

Flera språk i barngruppen

Den här modulen handlar om hur undervisningen kan stötta flerspråkiga barns lärande i förskolan. Ni får exempel på språkutvecklande arbetssätt såsom vikten av att omge barnen med ord och hur genrepedagogiken kan användas i förskolan.

Modulen lyfter också upp hur man kan arbeta fram en språkpolicy i förskolan samt vikten av interkulturell kommunikation. Dessutom finns det flera fördjupningsartiklar som förtydligar hur förskolan kan stötta barn som har rätt att utveckla svenskt teckenspråk och hur enskilda tecken kan vara ett stöd för barns språkutveckling. Det finns också en fördjupningsartikel om nationella minoritetsspråk.

I modulens undervisningsaktiviteter får ni bland annat prova på att utforma en språkpolicy och låta barnen i förskolan möta olika texttyper.

Modulen består av följande delar:

1. Flerspråkighet och andraspråksutveckling
2. Interkulturellt förhållningssätt
3. Språkutvecklande arbetssätt
4. Undervisning för språklärande

Del 3. Språkutvecklande arbetssätt

I den här delen finns det två valbara artiklar om språkutvecklande arbetssätt. Artiklarna heter "Språk, lärande och identitet" samt "Främja barns språkutveckling". "Språk, lärande och identitet" handlar om hur stöttning, genomtänkt undervisning, litteratur och identitetstexter kan vara avgörande för barns språkutveckling.

"Främja barns språkutveckling" visar på hur ni kan omge barnen med ord i flera olika situationer, såväl i temaarbete som i den dagliga omsorgen. Exempel ges också på hur man i förskolan kan arbeta med genrepedagogik.

I undervisningsaktiviteten får ni möjlighet att arbeta med identitetstexter där man utgår från barnens erfarenheter, språk, kulturella referensramar alternativt att låta barnen möta olika texttyper.

Del 3: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla undervisningen. Anteckningarna bildar underlag för de samtal du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

I den här delen finns det två valbara artiklar; "Språk, lärande och identitet" samt "Främja barns språkutveckling".

"Språk, lärande och identitet" handlar om hur stöttning, genomtänkt undervisning, litteratur och identitetstexter kan vara avgörande för barns språkutveckling alternativt "Främja barns språkutveckling" som visar på hur ni kan omge barnen med ord i flera olika situationer, såväl i temaarbete som i den dagliga omsorgen. Exempel ges också på hur man i förskolan kan arbeta med genrepedagogik.

Läs också gärna fördjupningsartikeln "Att främja svensk t teckenspråk i förskolan" som tar upp varför och hur barns språkutveckling gynnas av teckenspråk. Syftet är att ge er som arbetar i förskolan inspiration och konkret nytta i arbetet med att främja språkutvecklingen i det svenska teckenspråket för de barn som har behov av det.

Se film

I den här delen ingår fyra filmer.

Om du har valt artikeln "Språk, lärande och identitet" passar filmerna "De yngsta barnens berättelser" och "Språkbygge".

- Filmen "De yngsta barnens berättelser" handlar om hur man kan arbeta tillsammans med vårdnadshavare kring de yngsta barnens berättelser i vardagen och genom detta stötta barnens språkutveckling.
- Filmen "Språkbygge" visar hur man kan stötta barnens språkutveckling i ett byggprojekt som tar avstamp i barnlitteratur.
- Om du har valt artikeln "Främja barns språkutveckling" passar filmen "Språkpromenad".
- Filmen "Språkpromenad" visar exempel på språkutvecklande arbetssätt under och efter en promenad i närmiljön.
- Se också gärna filmen "Boksamtal på svenskt teckenspråk". Den visar ett exempel på hur ett boksamtal kan genomföras på talad svenska och svenskt teckenspråk parallellt och på hur personalen på förskolan kan skapa interaktion mellan döva barn, barn med hörselnedsättning och hörande barn.

Reflektera och observera

Reflektera gärna över följande frågor:

- Vilka språkutvecklande arbetssätt använder ni i förskolan idag?
- Hur använder ni flerspråkighet som resurs?
- Hur talar ni med barnen idag och hur utmanar ni barnen språkligt?

Material



Språk, lärande och identitet
Anniqa Sandell Ring



Främja barns språkutveckling
Pia Håland Anveden



Språkpromenad
Filformatet kan inte skrivas ut.



Språkbygge
Filformatet kan inte skrivas ut.



De yngsta barnens berättelser
Filformatet kan inte skrivas ut.



Boksamtal på svenskt teckenspråk
Filformatet kan inte skrivas ut.

Språk, lärande och identitet

Anniqa Sandell Ring

I denna artikel står flerspråkiga barns identitetsskapande och språk- och kommunikationsutveckling i fokus. Den forskning som det hänvisas till i denna artikel visar att några faktorer som spelar en viktig roll för barns identitets-, språk- och kunskapsutveckling är: nära samverkan med vårdnadshavare, rikt med litteratur i olika genrer där olika ”världar” och referensramar möts och synliggörs samt att barns eget berättande får ta stor plats. I artikeln ges exempel från långsiktiga, kommunövergripande kompetensutvecklingsinsatser i bland annat Göteborg och Södertälje. Insatserna har fokuserat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i ett flerspråkighetsperspektiv. Begreppet flerspråkiga barn används här om barn som exponeras för och själva använder flera språk i vardagen i förskolan och hemmiljön. En del barn är födda i Sverige, andra är utlandsfödda och har anlänt till Sverige någon gång under de första levnadsåren. I förskolegruppen kan det innebära en stor variation i såväl antalet språk som kulturella referensramar och språkförmågan i olika språk. Styrdokumentet anger vikten av att arbeta med utvecklingen av barns flerspråkighet, lärande och identitet:

Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman. Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska. Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

I förskolans uppdrag ingår att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Förskolan ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen. (Skolverket, 2018, reviderad 2025.)

Utbildningen i förskolan ska alltså uppmuntra och stötta barns flerspråkiga utveckling. Att barn lär sig flera språk parallellt är vanligt i världen. Studier visar att barn som behärskar både modersmålet och andraspråket på en hög nivå har kognitiva fördelar och större möjligheter att lyckas i skolan än barn som behärskar antingen modersmålet eller andraspråket väl (Lindberg, 2002; Thompson, 2015). Däremot kan det hända att flerspråkiga barn som växer upp i områden med låg socioekonomisk status, där majoriteten av invånarna är flerspråkiga, liksom förskolepersonalen, inte utvecklar en tillräckligt stark och funktionell kommunikativ språkförmåga på andraspråket. Detta trots att de är födda i landet eller anlände tidigt (Cummins, 2017; Björk-Willén, 2018). Erfarenheter

från de kommunövergripande kompetensutvecklingsinsatserna tyder också på att många barn i förskolor med majoriteten flerspråkiga barn i allt för liten utsträckning exponeras för ett välutvecklat och funktionellt svenskt språk (Sandell Ring, 2018). Språkbruket i förskolan begränsas ofta till ett konkret, situationsbundet vardagsspråk. När barnen förväntas lämna det omedelbara - här och nu - och beskriva, förklara och argumentera enbart med språket som redskap, synliggörs de språkliga begränsningarna (jfr. Svensson, 2012; Wedin, 2011). Ansvaret ligger på förskolepersonalen att stötta barnens språkutveckling mot ett språk som bär även bortom här och nu och det vardagliga. Viktiga redskap i undervisningen är bland annat barnlitteratur och samtal om text i en social gemenskap. Det finns en stark forskningsevidens för vikten av tidiga läsfrämjande insatser för att stärka barns identitetsskapande och lärande, det framhålls inte minst av *Läsdelegationen* (2018). Läsdelegationens uppdrag har varit att bidra till att ge alla barn och ungdomar likvärdiga förutsättningar för en fullgod läsförmåga och lustfyllda läsupplevelser. Det krävs insatser redan i förskolan för att alla barn ska bli framgångsrika i skolan. Särskilt prioriterade är också barn i grupper som uppvisat svag läsmotivation och läsförståelse. Här nämns pojkar generellt liksom barn från socioekonomiskt svaga familjer och barn med vårdnadshavare som talar andra språk än svenska i hemmet.

Den viktiga interaktionen

Den ryske psykologen Lev Vygotskij (1978) betonar *interaktionens*, samspelets, betydelse för begreppsbildning och språkutveckling och enligt Vygotskij är språket det viktigaste redskapet för tänkande och handling (Säljö, 2000). Barnet upptäcker och utvecklar språket i social samvaro – språk utvecklas i sociala och meningsfulla sammanhang (Säljö, 2000). Barn som lär sig svenska som andraspråk påbörjar ofta språkutvecklingen i svenska senare än de kamrater som har svenska som modersmål men språkutvecklingen kan effektiviseras och påskyndas genom medveten undervisning som baseras på kunskap om både förstaspråks- och andraspråksutveckling (Abrahamsson 2009; Axelsson 2017; Håkansson, 2013, 2014; Svensson, 2012).

Barnens självbild växer fram genom interaktion med omgivningen (Hundeide, 2018). Redan det lilla barnets förväntningar är präglade av och har sin upprinnelse i kulturella uppfattningar och praktiker. Barnets förväntningar på sig själv, på andra och på samhället formas och omformas genom erfarenheter, olika typer av möten och samtal och är beroende av situation och sammanhang. Barn som exempelvis flyttar från ett land till ett annat kan plötsligt befinna sig i en kulturell kontext som skiljer sig från det vanliga, trygga och kända. Detsamma kan gälla barn som är födda i Sverige och som innan de börjar i förskolan levt i en hemmiljö som skiljer sig från den sociokulturella gemenskap som förskolan representerar. Samspelet mellan barn och vuxna påverkar förutsättningarna för lärandet och blir avgörande för om barnen känner sig inkluderade

och representerade i förhållande till det nya sammanhanget. Flera forskare understryker förskolepersonalens viktiga roll för att skapa en miljö där varje barns identitet och kompetens stärks och där barnen får det stöd som de behöver för att lägga en god grund för fortsatt lärande och utveckling (Cummins, 2000; Gibbons, 2016; Gjems, 2013; Hundeide, 2018; Vetenskapsrådet, 2015).

Vilka språk barn lär sig, hur skickliga de blir på att använda dem och i vilka syften och sammanhang de kan använda dem beror på i vilken grad de exponeras för språken och vilka sociala sammanhang och situationer som barnen får erfarenheter av. Det handlar bland annat om vilka förebilder och modeller de har omkring sig (Gjems, 2013). Förskolepersonalens inställning till barn som lär sig svenska som andraspråk och prövar sig fram i det nya språket påverkar barnens självbild och utveckling positivt eller negativt (Håkansson, 2014). Ju mer kunskap personalen har om andraspråksutveckling desto större är chanserna att barnets språkanvändning tolkas utifrån insikten att barnet är i en process där det prövar olika regler, är kreativ och på väg att erövra ett språk. I praktiken innebär det att undervisningen tar sin utgångspunkt i barns erfarenheter och potential att lära genom aktivt deltagande tillsammans med andra. Då blir barnets utvecklingsstadium eller ålder mindre viktigt.

