första språkutveckling. När småbarn lär sig sitt eller sina modersmål är det de näraliggande och kontextbundna orden som barnen först lär sig, som *mamma, pappa, lampa, stol* och så vidare. Att lära sig svenska som andraspråk handlar precis om samma sak. Det är enklast för barnen att skaffa erfarenheter och lära sig ett nytt språk i konkreta här-och-nu-sammanhang, vilka så småningom vidgas till en bredare språklig sfär som inte är kontextbunden. Att hitta en balans mellan att å ena sidan tillgodose barns individuella behov vad det gäller deras språkutveckling och å andra sidan organisera språkutvecklande aktiviteter på ett inkluderande sätt kan dock vara en utmaning i förskolegrupper där barn har kommit olika långt i sin språkutveckling och där språkkunskaper i svenska inte automatiskt kan knytas till barns ålder.

Omgivningens förväntan och krav på språkförmågan kan vara större på lite äldre barn som lär sig svenska som andraspråk än på mindre barn. Att ställa högre krav kan på sätt och vis vara relevant, eftersom äldre barn som lär sig svenska som andraspråk ju inte är språkliga noviser. De är språkligt erfarna och talar redan ett eller kanske flera språk. Även om förskolepersonal inte talar barnens modersmål och parterna därför initialt kommunicerar med varandra på en lägre grammatisk och begreppslig nivå, är det viktigt att ändå behandla barnen som språkligt erfarna.

I en norsk longitudinell studie följde man 17 förskolebarn med turkisk språkbakgrund under fem år, från förskolan till årskurs tre, för att undersöka hur de tillägnade sig norska som andraspråk (Rydland mfl, 2014). Kortfattat visar deras resultat att barnens vistelse i förskolan generellt var av stor betydelse för andraspråksutvecklingen, och särskilt befrämjande framstod fantasilek med andra barn. Forskarna poängterar dock att för att leken ska vara språkutvecklande måste ett barn bli godtaget av de andra barnen som en likvärdig lekkamrat, men det blev inte alla. De menar därför att det behövs mer kunskap om hur förskolepersonal på bästa sätt kan stötta barn så att de blir delaktiga i leken. Det kräver också att det finns barn i gruppen som har en god behärskning av majoritetsspråket. Resultaten från den norska studien är direkt överförbara till svenska förhållanden. Man kan dra slutsatsen att i förskolegrupper där inget barn har svenska som modersmål blir förskolepersonalens betydelse som språkliga modeller och samtalspartners därför av särskilt stor betydelse för barnens andraspråksutveckling i svenska.

Meningsfulla sammanhang och stimulerande språkmiljöer

En vanlig uppfattning är att barn lätt lär sig två eller flera språk. Lindberg (2002) dementerar denna föreställning genom att framhålla att andraspråksinlärning är en tidskrävande och mödosam process oavsett ålder. Ett barn kan lära sig två eller flera språk om det till exempel växer upp i en familj där föräldrarna talar olika språk med barnet och skapar en två- eller flerspråkig miljö i hemmet. Ett barn kan också lära sig ett annat språk i förskolan än det som talas i hemmet. Detta kräver dock att förskolan erbjuder en stimulerande språkmiljö och att barnet tillbringar tillräckligt mycket tid där. de Houwer (2009) har studerat barns utveckling av tvåspråkighet och 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.

Två avgörande faktorer för en framgångsrik utveckling av ett språk är språkmiljö och motivation (Ushioda, 2009). I en stimulerande språkmiljö där barnen har många möjligheter att testa sina kunskaper ökar motivationen att lära sig mer (Buysse mfl, 2014). Generellt sett lär sig barn i unga år ett språk snabbare och lättare än äldre människor gör men forskning har visat att det inte är åldern i sig som är avgörande utan snarare antalet timmar barn exponeras för språket och hur de motiveras att vilja lära sig mer.

Barn tillägnar sig de språk de får möjlighet att höra och använda i sin vardag. Att förskolan erbjuder en rik språkmiljö är viktigt för alla barn, oberoende av om de kommer från svensktalande eller icke svensktalande familjer. Skillnaden mellan svenskspråkiga och icke svenskspråkiga barns språkliga kompetens 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 eller sina modersmål mångsidigt med olika talare av språken, så att de kan testa sina färdigheter och bli uppmuntrade till att utveckla alla sina språk. Förskolepersonalens uppgift är att skapa en verksamhet där naturlig kommunikation på såväl svenska som barnens modersmål är en självklarhet. Det är de sociala, kulturella och pedagogiska sammanhang barn kommer i kontakt med som avgör hur språken utvecklas.