Barn i allmänhet tillägnar sig inte nya ord och begrepp själva. Det krävs en mer erfaren kamrat eller en vuxen som kan ge innehåll åt orden. I samtal med kamrater och vuxna som kommit längre i sin språkutveckling får barnet den stöttning det behöver för att utvecklas. Stöttningsen kan också ske genom inspelat tal i e-böcker, spel och filmer, som valts utifrån ett pedagogiskt syfte. Betydelsen av interaktion genom kollaborativt lärande i mindre grupper där barnen ges möjlighet att gemensamt utforska språk har visat sig vara särskilt framgångsrikt för barn som ska utveckla ett andraspråk (Gibbons, 2016; Swain, 1995). Barnen kan då få möjlighet att tänka och lösa problem enskilt och tillsammans med andra i par eller i mindre grupper, exempelvis under högläsning och samtal om text. Det innebär att personalen använder medvetna strategier för att stötta barnens interaktion och i synnerhet de barn som behöver gott om tanketid och talutrymme.

Den närmaste utvecklingszonen i praktiskt arbete

Vygotsky (1978) menar att utveckling sker inom något som han kallar zonen för närmaste utveckling. Denna zon betecknar avståndet mellan det barnet klarar av på egen hand och det barnet kan uppnå genom stöttning från en kompetent person i dess närhet. Barn kan alltså göra saker *hand i hand idag och självständigt imorgon*. Det krävs kognitiva utmaningar för att utveckling ska ske och därför benämns även zonen som *utmaningszonen* (Halliday, 1993). Många som arbetar i förskolan idag är väl bekanta med begreppet ”närmaste utvecklingszonen” i teorin. Frågan är hur det omsätts i praktiken.

Stöttning stärker barns lärande

När man ska förstå den närmaste utvecklingszonen i praktiken är begreppet *stöttning* användbart (Wood m.fl., 1976). Stöttning (från engelskans *scaffolding*, alltså byggnadsställning) är en metafor för ett nödvändigt och tillfälligt stöd som successivt monteras ner och tas bort allt eftersom barnet klarar sig på egen hand. Inom flerspråkighetsforskningen är begreppet stöttning ett nyckelbegrepp. Genom medveten stöttning ges barnen möjlighet att utvecklas och lära utifrån sin fulla potential. Stöttning kan realiseras på två nivåer (Hammond & Gibbons, 2005):

Makronivå – Övergripande stöttning: På förhand planerad stöttning i förhållande till språkmål som ord, begrepp, språkliga förmågor och genrer samt andra lärandemål, miljöns utformning, flerspråkighet som resurs för lärande samt urvalet av uppgifter och dess karaktär. Den planerade stöttningen bidrar med ramar för undervisningen och förutsättningar för varje barn att lära inom sin utmaningszon.

Mikronivå – Oplanerad stöttning: I stunden, i interaktion mellan barn och mellan vuxna och barn. Den oplanerade stöttningen gör den möjlig att anpassa för bästa möjliga undervisning.

Stöttning kan således erbjudas både med en genomtänkt planering och genom lyhördhet och flexibilitet i stunden. Den kan ske via ord, mimik, ögonkontakt och kroppsspråk. Stöttningen är inte alltid synlig för omgivningen utan sker ofta i det dolda, i mötet med enskilda barn.

Olika undervisningsmiljöer ger olika kvalitet

En erfarenhet från de kommunövergripande kompetensutvecklingsinsatserna är att förskollärarna kan uppleva känslan av att inte räckta till för individuell anpassning av undervisningen. Men förskolepersonalen är aldrig maktlös, hävdar Cummins (2017). De kan välja hur de ser på sin roll som pedagog, hur de organiserar miljön, utformar dagen och interagerar med barnen och vårdnadshavarna, inom ramarna för de lokala och nationella styrdokument. Förskolepersonalen kan genom sitt förhållningssätt till barns olika bakgrunder och språk bidra till att alla barn och vårdnadshavare känner sig representerade i förskolan.

Genomtänkt omsorg och undervisning

Det är i det konkreta mötet mellan förskollärare och barn, där omsorg och undervisning sammanflätas, som barnens emotionella, sociala och kognitiva förmågor utvecklas. För att så ska ske krävs en hög kvalitet på relationerna mellan personal och barn (Vetenskapsrådet, 2015). Omsorgsuppdraget innebär att förskolans personal mår om barnens välbefinnande genom att vara emotionellt närvarande, stöttande och bekräftande samt ger respons på barnens icke verbala och verbala kommunikation. Samtidigt har

förskollärare fokus på lärandet i stunden och genom medveten stöttning ”expanderar” de barnens lärande. Flerspråkig personal som talar andra språk än svenska kan vara en viktig resurs för flerspråkiga barns utveckling och lärande. Även här krävs hög kvalitet i de pedagogiska relationerna, i mötet mellan den vuxne och barnet och att den flerspråkiga personalen själva använder ett rikt och nyanserat språk. Starka relationer som utvecklas mellan förskolepersonal och barn, men även mellan förskolan och hemmet, kan ofta väga tyngre än en ekonomiskt och socialt missgynnad situation som barnet kan befinna sig i (Cummins, 2000, 2017). I språkarbetet är det viktigt att samtidigt bekräfta barnens identitet.

Fokus på identitet och lärande

Hur kan man stötta och stärka barn som växer upp med flera språkliga och kulturella identiteter? Det finns stark evidens för att barns motivation för utveckling och lärande stärks om de känner att deras erfarenheter värderas och identiteter bekräftas. Skicklig personal ser bortom grupperingar eller kategoriseringar av typen ”flerspråkig”, ”nyanländ”, eller ”somalier/arab/thailändsk” och ser barns inre potential. Skickliga pedagoger har höga förväntningar så att varje individ kan förverkliga den inre potentialen fullt ut (Gibbons, 2016). Skicklig personal undviker ”exotiserande” förhållningssätt som främst förstärker olikheterna mellan barnen och vårdnadshavarna (Lunneblad, 2018; Skolverket, 2018a). Men skicklig personal räds heller inte olikheter eller ämnen som kan upplevas som svåra och laddade, som exempelvis handlar om tro och kulturella traditioner (Puskás, 2013).

Barns modersmål utgör viktiga verktyg för tänkande och kommunikation i förskolan och skolan, inom familjen samt inom sådant som har att göra med framtida möjligheter. Det är dock lika viktigt att barnen utvecklar en funktionell och stark språkförmåga i svenska för att klara sitt framtida liv i det svenska samhället (Cummins, 2017). Det gäller att finna pedagogiska vägar som innebär att både förstaspråket och andraspråket växer sig starka under förskoletiden, även då det inte finns flerspråkig personal på plats i förskolan. Därmed stärks även barnets identitet och barnet rustas för ökande utmaningar i skolan. Kännetecknen på en effektiv undervisning är att barnen stötts vad gäller förståelse och produktion av modersmålet och svenskan, både när det gäller vardagligt och kunskapsrelaterat språk (Axelsson & Magnusson, 2012; Wedin, 2017, 2017a). Användningen av flera språk som resurs i omsorg och i undervisning kallas translanguaging eller transspråkande (Garcia, 2018; Svensson, 2017).

Identitetstexter och identitetsbekräftelse

Spännvidden på barns bakgrunder är stor och det krävs därför ett arbetssätt som tar tillvara barns egna tankar, erfarenheter och språk i lärandet och som stärker barnets identitetsuppfattning och uppfattning av sitt eget värde. Förskolepersonalen behöver

kunna hantera likheter och olikheter i ett gränsöverskridande arbetssätt för att barnen ska få likvärdiga möjligheter och för att barnens kulturella kapital ska tas tillvara. Det är väsentligt att alla barn ges möjlighet att träda fram som individer med en egen historia, egen vilja och som en del av sociala sammanhang utanför förskolan. Förskolepersonalen kan påverka vem som blir bekräftad och vem som inte blir det samt hur barnen blir synliga och representerade i närsamhället (Lunneblad, 2018). Det är högst betydelsefullt att få känna tillhörighet i förskolan, känna att det finns plats för ens person, språk, röst, intressen, erfarenheter, frågor och den gemenskap man är en del av utanför förskolans värld (Comber, 2016).

Ett sätt att arbeta är genom så kallade *identitetstexter* (Cummins & Early 2010; Cummins, 2017). Arbetssättet utgår från barnens liv utanför och i förskolan och tar tillvara barns egna tankar, erfarenheter och språk i lärandet. Arbetet stärker barnets identitetsuppfattning och uppfattning om sitt eget värde. Förskolepersonalen får samtidigt en utökad kompetens om och förståelse för mångfald och interkulturella perspektiv. För personalen innebär det att verkligen vilja lära känna barnets liv och vardag och att göra vårdnadshavare delaktiga i förskolans och barnens vardag.

Produktionen av identitetstexter kan vara multimodala, skrivna, talade, gestaltande, i teckenspråksform, visuella, musikaliska eller dramaturgiska. Att låta barnen uttrycka sig och producera text på både modersmål och svenska kan stärka barnens kulturella identiteter och leda till reell delaktighet i förskola och i samhället. Genom arbetet med identitetstexter ges barnen ett stort inflytande och de utforskar sin omvärld i samspel med tydliga, stöttande vuxna och andra barn.

Intentionen i förskolans läroplan (Skolverket, 2018, reviderad 2025) är att värna demokratiska värden och att se och hantera kulturell mångfald som en tillgång. Det är dock inte alltid så enkelt att få syn på de ofta outtalade normer, värderingar och föreställningar som styr förhållningssätt och arbetssätt (Lunneblad, 2018). Ibland står personalen i förskolan och vårdnadshavare långt ifrån varandra i tanken om vad som är sunt och ”normalt”. Förskolor kan ha svårt att hantera motsättningar som kan uppstå vilket kan leda till att man undviker frågor som rör levnadssätt, kultur och trosuppfattningar (Puskás, 2013).

I Lunneblads studie (2018:135) används begreppet *hemkultur* för att synliggöra att ett mångkulturellt perspektiv handlar om *alla* barns erfarenheter oavsett språklig och kulturell bakgrund och vikten av att all undervisning måste ha sina rötter i barnens egna hemkulturer.

Exempel på förskolors arbete med identitetstexter

I de tidigare nämnda kompetensutvecklingsinsatserna deltog förskolor som utvecklat olika sätt att arbeta med identitetstexter. Barnens texter uttrycktes ibland både via

modersmål och svenska, ibland enbart via det svenska språket. Barnens behov och intressen samt läroplanens mål styrde vilket eller vilka språk som utgjorde redskap för barnens identitetsskapande och lärande.

I en förskola gör de yngsta barnen en bok om sig själva med foton på människor, platser och föremål som är centralt för barnen. Böckerna hängs upp i barnens höjd och används för att kommunicera om det som är viktigt för barnen. I tvåårsåldern utvidgas barnets berättelse till att handla om en viktig händelse i barnets liv som i samverkan mellan barn, vårdnadshavare och personal tecknas ned i bilder. Bilderna sätts upp på väggen i barnens höjd och barnen kommunicerar sedan med utgångspunkt i sin egen berättelse och i kamraternas berättelser. På en annan förskola ingår ett mjukisdjur i form av en fågel i gruppen med barn mellan 2–3 år. Fågeln är med när barnen läser, går till skogen och vilar. Fågeln följer också med varje barn hem en gång. Barnen och vårdnadshavarna kan också dokumentera en vardaglig händelse i barnens liv utanför förskolan. Barnen kommunicerar sedan till kamraterna och förskolepersonalen via ord, bild och andra uttrycksformer vad fågeln och barnet varit med om. Ibland skriver vårdnadshavarna berättelser till foton, på svenska eller på andra språk. När barnen blir ännu äldre kommer ytterligare berättelser till liv genom text och bild. Ett barns besök på en vårdcentral utvecklas till en rik lek- och lärmiljö som alla barnen och personalen är involverade i. Barnen möter många nya ord och begrepp och ett kunskapsrelaterat språk i ett meningsfullt sammanhang. På en annan förskola arbetar personalen med fotografier som barnen tar med sig eller som vårdnadshavarna skickar. Fotografierna bildar underlag för barnens egna berättelser men kan också användas tillsammans med andra barns fotografier som underlag för nya berättelser. Här arbetar personalen med samtalsstrategier för att utveckla barnens tal, exempelvis *EPA*:

E= egen tanketid,

P= prata i par eller i liten grupp,

A= alla delar sina tankar med varandra.

Strategin kan användas av barn redan i tre-fyraårsåldern, visar erfarenheter från kompetensutvecklingsinsatserna, och den stärker barnets förmåga till interaktion, problemlösning och språkutveckling. Barnen fick exempelvis efter en lässtund med efterföljande textsamtal tänka själva utifrån en utforskande fråga som förskolläraren ställde för att sedan dela sina tankar två och två och därefter med alla barn och förskolläraren. Exempel på frågor var: ”Hur tror du att det skeppet kom in i den lilla flaskan?” eller under högläsningen, ”Vad tror du fågeln tänker nu?”. Barnen fick också samarbeta två och två i ett projekt där de fick pröva att tillverka eget papper för att sedan beskriva och förklara i ord och bild för de andra barnen hur de hade gått tillväga. Här krävdes att barnen använde flera olika förmågor, som fantasi och kreativitet, problemlösningstänkande samt kommunikations- och begreppsförmåga. Barnen

bekantade sig med ord som hörde till ämnet: däckel, däckelram, läskpapper och pappersmassa. Erfarenheterna visade också att det ibland är mer förtjänstfullt att tänka *APE*, *PAE* eller enbart *P* istället för *EPA*. Det beror på frågans och uppgiftens karaktär samt på barnens vana av att använda olika strategier för lärande och språkutveckling.

I ytterligare en förskola som deltog i kompetensutvecklingsinsatsen fängade förskolepersonalen upp barnens stora intresse för bygg och konstruktion utifrån en bok som de läst. Personalen planerade för vilka mål de skulle arbeta mot och vilka förmågor barnen skulle ges möjlighet att utveckla, till exempel förmågan att pröva och ompröva, jämföra, reflektera, tänka kring orsaker och konsekvenser samt argumentera. De planerade för vilken stöttning olika barn skulle kunna behöva, vilka ord och begrepp som var särskilt viktiga att introducera och hur arbetet skulle följas upp och utvärderas. Planeringen omformades sedan under arbetets gång så att den följde barnens intressen och behov samt olika kulturella erfarenheter. I det fortsatta arbetet interagerade de via både modersmålet och svenskan med stöd av den flerspråkiga personalen. Även vårdnadshavarna engagerades i projektet genom uppgifter som barnen fick göra hemma. Genom det verbala språket, foton, gestaltning, skapande verksamhet och digitala verktyg skapade barnen identitetstexter samtidigt som de utvecklade sina språk, förmågor och sitt kunnande om det aktuella ämnet.

Aspekter och ämnen som förskolorna i kompetensutvecklingsinsatserna fokuserade på, via både svenska och modersmål, var sammanfattningsvis bland annat:

- Boken om mig
- En viktig plats för varje barn i den egna staden och en viktig plats i världen
- En viktig person i barnets liv
- En viktig händelse i barnets liv
- En vardaglig händelse i barnens liv, som att gå till parken, laga kvällsmat, bråka med syskon, se på tv
- Buss 745 som passerar förskolan och som många barn har en relation till
- Fotbollsidoler, fotbollsutövning och fotbollskultur i olika länder, fotboll och genus, vem är jag i relation till kända fotbollsspelare i olika länder, till exempel Messi från Argentina och Zlatan från Sverige
- Barnens lika eller olika erfarenheter av trosuppfattningar och traditioner, olika byggnader med koppling till trosuppfattning
- Hus och huskonstruktion i Sverige och andra länder
- Varor i butiker i vår egen stad och i andra städer i världen och jämförelser mellan barnens matvanor

- Språkkartläggning av alla förskolebarn i hela förskoleområdet och fakta om de representerade språken och om länderna som språken talades i.

Identitetstexterna utifrån nämnda ämnen producerades ibland spontant, exempelvis under en lässtund, och samtalet kunde sedan leda vidare till ett större tema eller projekt, men också stanna vid den avgränsade bokstunden. Ibland var arbetet med barnens identitetstexter välplanerat och i vissa förskolor hade det pågått under många år och från det att barnen började i förskolan vid ett års ålder tills barnen slutade i sexårsåldern. Förutom förskolepersonalen var föräldrar, mor- och farföräldrar, syskon och andra människor i samhället en resurs i utforskandet och lärandet.

Förskolepersonalens språkbruk och känslan av tillhörighet

I kompetensutvecklingsinsatserna har förskolepersonalen fått reflektera över vikten av att undvika att som vuxen bestämma identiteten åt barnen. Fraser som ”Hur var det i *ditt* hemland?”, ”Vad heter det på *ditt* språk?”, ”Hur ser *din* flagga ut?”, ”Kan du berätta om en maträtt som ni äter i *ditt* land?” har därför undvikits. Om förskolläraren hade lyft fram olikheter och talat om ”ditt” och ”mitt” så kunde barnet ha fått känslan att inte tillhöra Sverige, det svenska språket och sådant som kan tolkas som svenska traditioner och kulturer. Istället har vi använt frågor som: ”Har ni varit med om samma sak?”, ”Känner ni igen er i det ”jaget” berättar?”, ”Vad skulle ni ha ätit om ni hade blivit bjudna på kalas?”, ”Flickan i boken längtar efter sitt gosedjur. Finns det någon eller något som du längtar efter? Tror du någon längtar efter dig? ”, ”Kan ni säga det ordet på något mer språk?” Genom att ställa frågor på det sättet äger barnen sin egen historia, sin identitet, sina erfarenheter och sina språk. Känslan av tillhörighet, delaktighet och igenkänning stöttar möjligheten att tillhöra två eller flera kulturer samtidigt och passa in i båda samtidigt men också helhjärtat var för sig. Samtalen förs och frågorna ställs alltid i ett meningsfullt sammanhang och syftar till autentiska samtal där förskolläraren inte vet svaren på förhand. Genom kollegiala samtal och ett gemensamt förhållningssätt kan förskolepersonalen skapa en gemensam norm som omfamnar alla barn på ett naturligt sätt.

Ett framgångsrikt sätt att utvärdera såväl förskolepersonalens egna språkbruk som deras planerade och oplanerade stöttning är genom systematiskt kvalitetsarbete (Eidevald, 2017; Håkansson, 2018; Pihlgren, 2017). Det kan ske genom att kortare sekvenser av samspelet mellan barn och vuxna filmas under dagen för att sedan analyseras gemensamt av personalen (Eidevald, 2017; Flóres, Nordman & Persson, 2017; Pihlgren, 2017). I kompetensutvecklingsinsatserna hade analys av sådana filmer en avgörande betydelse för att tydliggöra mönster som personalen inte tidigare varit medvetna om. Förskolepersonalen upptäckte exempelvis att de språkligt mest resursstarka barnen tog och fick mest talutrymme i alla situationer under en dag. De barn som allra mest behövde stort talutrymme, att få höra och använda språk, fick väldigt lite talutrymme.

Det var ofta barn som var nybörjare i det svenska språket. Insikterna ledde till att förskolepersonalen förändrade interaktionsmönstren i mötet med barnen. De planerade språkmål innan de startade nya projekt och temaarbeten, blev mer uppmärksamma på sitt eget språkbruk och använde fler samtalsstrategier som exempelvis EPA. Barnen delades oftare in på ett medvetet sätt i par och i mindre grupper för att alla barn skulle få en bättre chans att utveckla sina språk och kommunicera tänkande på en mer avancerad nivå.

Litteraturens betydelse för barns identitetsskapande och lärande

Barn har mycket olika tillgång till böcker och annan skriven text i hemmet. En del barn möter rikligt med text och samtal om text under de första levnadsåren medan andra har väldigt begränsad tillgång till bådadera. Internationella och nationella forskningsrön visar samstämmigt på vikten av tidig tillgång till skriftspråket via litteratur i olika genrer, både skönlitteratur och faktamässiga böcker, sakprosa. Det mer teoretiska och kunskapsrelaterade språket, eller skolspråket som det också kallas, finns i första hand i skrivna texter, t ex i barnböcker (Cummins, 2017). I högläsning får barnen uppleva en mer komplex meningsbyggnad och fler ovanliga uttryck och ord än i dagligt tal. Det är därför viktigt att förskolan skapar en textrik miljö och att personalen kan uppmuntra till en textrik hemmiljö (Cummins, 2017). Skillnader i ordförråd och andra språkskillnader hos barn kan leda till ett kunskapsmässigt underläge på grund av bristande läsförmåga i skolans alla ämnen (Westlund & Molloy, 2016). Barn som lever under gynnsamma, textrika förhållanden kan ha ett dubbelt så stort ordförråd som andra barn och klarar sig bättre i skolan (Liberg, 2012). Barnens möjligheter att bredda och fördjupa sitt ordförråd och att utveckla grammatiken och läsförståelsen ökar när barnen har rik tillgång till skrivna texter (Svensson, 2014; Westlund, 2017; Bjar & Liberg, 2017). Mängden böcker, eller att böcker finns tillgängliga för vuxna och barn, leder i sig inte till att barn utvecklar läslust eller att språkförmågan stärks (Svensson, 2011, 2012). Det krävs att förskolepersonalen vet *hur* läslusten väcks hos barn.

Barns berättarförmåga tycks hänga ihop med *goda språkkunskaper i ett specifikt språk* och berättarförmågan går inte alltid att överföra till ett annat språk som man inte behärskar lika bra (Lindgren, 2018). Barnet kan således ha utvecklat en god berättarförmåga på sitt starkaste språk men ha svårigheter att berätta på andraspråket. Barns berättande och tolkning av text och bild präglas även av kulturella skillnader utifrån socialisationsprocesser som kan gynna respektive försvåra för barnet i mötet med den västerländska läs- och berättartraditionen (Björk-Willén, 2014). Finns medvetenheten hos förskolläraren om att barnet kan ha utvecklat lässtrategier och berättarförmåga på ett eller flera andra språk än svenska och att olika språkliga och kognitiva förmågor formats i en social kontext kan barnen bekräftas i sitt sätt att förhålla sig till text och samtidigt få det stöd de behöver för att överföra kunskaperna till en

annan kontext. Genom att uppmuntra högläsning och samtal om text på både modersmål och svenska får barnet stöttning i sin fortsatta språk- och kunskapsutveckling.

Medvetet val av litteratur

I arbetet med identitetstexter kan förskolepersonalen göra medvetna val när de väljer bok och samtalar med barnen om texter så att alla barns röster och referensramar hörs och synliggörs. Det kan innebära att exempelvis komplettera böckerna om Alfons Åberg med böcker som speglar andra världsdelar och länder och med illustrationer och skrivsätt som kan skilja sig från västvärldens. Böckerna Ashraf från Afrika eller Azads kamel synliggör andra kulturella referensramar än de västerländska, eller svenska, men också känslor och tankar som människor runt om i världen kan känna igen sig i. Ashraf från Afrika inleds med text och bilder som synliggör de föreställningar som kan finnas om Afrika:

Ashraf bor i Afrika... Inte det Afrika där lejonen smyger i guldgult gräs, inte det Afrika där krokodiler glider fram genom floder, tysta och hungriga. Inte det Afrika där zebror galopperar över stora slätter. Ashraf bor i en stad, en stad längst ner på den stora afrikanska kontinenten. Ashraf har sett det vilda och otämjda Afrika i en bok han lånade på biblioteket...