En medveten språkpolicy i förskolan

I framgångsrika och trygga lärandemiljöer ses barns erfarenheter och modersmål som en resurs (Cummins 2001:94–95). En medveten språkpolicy som bygger på de språkrelaterade målen i förskolans läroplan kan fungera som stöd i personalens arbete med att skapa trygga lärandemiljöer och reda ut språkliga dilemman i förskolan. Nedan exemplifierar vi ett par olika scenarier som kan uppstå kring barns språkanvändning och språkutveckling.

På förskolan Maskrosen leker några barn med gemensamt modersmål tillsammans och använder modersmålet i sin kommunikation med varandra. Förskolepersonalen står inför ett dilemma varje gång ett barn med annat modersmål vill vara med i leken och den lekande gruppen barn säger nej till eller ignorerar detta barn. Om förskolepersonalen hävdar att ytterligare barn ska få tillträde till leken betyder det i praktiken att

barngruppen inte längre kan använda modersmålet som lekspråk. Samtidigt kan barnet som inte får tillträde uppleva att det var på grund av språket som hen inte fick vara med.

***På förskolan Nalle Puh** uttrycker Annas pappa oro över sin dotters språkutveckling i svenska. Nalle Puh besöks av en modersmåls lärare varje vecka och då får Anna stimulans i sitt modersmål, något som hon enligt pappan inte behöver eftersom hon använder det språket hemma. "Det Anna behöver är någon som lär henne svenska", menar han. "Om man räknar ut hur mycket ni samtalar med Anna på en dag så blir det kanske bara tio minuter och det är ju för lite", säger han. Förskolläraren som har samtalet med pappan har svårt att skingra pappans oro men tar med sig frågorna till sina kollegor: "Hur mycket talar vi med enskilda barn egentligen?" "Vad har vi för argument vad gäller modersmålsstöd?"*

När dilemman av dessa slag ska bemötas kan en explicit, medveten språkpolicy som barn och vuxna (både i och utanför förskolan) kan samsas om vara till hjälp. En explicit språkpolicy handlar inte om förbud utan snarare om ett tydliggörande av vad som gäller till exempel när en kamrat vill ha inträde i en lek som sker på ett annat språk än svenska eller om en förälder eller vårdnadshavare tackar nej till modersmålsstöd. En språkpolicy är till för att förskolan ska kunna medverka till barns flerspråkiga utveckling. Den syftar till att öka den språkliga medvetenheten hos alla som arbetar i förskolan och klargöra principer för språkanvändning i varje enskild förskola och också göra detta förstäligt för barn och föräldrar eller vårdnadshavare.

Börja med att kartlägga

Ett sätt att börja arbeta med den egna förskolans explicita språkpolicy är att öka medvetenheten kring den egna praktiken och de föreställningar om språkutveckling och språkanvändning som påverkar förskolans implicita språkpolicy. Diskussioner om förskolans språkpolicy bör involvera alla som arbetar i förskolan och även inkludera föräldrar och barn. Olika delar av språkpoliticyn kan exempelvis diskuteras under personalmöten, vid inskolning och föräldrasamtal. När ett nytt barn börjar i förskolan är det viktigt att ta reda på hur familjen ser på barnets utveckling av modersmålet och det svenska språket.

Kartläggningen kan börja med att arbetslaget reflekterar kring de erfarenheter de redan har av barngruppens språkanvändning. Därefter kan man diskutera sin språkpolicy utifrån följande frågor:

- Hur tolkar vi läroplanens språkrelaterade mål? Hur gör vi i praktiken?
- Vilka resurser (exempelvis flerspråkig personal, böcker på flera språk, bibliotek) är tillgängliga? Hur använder vi de tillgängliga resurserna?
- Vad använder vi för strategier när det gäller barns tillägnande av flera språk? Har vi säkra utrymmen för barns modersmål (se ovan)? Har vi säkra utrymmen för svenskan?

- Vilka aktiviteter anser vi är språkutvecklande för barnen och varför? I vilka situationer har de möjlighet att använda och utveckla vardagsspråket respektive skolspråket (se ovan)?
I vilka situationer kan barnen delta i kognitivt utmanande samtal på modersmålet/svenska?
- Vad är det som fungerar och vad skulle behöva förbättras?
- Hur kan vi ta reda på vad föräldrarna anser om barnens flerspråkiga utveckling och hur kan vi samarbeta med föräldrarna kring barnens språkutveckling?