Boken *Viktiga kartor för äventyrare och dagdrömmare* tar med läsaren till spännande platser i världen utifrån olika ämnen. Barn och vuxna läser, fascinerar, berättar och lär utifrån rubriker som "Guld och ädelstenar", "Mystiska platser", "Giftiga djur", "Höga berg", "Vulkaner och jordbävningar", "Djupa hav" och "Upptäckare och äventyrare". Genom ett medvetet val av böcker från olika delar av världen eller böcker som handlar om olika delar av världen kan förskolepersonalen och barnen få ökad insyn i och kunskap om länder i världen och om skilda levnadssätt. Barnen kan samtidigt stöttas i att utveckla ett kritiskt perspektiv till de texter som de möter och utveckla sin förståelse av att texter kan tolkas på olika sätt (Bergöö, 2016; Damberg, 2013). Alla typer av texter kan öppna upp för kritiska perspektiv och olika tolkningar men vissa texter bjuder lättare in till det (Bergöö & Jönsson, 2012). I samband med bokvalet kan det finnas anledning att ställa sig frågor som: Väljs böcker i olika genrer och som speglar och bjuder in till samtal om olika erfarenheter, språk, kulturer och så vidare?

Speglar böckerna erfarenheter som ibland kan vara omvälvande och tuffa, som exempelvis flykt från krig? Blir alla barns upplevelser representerade? Får barnen chans att interagera kring boken på flera språk än svenska?

I en av de förskolor som deltar i kompetensutvecklingsinsatserna läser och samtalar barn och personal om texter dagligen i olika grupperingar. Man interagerar med varandra om böckernas innehåll, personalen upprepar ord och meningar på ett naturligt sätt och expanderar på så sätt barnens språk och lärande. Personalen har byggt upp ett litet

bibliotek på förskolan och barnen får regelbundet med sig böcker hem med uppgifter för barn och vårdnadshavare att utföra tillsammans. Uppgifterna anpassas så att alla vårdnadshavare kan engagera sig och bidra. Aktiviteterna i hemmet dokumenteras på olika sätt, genom bland annat fotografier och teckningar, ljudinspelningar eller i skrift. Barnen tar också med en bok hemifrån, berättar om den för kamraterna och genomför olika uppgifter i relation till boken tillsammans med kamraterna och personalen. Förskolan har i samverkan med biblioteket i området skapat temaväskor med böcker och rekvisita om ett särskilt ämne som barnen själva fått ge förslag till, som t ex fotboll, att så och plantera eller om världens trosuppfattningar. Temaväskorna kan lånas hem och aktiviteterna som genomförs i hemmet dokumenteras på olika sätt och ligger sedan till grund för samtal och lek i förskolan.

Sammanfattning

Barns självbild och identitet växer fram i interaktion med andra människor och med omgivningen. Språket är här en grundläggande resurs och det är viktigt att förskolan stöttar såväl modersmålsutvecklingen som språkutvecklingen i svenska. Förskolepersonalen behöver därför planera för att varje barn stötts utifrån just sin nivå. Det kräver både en genomtänkt planering men också att personalen skapar goda relationer med både barnen och deras vårdnadshavare. Barnet behöver känna sig respekterat och sett för att utveckla sin identitet. En genomtänkt undervisningsmiljö stöttar barnens identitetsutveckling samtidigt som deras språkkunskaper utvecklas. Det kan exempelvis handla om att i förskolan arbeta med identitetstexter tillsammans med barnen, där barnens liv och intressen levandegörs och dokumenteras. Barnen kan bjudas in att vara språk- och kulturdetektiver på vissa temaområden och genom högläsning lyssna till och utveckla ett mer avancerat språk. Även vårdnadshavarna kan bjudas in att delta i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. Genom observation och analys i systematiskt kvalitetsarbete kan personalen utveckla såväl ett inkluderande språkbruk som förmågan till stöttning i barngruppen.

Referenser

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund. Studentlitteratur.

Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012. Stockholm. Hämtad 2018-07-04.

Axelsson, M. (2017). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I Bjar, L. & Liberg, C. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur.

- Bergöö, K. (2016). Att hitta sin plats - i förskolan, i skolan och i världen. I Jönsson, K. (red). *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm. Liber.
- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå*. Lund. Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (red). (2017). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P. (2016). Berättande med flera språk. I Riddersporre, B. & Bruce, B. *Berättande i förskolan*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Björk-Willén, P. (red) (2018). *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Comber, B. (2016). *Literacy, Place and Pedagogies of Possibility*. New York and London. Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning I en utmanande tid*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Cummins, J. & Early, M (2010). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London. Trentham Books Ltd.
- Damberg, U. (2013). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2017). – *Hallå, hur gör man?: Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm. Liber.
- Flóres, E., Nordman, C & Persson, S. (2017). *Ögonblicksforskning och relationell pedagogik*. Malmö Stad. Hämtad 2018-07-04.
- Garcia, O. & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2016), *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gjems, (2013), *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund. Studentlitteratur.

- Halliday, M. (1993), Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005), Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* Vol. 20, No.1p. 6-30.
- Hundeide, K. (2018), *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oalo. Cappelen.
- Håkansson, G. (2013), Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärarespråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2014). *Språkinläring hos barn*. Lund. Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2018). Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: Strategier och metoder. Lund. Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2012). Förskolan där orden flödar. *Språktidningen.se*. Hämtad 2018-08-05.
- Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språk i Norden (Solna)*. 93-103.
- Lindgren, J. (2018). Developing narrative competence Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6. ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS Studia Linguistica Upsaliensia. Hämtad 2018-07-15.
- Lunneblad, J. (2018). *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter*. Lund. Studentlitteratur.
- Läsdelegationen. (2018). Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället. SOU 2018:57 Hämtad 2018-07-10.
- Mennen, I. & Daly, N. (2010). *Ashraf från Afrika*. Trastens Förlag.
- Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Puskás, Tünde. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan: ideologiska dilemman och vardagspraktik. I Björk-Willén, P. Gruber, S. Puskás, T (red). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Sandell Ring, A. (2018). Förskolorna med de svåraste förutsättningarna behöver stöd nu. *Lisetten, nr 2/2018*.

Skolverket (2018, reviderad 2025). Läroplan för förskolan Lpfö18 reviderad 2025, Stockholm: Fritzes förlag.

Skolverket (2018a). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*.

Svensson, A.-K. (2011). Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik. Rapport nr. 3. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.

Svensson, A.-K. (2012). Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns utveckling. *Paideia*, Nr 04. Hämtad 2018-07-05.

Svensson, G. (2017). Transspråkande i praktik och teori. Stockholm. Natur & Kultur.

Swain, M. (1995), Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.), *Principles & Practice in Applied Linguistics. Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet (2015). En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer. Hämtad 2018-07-15.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Wedin, Å. (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 2, 2011, s. 95 – 118.

Wedin, Å. (2017). *Språkande i förskolans och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å (2017a). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm. Lärarförlaget.

Westlund, B. & Molloy, G. (2016). Olika bedömningsdiskurser. I Birgitta Ljung Egeland m. fl. (red). *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Textkulturer*. Karlstad. Hämtad 2018-07-15.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm, Natur & Kultur.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

Främja barns språkutveckling

Pia Håland Anveden

Den här artikeln syftar till att ge fördjupade kunskaper om det språkutvecklande arbetet i förskolan. Genom att fokusera på barnens språkutveckling kan förskolan bidra till att stärka deras självförtroende, trygghet, inkludering och flerspråkighet, såväl som litteracitet och kreativitet. Artikeln tar bland annat upp frågor om hur man som förskollärare kan arbeta med lyssnandet, samlärandet och den språkliga stöttningen i barngruppen. Den ger också förslag på underlag att använda i planeringsarbetet kring nya arbetsområden. Genrepedagogik och några av förskolans vanligaste texttyper introduceras och artikeln avslutas med en pedagogisk modell, som kallas för ”cykeln för undervisning och lärande” och ett resonemang om hur den kan användas i förskolan.

Professor Maaïke Hajer lyfter fram tre aspekter som är centrala i det språkutvecklande arbetet: ”Språkinriktad undervisning är en kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktion som syftar till att utveckla språket som en väsentlig aspekt av de ämnesmässiga målen” (Hajer & Meestringa, 2014, s. 39). Detta innebär att barnen måste få meningsfull undervisning i naturliga sammanhang. Förskollärarna behöver ha höga förväntningar på barnen, men också ge mycket stöd och uppmuntran så att barnen kan gå vidare i lärandet tillsammans med andra. All pedagogisk personal på förskolan ska främja barnens språkutveckling i det dagliga arbetet. För att garantera en hög kvalitet behöver innehållet i verksamheten diskuteras, vara förankrat i forskningen och prövas i praktiken. Förskolan har en betydelsefull roll för att utjämna sociala skillnader och främja integration (Persson, 2012).

För att få underlag till uppföljning och utvärdering av de språkutvecklande arbetssätt som prövas i praktiken kan olika metoder användas. Exempelvis kan medlemmarna i arbetslaget filma varandra eller vara varandras kritiska vänner under olika aktiviteter, alltid följt av en konstruktiv diskussion med utgångspunkt i teorier om barns lärande och forskning om det innehåll som är i fokus.

Nedan presenteras åtta frågor som kan användas för att identifiera hur språkutvecklande ett arbetsområde, en aktivitet, ett temaarbete eller en vardagssituation är. I avsnitten som följer förs resonemang utifrån dessa områden i tur och ordning:

- Hur lyssnar vi på barnen och hur uppmuntrar vi lyssnandet i barngruppen?
- Hur ställer vi frågor som leder vidare? Exempelvis öppna frågor och följdfrågor.

- Hur uppmuntrar vi barnens samlärande?
- Hur fyller vi barnens vardag med ord?
- Hur utmanas alla barn på rätt kognitiv nivå?
- Hur uppmuntras transspråkandet?
- Hur får barnen ta del av olika texttyper?
- Hur kan vi lägga upp det temainriktade arbetet så att det bildar sammanhang och är meningsfullt för barnen?

Lyssna och uppmuntra barnens lyssnande

Att kunna lyssna är nyckeln till framgångsrik språkutveckling och att lära sig att lyssna är lika kognitivt krävande som att lära sig att tala. I början av barnens språkutveckling tar det alltid längre tid att få fram det man vill säga än att förstå det som andra säger. Det gäller oavsett om barnen utvecklar ett eller flera språk. Fenomenet beror på att det passiva (receptiva) ordförrådet alltid är större än det aktiva (produktiva).

Just av den anledningen är det viktigt att omgivningen har tålamod och ger talutrymme åt de barn som är mitt i sin andraspråkutveckling. Det finns forskning (Rowe, 1996) som visar att vi vuxna har tålamod att vänta i en sekund på att barnen ska svara innan vi ”hjälp till” och avbryter. Om vi förlänger väntetiden till minst tre sekunder, hinner barnen tänka till och formulera sig. Istället för att korrigera barnen, kan vi modellera genom att upprepa det barnet sagt på ett språkligt korrekt sätt.

Nunan (1990) skiljer på fyra olika sätt att lyssna och har illustrerat de olika sätten i en fyrfältstabel, se figur 1.

Figur 1.

Olika sätt att lyssna (fritt omtolkad för förskolan efter Gibbons, 2016)



Nunan menar också att man kan öva barnen i att lyssna. Detta kan till exempel ske genom att förskollärarna först pratar med barnen om vad det innebär att lyssna och sedan låter barnen prova hur det känns att lyssna noga genom att blunda, vara alldeles tysta och berätta för varandra vad de hört. Man kan öva dialog genom att låta ett barn i sänder berätta något medan de andra lyssnar. När barnet har berättat färdigt, får de andra kommentera eller fråga, men en i taget.

Ställa öppna frågor och följdfrågor

Ett traditionellt sätt att ställa frågor till barnen kallas för IRF/IRE (=initiation-respons-feedback/initiation-respons-evaluation) eller fråga-svar-återkoppling. Med andra ord:

- Förskolläraren ställer en fråga till barnen om något som hen redan vet svaret på.
- Barnet svarar.
- Förskolläraren bekräftar eller korrigerar svaret.

I sådana situationer är barnen inte medskapande och det blir även svårt att ta tillvara deras förkunskaper och tankar. Ett annat sätt att närma sig barnens tankar och uppmuntra till vidare formulering och språkutveckling är att ställa öppna frågor och följdfrågor, vi vill veta mera om vad barnen vet, tror eller tänker på. Öppna frågor innebär att barnen kan välja mellan olika svarsalternativ och stimulerar dem att berätta och förklara. Följdfrågor innebär att förskollärare vill uppmuntra barnen att uttrycka mera och att fortsätta sitt resonemang eller berättelse, exempel på öppna frågor och följdfrågor:

- Berätta mera, nu blev jag nyfiken.
- Hur tänkte du nu?
- Vilka tankar fick du nu?
- Kan du berätta mera?
- Hur gick det sedan?
- Kan du förklara det där en gång till, jag förstod inte riktigt? (Gibbons, 2016)

Uppmuntra barnens samlärande

När barn lär av varandra kan det kallas för samlärande (Williams, Pramling, Samuelsson & Sheridan, 2000) eller kooperativt lärande (Henswold, 2006). Barn har mycket att lära av varandra. Samlärandet är ett fenomen och uppstår vid spontana tillfällen, till exempel när ett äldre barn lär ett yngre barn. Ett annat exempel är när ett flerspråkigt barn hjälper ett annat barn med samma språk när behov uppstår. Om förskolan vill arbeta på ett systematiskt sätt med samlärande som metod, måste det arbetet planeras i förväg, till

exempel genom att dela barnen i mindre grupper för att leka eller utföra något uppdrag. Både leken och uppdraget uppmuntrar språklig kommunikation.

Williams, Pramling, Samuelsson & Sheridan (2000) har visat att eftersom barn har olika erfarenheter, kunskaper och inlärningsmönster, gynnas alla barn av att förskolan arbetar med samlärande. Alla har något att ge och alla får något i utbyte. Om alla barn vet att de kan bidra med något, leder det till att barnen blir mer motiverade samtidigt som de får social träning i samarbete.

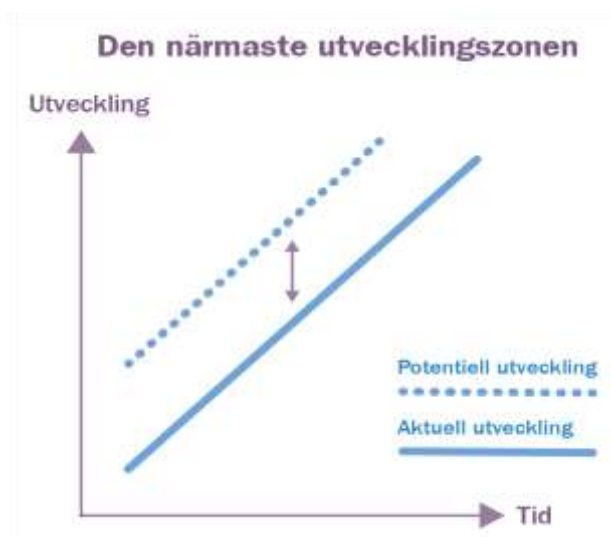
Samspel med andra barn hjälper barnen att hitta sin identitet, öka sitt självförtroende och känna trygghet tillsammans med andra. Barnen utvecklar förståelse för andra och lär sig dels de sociala reglerna och dels att lösa problem i samverkan (Williams, 2012).

Utmana alla barn på rätt kognitiv nivå

Psykologen, pedagogen och filosofen Lev Vygotsky lanserade idén om ”den proximala utvecklingszonen” (ZPD). Den beskriver hur lärandet kan ske antingen på den kognitiva nivå som individen faktiskt befinner sig på, eller strax ovanför tillsammans med stöttning från en annan, mer kompetent individ, allt beroende på situationen, se figur 2. Samma figur kan användas för att beskriva barnens språkliga nivå och utveckling. Teorin om den optimala utvecklingszonen är en central del av det sociokulturella perspektivet.

Figur 2.

Illustration av den närmaste utvecklingszonen (i Håland Anveden, 2020)



I alla förskolor har barnen olika förkunskaper och referensramar och de flesta förskolor har barn med olika förstaspråk och kulturella bakgrunder. Förskolan kan utvecklas som lärande miljö, om fokus ligger på att erbjuda barnen rika tillfällen till stimulans genom olika sorters aktiviteter, varierande material och metoder, stöttning och höga förväntningar samt uppmuntran av alla barns förstaspråk.

Läraren och utbildaren Mariani (1997) introducerade en fyrfältare som används flitigt av bland andra Gibbons för att illustrera hur barn kan stöttas i sitt lärande, se figur 3. Genom att iaktta och analysera i vilket fält barnen befinner sig under ett visst arbete, kan förskollärare stötta barnen så att de i möjligaste mån ska befinna sig inom den så kallade utvecklingszonen. Alla barn behöver utmaningar, men de får inte vara för stora, för då tappar barnen intresset och känner sig utanför och kan känna frustration. Om barnen å andra sidan inte får några utmaningar alls, kan resultatet bli att de hamnar i utträkningszonen och visar detta på olika sätt, till exempel genom att bli rastlösa eller passiva.

Figur 3.

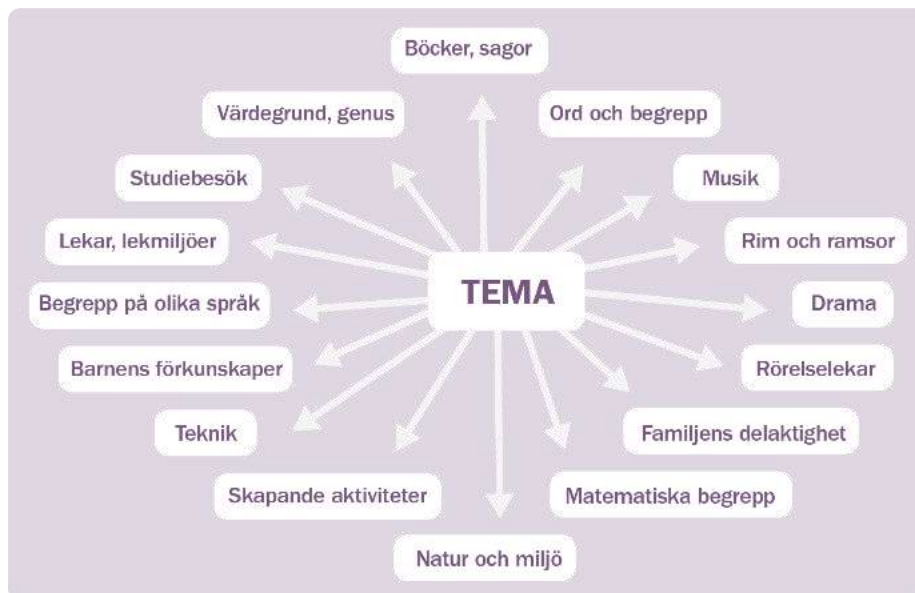
Marianis fyrfältare (från Gibbons, 2016)



Som underlag för planeringen, kan arbetslaget använda sig av Marianis fyrfältare tillsammans med tankekartan i figur 4. Tankekartan är uppbyggd utifrån många av de olika områden som läroplanen för förskolan (Lpfö 18, reviderad 2025 "Utveckling och lärande") föreskriver att förskollärarna ska arbeta med.

Figur 4.

Olika arbetsområden för utveckling och lärande, fritt efter Lpfö18, reviderad 2025. (Håland Anveden, 2020)



Marianis fyrfältare hjälper förskollärarna att reflektera över i vilken zon barnen befinner sig och tankekartan överblickar förskolans lärandeuppdrag. Tillsammans kan de båda modellerna underlätta förskollärarnas planeringsarbete och föra samman förskolans olika uppdrag med barngruppens aktuella behov och intressen. Förskolans strävansmål är att stötta barnen så att de så mycket som möjligt befinner sig i utvecklingszonen.

Med dessa två figurer framför sig, kan planeringsarbetet ta sin början med temat i mitten som man utgår från. Om barnen i en förskolegrupp varit väldigt intresserade av insekter runt förskolan och har haft många frågor kring dessa, kan förskollärarna bestämma sig för att arbeta med insekter som tema. Med hjälp av pilarna i figur 4, börjar förskollärarna skissa olika arbetsområden. Barnen ska erbjudas många olika och varierande vägar till lärandet. Arbetslaget noterar också i vilken ordning aktiviteter ska genomföras. De bestämmer sig för att börja med barnens förkunskaper och samtidigt ta reda på nyckelbegreppen på barnens förstaspråk genom föräldrar. Nästa steg blir att promenera till biblioteket för att låna faktaböcker eller sagoböcker, som knyter an till insekter. Varje aktivitet vägs mot Marianis fyrfältare för att försäkra sig om att barngruppen i möjligaste mån befinner sig kring utvecklingsfältet. Planeringsarbetet fortsätter på samma sätt med pilarna och fyrfältaren som underlag. Planen revideras kontinuerligt under arbetets gång.

Uppmuntra transspråkande och kodväxling

Två begrepp som är användbara för att beskriva flerspråkiga barns kommunikation är *transspråkande* och *kodväxling*.

Cen Williams lade grunden för forskningen kring *transspråkande* (*translanguaging*) år 1994 i Wales. Transspråkandet har därefter utvecklats till ett omfattande internationellt forskningsfält. Transspråkande innebär att barnen får använda alla sina språkliga resurser i kommunikativt syfte.

I forskningen om transspråkande ses flerspråkighet i sig som en tillgång som ska användas till förmån för barnens utveckling (Svensson, 2017). Alla språk är lika mycket värda, har samma status samt utgör likvärdiga kunskapskällor. När barnen får använda sitt förstaspråk i ett positivt sammanhang, stärks deras identitet och självkänsla, vilket i sin tur ökar barnens motivation i lärandet.

Att barnen får använda alla sina språk i förskolan blir en naturlig följd av förskolans uppmuntrande och inkluderande förhållningssätt. Det innebär att barnens språk, erfarenheter, förkunskaper och egna tankar räknas och berikar förskolans arbete, i motsats till om barnen enbart integreras i den svenska förskolans befintliga verksamhet. Inkludering kan ske till exempel genom att de barn som talar samma språk kan och ska hjälpa varandra eller att barnen uppmuntras att leka och prata med varandra oavsett vilket språk det sker på.

Det är stor skillnad mellan transspråkande och kodväxling. Vid kodväxling växlar barnen medvetet mellan olika språkliga system medan transspråkande karaktäriseras av en omedveten integration av ett flerspråkigt system där språken flyter ihop.