En ofta outtalad målsättning i förskolor är att barn vid sex års ålder ska vara ”redo för skolan”. Med andra ord, även om styrdokumentet inte explicit talar om förskolans skolförberedande roll förhåller sig både förskolans personal och barnens vårdnadshavare till övergången från förskola till förskoleklass som en tydlig brytpunkt. Därför föreslår vi att varje arbetslag diskuterar sin syn på förskolans roll i utvecklingen av ett skolrelaterat språk.

Konkretisera målsättningen

Efter kartläggningen av de egna föreställningarna och erfarenheterna kan arbetslaget börja definiera vilka mål som ska sättas för förskolans verksamhet. I det skedet är det viktigt att hänsyn tas till de resurser som finns tillgängliga. Arbetslaget ska helst utgå ifrån egna kompetenser och tillgängliga resurser. Målen i språkpolicydokumentet kan med fördel skrivas ner punktvis. På så vis blir dokumentet ett användbart verktyg när arbetslaget diskuterar vilka språkutvecklande insatser förskolan erbjuder varje enskilt barn. Med den utgångspunkten kan arbetslaget diskutera följande frågor:

- Hur ska vi uppnå läroplanens språkrelaterade mål?
- Vad har vi för målsättning vad gäller barns utveckling av skolspråket?
- Vad har vi för målsättning vad gäller barns utveckling av modersmålet?
- Vilka rutinaktiviteter skulle kunna genomföras mer språkutvecklande?

Det viktiga är att personalen ökar sin medvetenhet kring språkfrågan och sätter upp höga men realistiska mål för verksamheten. Exempelvis kan förskolans personal ha som målsättning att utveckla barns vardagsspråk genom kognitivt utmanande samtal vid måltider, och barns kunskapsrelaterade språk genom att öka de språkliga utmaningarna vid högläsningen.

Avslutande reflektioner

I artikeln har vi tagit upp begrepp och teorier kring barns flerspråkiga utveckling och svenska som andraspråk i förskolan. Vidare har vi diskuterat svenska som förskolans gemensamma språk och gett ett exempel på hur ett barns flerspråkiga utveckling kan stödjas i praktiken. Att lära sig flera språk simultant eller som andraspråk är en utmanande och arbetskrävande process vilken inte gör sig självt utan kräver språkligt samspel med både barn och vuxna. Att vara en aktivt språkande förskolepersonal med kunskaper om barns flerspråkiga utveckling är därför viktigt. Att skapa så många meningsfulla sammanhang för

språkande som möjligt i förskolan är nödvändigt för att ge barn möjligheter att både höra, se och praktisera språk. I leken ges exempelvis goda möjligheter till språklig övning, men även i den fria leken kan barn behöva vuxnas support för att bli delaktiga och för att få tillgång till lekens språkliga sammanhang. För personalen innebär det en balansakt att ofta lita på barns egen förmåga och att se när de behöver stöd. Att kartlägga den egna verksamheten och börja formulera en språkpolicy kan vara ett sätt för ett arbetslag att tillsammans synliggöra vilken ytterligare kompetens kring flerspråkighet och andraspråksutveckling som behövs för att möta den egna barngruppens behov.

Referenser

- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Pérez, M., Hammer, C. S. & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765-785.
- Conteh, J. & Brock, A. (2011). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347-360.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. In Naclér (red): Symposium.
- Cummins, Jim. "Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education." *Sprogforum* 19 (2001): 15-20.
- de Houwer, Annick (2009). Bilingual First Language Acquisition. *Multilingual Matters*.(artikel 2)
- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6(3), 323-346.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?. *Tesol Quarterly*, 43(2), 322-326.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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.
- György-Ullholm, Kamilla (2010). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I: Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet, *Språkvård*, 4.

Massey, S. L. (2004). Teacher–child conversation in the preschool classroom. *Early childhood education journal*, 31(4), 227-231.

Rydland, Veslemøy, Vibeke Grøver & Joshua Laurence. 2014. The potentials and challenges of learning words from peers in preschool: a longitudinal study of second language learners in Norway, I Cekaite Thunqvist, Asta, Shoshana Blum-Kulka, Vibeke Grøver Aukrust & Eva Teubal (red.). *Children's peer talk: learning from each other*. 214- 234. Cambridge: Cambridge University Press.

SFS 2009:600 Språklagen

SFS 2010:800 Skollagen

Skolverket. Läroplan för förskolan, Lpfö18, 2018.

Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Motivation, language identity and the L2 self, 215-228. In: Dörnyei, Zoltán and Ushioda, Ema, (eds.) *Motivation, language identities and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters

Winsler, A., Burchinal, M. R., Tien, H. C., Peisner-Feinberg, E., Espinosa, L., Castro, D. C., ... & De Feyter, J. (2014). Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 750-764.