Kodväxling innebär att barnen använder olika ord eller dialekt mitt i en mening. Det är viktigt att veta att kodväxling kräver hög språklig medvetenhet. Förmågan att växla ord mellan olika språk är ett smart sätt att använda de olika språken vid olika tillfällen och med olika syften. Det har också visat sig att all typ av kodväxling följer de grammatiska reglerna som respektive språk har och att barnen använder kodväxling strategiskt för att göra sig förstådda i olika situationer.

Omge barnen med ord

Att omge barnen med ord innebär att man som förskollärare benämner saker, fenomen och händelser upprepade gånger i olika sammanhang som är naturliga och meningsfulla för barnen. Det är lätt att missa gyllene tillfällen för språkutveckling i samband med till exempel måltiderna. Måltiden kan användas för samtal om till exempel hur maten smakar och luktar, vilka kryddor som använts, var grönsakerna växer, hur maten lagas, vilken färg maträtten har och om barnen ätit liknande mat hemma. Det finns mängder av

ord bara kring måltiderna och arbetssättet att omge barnen med ord kan användas i flera olika situationer i förskolan (Skans, 2011; Lunneblad, 2009).

Barnen ska omges med ord och deras utveckling av ordförrådet är beroende av hur mycket språklig stimulans de får. Språket ska inte förenklas för att det finns barn med svenska som andraspråk i gruppen, utan tvärtom. En kontinuerlig exponering för komplexiteten i språket gynnar alla barns språkutveckling. Vid förenkling missar barnen begrepp som är viktiga på lång sikt. Det är därför bättre att konkretisera begreppen och hitta synonymer till orden och göra dem begripliga, än att utesluta dem helt.

I varje vardaglig situation och miljö finns ord som kan användas för att utöka barnens ordförråd. I till exempel tvättrummet finns fler saker än substantiven toalett, potta, blöja, handfat, blöjhylla, spegel, handhygien och tvål. Ordförrådet kan utvidgas så att barnen får höra och använda flera ord, även några ovanliga ord kanske, i meningsfulla och naturliga sammanhang där barnen befinner sig. Samtala till exempel om tvål som löddrar, känns len och luktar honung, vattenkran med varmare eller kallare eller lagom varmt vatten, handdukskrok och toalettlock och toalettpappershållare. Använd ord som trosor, kalsonger, strumpbyxor med högerben och vänsterben, byxor med dragkedja, kardborre eller knappar.

Låta barnen komma i kontakt med olika texttyper

Under hela livet kommer vi i kontakt med olika texttyper, ofta utan att vara medvetna om deras uppbyggnad och särdrag. Barn måste undervisas explicit om vad som är typiskt för olika sorters texter för att kunna tolka och producera relevanta texter (Axelsson & Magnusson, 2012). Genrepdagogen är en pedagogisk modell för undervisning om olika textgenrer, som växte fram i Australien på 1980-talet. Den är särskilt användbar i heterogena barngrupper. Syftet är att få med alla barn oavsett språk och hur långt de har kommit i sin språkutveckling. Det ingår inte i förskolans uppdrag att lära ut detta, men om barnen redan i förskolan kommer i kontakt med de vanligaste texttyperna, kommer det att underlätta längre fram. Det är bra att barnen kan känna igen texter de möter, och har en känsla för texternas syfte och i vilka sammanhang de används. För att kunna erbjuda barnen detta, behöver förskollärarna själva ha kunskaper om de vanligaste texttyperna och deras särdrag. Några av de mest förekommande i förskolan är återgivande, berättande, beskrivande, instruerande och diskuterande texter.

Tabell 1.

Några av förskolans vanligaste texttyper

	Återgivande text	Berättande text	Beskrivande text	Instruerande text	Diskuterande/argumenterande text
Syfte	Att återberätta något	Att förmedla något eller underhålla	Att förmedla information	Att instruera	Att resonera eller argumentera
Struktur	Orientering, berätta vem, var, när. En serie händelser. Personlig kommentar/slutsats	Orientering, berätta vem, var, när. En serie händelser, problem, upplösning	Allmänna upplysningar, karaktäristik, exempel utseende, föda, hemvist, kan även ha underrubriker	Målinriktat, stegvisa moment	Personliga ställningstaganden Argument, bevis. Eventuella motargument och motbevis samt slutsats
Sammanlänkande ord	Tidsord: <i>först, sedan, därefter, efteråt, vid dagens slut ...</i>	Tidsord: <i>det var en gång, en dag, senare, efteråt, till slut</i>	Förekommer vanligtvis inte	<i>Att, sedan, därefter, till sist</i>	<i>För det första, för det andra, därför, emellertid, å andra sidan</i>
Andra språkliga drag	Dåtid Beskrivande ord	Dåtid Handlingsverb beskrivande ord. Kan innehålla dialoger och sägeverb (till exempel <i>klagade, skrattade, kittlade, talade osanning</i>)	Verben att vara och att ha förekommer ofta. Specifikt ordförråd	Verb som ger instruktioner till exempel <i>blanda, laga, hacka, grädda, klippa, färga, hoppa fram tre steg</i>	Språk för att övertyga: <i>det är dumt att ..., jag påstår i alla fall att..., det där är helt fel</i>

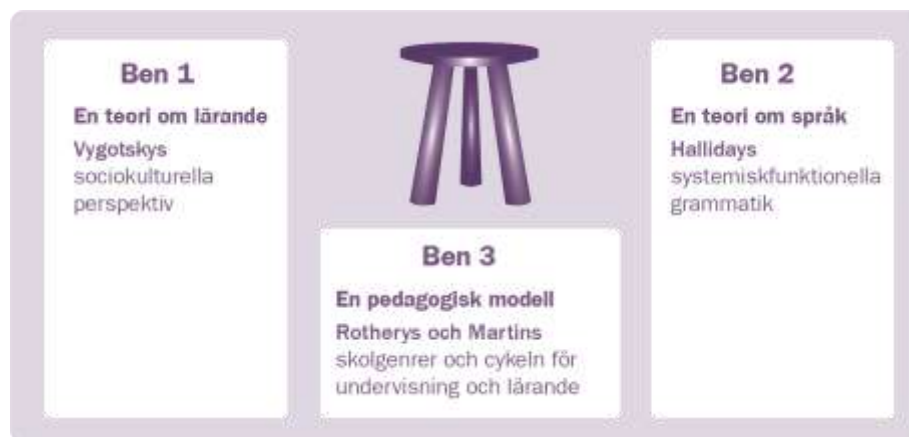
Lägga upp temainriktat arbete

Genrepdagogen vilar på tre ben, se figur 5. Att den illustreras med en pall betyder att alla tre delarna behövs, om ett ben fattas, faller pallen. I förskolan läggs inte fokus på den systemisk-funktionella grammatiken. Däremot är de två andra benen desto viktigare.

Genom att använda sig av genrepedagogik när förskolan arbetar med ett tema, kommer texter av olika slag in på ett naturligt sätt och alla barn i barngruppen blir involverade, engagerade och stimulerade.

Figur 5.

Genrepedagogikens tre ben (ur: Johansson & Sandell Ring, 2012)



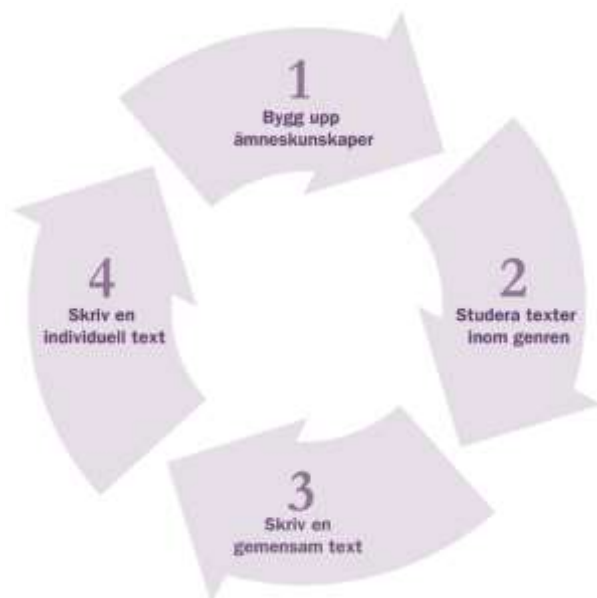
Det första benet är Vygotskys teori om lärande. Stöttningen ska ske i samspel med andra. Avståndet mellan de olika nivåerna är skillnaden mellan vad vi kan uppnå på egen hand och det vi kan uppnå med hjälp av stöttning från någon som är mera erfaren (på engelska *scaffolding*). Det är tillsammans med andra som vi kommer vidare i utvecklingen.

Det andra benet är Hallidays systemisk-funktionella grammatik, som är viktig i andraspråklärandet. Detta betyder kort sagt att det som vi säger är beroende på sammanhanget och den sociala situationen vi befinner oss i, alltså med vem och på vilket sätt vi talar, om vi kan tala eller vara tysta, beroende på situationen vi befinner oss i.

Det tredje benet är Rotherys och Martins skolgenrer och cykeln för undervisning och lärande. Skolgenrererna är i grunden samma genrer som i förskolan, men är mera utvidgade och kan delas i flera olika "familjer" och undergrupper. Cykeln för undervisning och lärande består av fyra steg, där det sista steget går ut på att skolelever ska kunna skriva en text på egen hand (se figur 6). Hur modellen kan översättas för arbete med barn i förskolan beskrivs nedan.

Figur 6.

Cykeln för undervisning och lärande



Att bygga upp kunskaper i ett ämnesområde

Att bygga upp kunskaper i ett ämnesområde, eller bygga upp fältet, kring det tema som valts, är den viktigaste delen. Till att börja med klargörs syftet med temaarbetet och vilka resultat som eftersträvas, utifrån de behov som finns på förskolan. För att kunna planera utifrån barnens förkunskaper, kan förskollärarna börja med att ställa frågor om vad barnen redan vet kring temat. För att lyfta alla barns förstaspråk, är föräldrarna och/eller den flerspråkiga personalen viktiga samarbetspartners. Även översättningsprogram kan vara till hjälp.

Utifrån temats innehåll bestäms sedan vilken genre, eller vilka genrer, som passar in. Arbetar man exempelvis med insekter som tema, kan det passa att arbeta med den beskrivande genren och läsa faktaböcker om insekter tillsammans med barnen. Arbetet kan sedan fortsätta genom studiebesök till skogen, där gruppen letar upp olika insekter. Förskollärarna kan exempelvis också bygga upp fältet genom att låta barnen sjunga sånger och genom olika skapande aktiviteter, som att hitta på en berättelse om insekter tillsammans med barnen, dramatisera den och spela upp den inför föräldrarna. Arbetet ska kännas meningsfullt och barnen ska vara medskapande i lärandet.

Att modellera eller rekonstruera fältet

I nästa fas får barnen bekanta med särdragen i den texttyp som valts. Om förskolan bestämt sig för att arbeta med den beskrivande genren, berättar förskollärarna för barnen

hur en sådan beskrivning kan se ut och funderar tillsammans över viktiga saker att ta upp om de olika insekterna. Hur ser insekterna ut? Vilken färg har de? Hur många ben de har? Hur de bor? Vad äter de? Vad gör de för nytta i naturen? Gruppen bestämmer tillsammans vilka områden som är mest intressanta att dokumentera.

Gemensam konstruktion

Gemensam konstruktion går ut på att gruppen med stöd av förskolläraren skapar något av det barnen lärt sig. Det kan handla om en gemensam dokumentation av arbetet genom att klippa, och klistra på anslagstavlan. Högst upp kan man till exempel klistra upp de områden gruppen kom fram till när de rekonstruerade fältet; insekternas mat, utseende, boet, och så vidare och under varje rubrik skriver förskollärarna de orden som är relevanta för varje insekt gruppen valt. Orden skrivs både på svenska och på barnens olika förstaspråk. Eftersom det inte räcker att bara skriva orden, klistrar man också dit bilder från tidningar, barnens teckningar och foton på det som gruppen har arbetat med och lärt sig om.

Individuell konstruktion

I det sista steget har barnen införlivat kunskaperna de fått om genren/temat så att var och en kan använda kunskaperna i andra sammanhang och på egen hand. Då kan exempelvis barnen bearbeta innehållet genom att de fortsätter att rita insekter, beskriva insekter muntligt eller bygga fantasifulla insekter. De kan göra egna memoryspel med olika insekter, spela rollspel eller berätta historier för varandra om insekter. Intresset för temaområdet har förhoppningsvis väckts och märks till exempel genom att förskollärarna ser att barnen pratar om insekter eller att de har blivit hänsynsfulla mot insekterna ute på gården och bygger små bon till dem.

Cykeln för undervisning och lärande samt de andra modeller som presenterats i artikeln kan användas som utgångspunkt och inspiration i förskolans språkutvecklande arbete.

Referenser

Gibbons, P. 2016. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm. Hallgren & Fallgren studieförlag AB.

Håland Anveden, P. 2020. *Den inkluderande förskolan – en handbok*. Stockholm. Studentlitteratur.

Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. 2012. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm. Vetenskapsrådet.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. 2012. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Lunneblad, J. 2009. *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter*. Lund. Studentlitteratur.

Mariani, L. 1997. *Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy*. Perspectives: A Journal of TESOL Italy 23 (2).

Nunan, D. 1990. *Learning to Listen in a Second Language*. Ur D. Nunan, & L. Miller, (red), 1995. *New ways of teaching Listening*. Alexandria.

Persson, S. 2012. *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö. Malmökommissionen.

Skans, A. 2011. *En flerspråkig förskolans didaktik i praktiken*. Malmö. Malmö Högskola.

Skolverket, 2018. *Läroplan för förskolan. Lpfö 18, reviderad 2025*.

Svensson, G. 2017. *Power point-presentation om ett forskningsprojekt i "Tulpanskolan" kring Transspråkandet*.

Williams, P. 2006. *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm. Liber.

Williams, P., Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2000. *Barns samlärande. En forskningsöversikt*. Stockholm. Statens Skolverk.

Vygotsky, L. 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg.

Del 3: Moment B – kollegialt arbete

Samtala

Utgå från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A.

Om ni vill kan ni också använda en eller flera av frågorna nedan som stöd för samtalet.

Frågor till artikeln **Språk, lärande och identitet**

- På vilket sätt anpassas undervisningen redan idag utifrån
 - flerspråkiga barns behov?
 - flerspråkighet som resurs?
- Hur textrik är er förskolemiljö? Hur kan ni bidra till att barnens hemmiljö blir textrik?
- I artikeln används begreppet identitetstexter. Vilka aktiviteter genomför ni redan idag, där barnens erfarenheter, identiteter och berättelser är utgångspunkt?

Frågor till artikeln **Främja barns språkutveckling**

- Hur märker ni att barn hamnar i "utträkningszonen" (se Marianis fyrfältare) och hur kan ni undvika att det händer igen?
- Vilka texttyper möter barnen på er förskola? Hur kan arbetet med olika texttyper utvecklas?
- Utgå från de åtta frågor som beskrivs i artikeln och som kan användas för att identifiera hur språkutvecklande ett arbetsområde är. Hur kan ni utifrån dem utveckla det språkutvecklande arbetet?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era samtal och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Undervisningsaktivitet till "Språk, lärande och identitet"

Arbeta med identitetstexter

Planera en aktivitet med identitetstexter med utgångspunkt i exemplen i artikeln och filmerna. Utgå från barnens erfarenheter utanför men också i förskolan, utifrån barnens språk, kulturella referensramar, kunnande och intressen.

Planera också hur ni ska dokumentera vad som sker i barngrupperna, till exempel med film, anteckningar eller observationsprotokoll. Dokumentationen fungerar som underlag när ni följer upp och utvecklar aktiviteten i moment C och när ni samtalar om den i moment D.

Undervisningsaktivitet till "Främja barns språkutveckling"

Arbeta med genrep pedagogik

Utgå från aktuella projekt eller teman och barnens intressen och behov. Välj en eller flera av texttyperna som presenteras i artikeln som passar in i ert pågående arbete. Planera en genrep pedagogisk undervisningsaktivitet tillsammans med hjälp av cykeln för undervisning och lärande (figur 6).

Planera också hur ni ska dokumentera vad som sker i barngrupperna, till exempel med film, anteckningar eller observationsprotokoll. Dokumentationen fungerar som underlag när ni följer upp och utvecklar aktiviteten i moment C och när ni samtalar om den i moment D.

Del 3: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. Dokumentera vad som sker i barngruppen. Ta med dokumentationen till arbetslaget eller handledaren och reflektera över följande:

- Hur fungerade aktiviteten utifrån sitt syfte? Varför?
- Vilket lärande blev synligt hos barnen?
- Vad fick du syn på i ditt eget förhållningssätt?

Utgå ifrån reflektionerna och utveckla aktiviteten. Genomför den igen på några olika sätt och i olika sammanhang. Dokumentera löpande och ta med dokumentationen som underlag till samtalet i moment D.

Del 3: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och dokumentationen från moment C. Beskriv och samtala med varandra om hur de olika sätten att genomföra aktiviteten fungerade.

Om ni vill kan ni använda en eller flera av frågorna nedan som stöd för samtalet.

- Fungerade undervisningsaktiviteten utifrån sitt syfte?
- Hur upplevde ni att det fungerade att arbeta med genrep pedagogik?
- På vilket sätt fick ni stöd av att följa cykeln för undervisning och lärande?
- Vad blev skillnaden för barnen?
- Hur gjorde ni för att få med er alla barn i gruppen?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i ert fortsatta arbete?
- Hur kan arbetssätten vara användbara i andra situationer i undervisningen än just detta?

Efter er gemensamma uppföljning kan ni utifrån nya insikter göra justeringar i undervisningsaktiviteten och pröva den igen.

Fördjupning

Del 3: Fördjupning

Läs gärna fördjupningsartikeln ”Att främja svensk teckenspråk i förskolan” som tar upp varför och hur barns språkutveckling gynnas av teckenspråk. Syftet är att ge er som arbetar i förskolan inspiration och konkret nytta i arbetet med att främja språkutvecklingen i det svenska teckenspråket för de barn som har behov av det.

Material



Att främja svenskt teckenspråk i förskolan
Emelie Cramér-Wolrath

Att främja svenskt teckenspråk i förskolan

Emelie Cramér-Wolrath, Specialpedagogiska skolmyndigheten

Många som arbetar i förskolan har upplevt barnens glädje av att använda tecken från det svenska teckenspråket. Särskilt imponerande är det när de yngsta barnen uttrycker önskemål och behov och förmedlar något som har hänt med stöd av tecken, till och med innan de verbalt kan uttrycka sig så att omgivningen förstår vad de vill förmedla. I den här artikeln ligger fokus på varför och hur barns språkutveckling gynnas av teckenspråk. Syftet är att ge er som arbetar i förskolan inspiration och konkret nytta i arbetet med att främja språkutvecklingen i det svenska teckenspråket för de barn som har behov av det.

Artikeln inleds med ett avsnitt om **hjärnan och språkande** som handlar om vikten av språk, vad språket hjälper oss att göra och vad som kan hända om ett barns språkutveckling försenas eller uteblir. I avsnittet **svenskt teckenspråk i förskolan** beskrivs skillnader i talade och tecknade språk. Skillnader mellan en enspråkig – och flerspråkig utveckling kopplas till kultur och identitet. Avsnittet efter det handlar om hur **tecknade språk gynnar språktillägnande** för barn som är döva, har hörselnedsättning eller har behov av svenskt teckenspråk. Det sista avsnittet beskriver hur ni som förskollärare kan **arbeta språkdidaktiskt med barnen i förskolan**, även om ni är nybörjare i svenskt teckenspråk.

Hjärnan och språkande

Språket är ett verktyg för eget känslomässigt och socialt agerande och tänkande. Genom att utveckla språk för de egna känslorna skapas också möjlighet att förstå andras känslor.¹ Språket blir ett medierande verktyg som hjälper oss att kommunicera med andra och få våra behov och önskningar tillfredsställda. Det hjälper oss också att förbereda oss inför händelser och sedan berätta om dem. Vi får möjlighet att i tanken

¹ Falkman, Roos & Hjelmqist, 2007

föreställa oss händelser som kan inträffa. Med språk kan vi själva eller tillsammans med andra bearbeta både egna och andras upplevelser.

Redan under fostertiden börjar språkutvecklingen och de första tre åren är hjärnan särskilt mottaglig för att bygga upp språk. Den här känsligheten för att lära språk benämns också kritiska perioder och betyder att barns hjärnor inte kan vänta på att få språk om ett år eller två.² Ju längre hjärnan är utan språk desto större är risken för att hjärnans språkliga utveckling blir försenad. Det i sin tur påverkar andra förmågor, vilket beskrivs längre fram i artikeln.

Det är alltså den språkliga grunden som byggs upp under förskoleåren och det är viktigt att ha tillgång till åtminstone ett språk för att hjärnan ska kunna bygga dessa mönster. För att utveckla det språkliga verktyget är det också viktigt att barnets språk stimuleras eftersom det blir mer komplext när det används.³ För att kunna bygga upp språk behöver hjärnan mycket variation av olika språkmönster i sin omgivning.⁴ Det innebär att barnet behöver få möta många olika varianter på hur olika saker och händelser kan uttryckas.

Vänta med språklärande – en risk

Risken är att professionella och anhöriga väntar på att barnets talspråk ska utvecklas. Men hjärnan väntar inte passivt. Språkutvecklingens kritiska perioder kräver språklig stimulans vid rätt tid. Därför är de första tre åren så oerhört viktiga. Det är i interaktion med omgivningen som barnets språkliga byggande tar form och skapar mönster i hjärnan.⁵ Det avgörande är att hjärnan får tillgång till språkliga strukturer – inte vilket språk det är. Eftersom språk stöder språk är det viktigt att känna till att teckenspråk gynnar barns språkutveckling.⁶ Det innebär att tecknade språk inte stör en talspråkig utveckling, utan tvärtom främjar den.⁷ Det är också en anledning till att så många hörande föräldrar världen över sedan länge har använt så kallade babytecken med sina

² Davidson, Lillo-Martin, & Pichler, 2014; Mayberry, Chen, Witcher, & Klein, 2011

³ Vygotskij, 2001/1934

⁴ Plante & Gomez, 2018

⁵ Mayberry & Kluender, 2017

⁶ Hall, 2017

⁷ Humpries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, Rathmann, & Smith, 2017

hörande småbarn.⁸ Många pedagoger använder tecken och teckenspråk även i förskolor där barnen har många olika språk.⁹

Konsekvenser av uteblivet språk

Världen över växer döva barn och barn med hörselnedsättning upp utan teckenspråk. Bristen på språklig stimulans kan innebära att en så kallad språkdeprivation sker.¹⁰ En språkdeprivation innebär en brist av språk som inte bara drabbar språkfunktionen utan också mentala förmågor och möjligheten att omsätta sitt tänkande i språk.¹¹ Sociala, emotionella och kognitiva förmågor riskerar att allvarligt påverkas negativt.¹² Språklig deprivation visar sig alltså även i förmågan att förstå och sätta sig in i andras situationer och känslor, och det får också allvarliga konsekvenser för barnets framtida utbildning. En person med språkdeprivation får mycket stora svårigheter med att läsa och skriva. En vuxen drabbas extra hårt och livslångt i ett högteknologiskt samhälle som Sverige med dess höga krav på kommunikativa förmågor.

Barnets rättigheter

Forskning om barn som vuxit upp i döva teckenspråkiga familjer har visat att det inte är hörselnedsättningen i sig som påverkar utvecklingen negativt utan det är i stället bristen på tillgängligt språk i omgivningen.¹³ Det döva barnet och barn med hörselnedsättning har samma behov och rätt som alla barn att utveckla språk. Det gör de, som alla barn, genom att interagera med vuxna och med barn på det språk som barnet spontant kan tillägna sig. Det språk som döva barn och barn med hörselnedsättning spontant och utan ansträngning kan tillägna sig är teckenspråk eftersom det är oberoende av om man hör eller inte. Därför behöver svenskt teckenspråk tidigt etableras som ett skydd för barnets utveckling. Det gäller som beskrivits tidigare i denna artikel inte bara för språkets utveckling, utan också för barnets känslomässiga, sociala och kognitiva utveckling.¹⁴

Det är avgörande att barn under förskoleåren utvecklar ett språk som är i relation till barnets potential. Ett utvecklat teckenspråk bidrar också till barnets möjligheter att

⁸ Acredolo Goodwyn, Horobin, & Emmons, 1999

⁹ Reynolds, 2012

¹⁰ Kordus, & Rems-Smario, 2019

¹¹ Vygotsky, 1978

¹² Hall, 2017; Cummins, 2011; Falkman, Roos, & Hjelmquist, 2007

¹³ Hall, Levin, & Anderson, 2017

¹⁴ UR, 2016

utveckla andra språk, bland annat talat språk.¹⁵ En avgörande faktor för barnets språkutveckling blir då omgivningens möjligheter och skyldigheter att, med stöd av skollagen, Lpfö 18, reviderad 2025 och språklagen, främja svenskt teckenspråk.¹⁶ I tolkningen av språklagen anges utöver döva barn och barn med hörselnedsättning också grupper i förskolan, som har behov av svenskt teckenspråk till exempel "...syskon och andra nära anhöriga till döva, hörselskadade eller hörande barn med språkstörning samt hörande barn som har döva eller hörselskadade föräldrar."¹⁷ Konventionen för personer med funktionsnedsättning¹⁸ kan också användas som ett bra stöd för att förskolor ska kunna fullfölja skyldigheten att uppfylla målen i Lpfö 18, reviderad 2025.

Svenskt teckenspråk i förskolan

I Sverige används svenskt tal- och skriftspråk som nationsspråk och det svenska teckenspråket är Sveriges nationella teckenspråk.¹⁹ I andra länder används andra talade, skrivna och tecknade språk.²⁰ Det innebär att barn med en annan bakgrund än den svenska troligen har ett eller flera språk. Så är det också för barn till döva. De kan ha ett annat tecknat språk än svenskt teckenspråk som modersmål. Då det finns två- eller flerspråkiga barn i gruppen är det naturligt att det inspirerar hela gruppens arbete med språk och kultur. På samma sätt kan barngruppens språkliga aktiviteter främjas av teckenspråkiga barn.

Främja utveckling av svenskt teckenspråk

Det vanligaste i en förskolegrupp är inte barn som har svenskt teckenspråk som modersmål. De flesta barn som har hörselnedsättning, är döva eller av andra skäl har behov av svenskt teckenspråk har hörande vårdnadshavare. De flesta hörande vårdnadshavare kan inte svenskt teckenspråk när deras barn föds. Det innebär att de barnen inte har något tecknat språk som modersmål med sig hemifrån. Därför har dessa barn fått en särskilt skyddande text i Lpfö18, reviderad 2025: "För döva barn, barn med

¹⁵ Amraei, Amirsalari, & Ajalloueyan, 2017; Cramér-Wolrath, 2013a; 2015; Hassanzadeh, 2012

¹⁶ SFS 2010:800, 8 kap. § 9 & 10; Lpfö 18 rev.2025, s 15; SFS 2009:600, § 9

¹⁷ Språkrådet, 2019, s 26

¹⁸ SÖ 2008:26, artikel 24

¹⁹ Bergman, 2011, film

²⁰ Spread The Sign, 2019, internet

hörselnedsättning och barn som av andra skäl har behov av teckenspråk ska språkutvecklingen främjas i det svenska teckenspråket.”²¹

Skillnader i talade och tecknade språk

I Sverige har vi svenskt teckenspråk som erkändes av Sveriges riksdag 1981. Andra länder har andra nationella teckenspråk, precis som de har talade och skrivna språk. Den kanske tydligaste skillnaden mellan talade och tecknade språk är att talade språk främst uppfattas med hörseln medan tecknade språk främst uppfattas med synen. Det innebär att villkoren för talade och tecknade språk är olika.

Hörseln uppfattar orden i den ordning som ljuden kommer till örat. Först det ena, sedan det andra. I talade språk kommer orden och den grammatik som hör ihop med orden därmed i ordning efter varandra. Utöver detta kan talaren också använda sig av betoning, röstvolym, känsla och dialekt för att variera talspråket, till exempel vid en sagoläsning.

Synen kan däremot ta in många uttryck samtidigt. Tack vare detta ger strukturen i tecknade språk möjlighet att utföra olika tecken med händerna simultant med grammatiska markörer och dessutom med känslomässiga uttryck som görs i ansiktet och med kroppen. I händerna uttrycks också olika betoningar och känsla genom att de samtidigt som de rör sig kombinerar olika hastigheter och kraft.²²

De olika villkoren för talade och tecknade språk är viktig kunskap eftersom det ökar förståelsen för att talat och tecknat språk inte kan produceras samtidigt om språkmönstren i språken ska bibehållas.

Då ett barncentrerat samspel och barns deltagande i interaktionen uppmuntras stöds språkutvecklingen oavsett om det är tecknat eller talat språk.²³ Den insikten blir avgörande för att förskolan ska uppfylla sitt mål om att ”främja svenskt teckenspråk”²⁴ med barn som inte hör eller av annan anledning har behov av teckenspråk. I gruppen barn som använder teckenspråk finns också hörande barn med teckenspråkiga

²¹ Lpfö 18, rev 2025, s 9

²² Bergman, 2011, film

²³ Goldin-Meadow, 2017; Janjua, Woll, & Kyle, 2002

²⁴ Lpfö 18, rev.2025 s 9 & 15

vårdnadshavare. Barnen har teckenspråk som modersmål och blir med andra talade och tecknade språk två- eller flerspråkiga.

Två- eller flerspråkig utveckling

Många barn växer upp med två eller flera språk i familjen. Forskare menar att lärande av första språket är ett resultat av den kritiska perioden för språklärande²⁵, medan lärande av andra eller flera språk bygger på en kognitiv stöttning av det första språket.²⁶ Det innebär att så fort barnet börjat utveckla ett språk kan den kunskapen och erfarenheten också användas i ett annat språk. Detta sker ofta parallellt beroende på de språkliga möten barn får möjlighet att delta i.

Barn använder de språk de har som en språklig helhet. Det visar sig till exempel genom att de använder de ord och eller tecken de kan.²⁷ De kan höra ihop med vissa aktiviteter eller händelser som görs på ett språk. Barnet kan då i andra sammanhang använda det ordet eller tecknet (till exempel spanska eller spanskt teckenspråk) som ett ord i ett annat språk (till exempel svenska eller svenskt teckenspråk). Det är ett positivt sätt att använda och integrera nya språk i sin språkliga kompetens och kallas transspråkande.²⁸

Transspråkande²⁹ innebär inte bara att barnen kan använda enstaka ord eller tecken från andra språk i sitt tal utan framför allt att barnen använder sina olika språk som resurser, samtidigt och parallellt, för att forma sitt tänkande. Det möjliggör ett snabbare och mer utvecklade tänkande.³⁰

Det barnet behöver stöd i är att översätta mellan språken och mellan de kulturer som hör ihop med språken. Det kan gälla två- eller flerspråkiga barn oavsett om deras vårdnadshavare använder samma språk eller olika. Den här kunskapen tas tillvara i skollagen som skriver fram att förskolan ska medverka till att barn både ska få möjlighet

²⁵ Mayberry & Kluender, 2017; Kuhl, 2010

²⁶ Mayberry & Kluender, 2017; Cummins, 1996

²⁷ Cramér-Wolrath, 2013d

²⁸ En svensk översättning debatterades 2016 i tidskriften Lisetten. Det finns flera förslag, bland annat *korsspråkande*, *tvärspråkande* och *språkkryssande* (György Ullholm, 2016, s 31). I en svarsartikel argumenterade Nätverket för Translanguaging för begreppet *transspråkande*. I den här artikeln används begreppet *transspråkande* eftersom det begreppet även i det svenska tecknet beskriver ”flerspråkigas dynamiska användning av hela sin språkrepertoar i ett sömlöst flöde”. (Nätverket för Translanguaging, 2016, s. 33)

²⁹ Nätverket för Translanguaging, 2016

³⁰ Garcia och Wei, 2014

att utveckla modersmålet och det svenska språket.³¹ Förskolans läroplan anger att en del av förskolans uppdrag är att skapa förutsättningar för barn att utveckla språk. Det kan i sin tur också kopplas till läroplanens mål om kulturer.³²

Eftersom barn lär mycket av varandra är det viktigt att de kan kommunicera med varandra. För barn som är döva eller har en hörselnedsättning är teckenspråk det språk som spontant kan läras. Det innebär att svenskt teckenspråk kanske utvecklas till det starkare språket eller till en tvåspråkighet med tecknat och talat språk. För alla i barngruppen är det gynnsamt om de kan kommunicera med sina kamrater oavsett om de är döva eller har en hörselnedsättning.

Tecknade språk gynnar språktillägnande

Tidigare i texten har beskrivits hur hjärnans utveckling påverkas av det som sker under de kritiska perioderna. Betoningen har legat på hur språket är ett medierande verktyg för tänkande och för att förstå både sociala och känslomässiga sammanhang. Det innebär att språket som verktyg är en viktig förutsättning för utveckling. Det betyder också att barnets tidiga språkbyggande styr hur väl språket kan fungera som stöd för denna utveckling. Under de kritiska perioderna är det därför viktigt att omgivningen erbjuder barnet ett eller flera språk som barnet kan ta till sig spontant. Eftersom språk stöder språk behöver inte det språk som barnet tillägnar sig först bli det som längre fram i livet blir det språk som personen använder mest. För döva barn, barn med hörselnedsättning och barn som av andra skäl är i behov av svenskt teckenspråk är det en förutsättning att förskolan använder ett språk som är tillgängligt för barnet.

Språk som ett verktyg för utveckling

Tänk er ett barn som är i början av sin språkutveckling. Det är en tid då det är mycket svårt att förstå vad barnet försöker uttala även om vi är med i den konkreta situationen och känner barnet. Trots att barnet också använder sin blick och gester som gör att vi kan tolka dess uttryck tar det lång tid innan vi faktiskt kan höra ordet barnet försöker säga.³³ Att både kontrollera och koordinera ljud i talade ord kräver en omfattande koordination och kontroll av små muskler i hals, kinder och tunga. De ska i sin tur

³¹ SFS 210:800, 8 kap. 10 §

³² Lpfö 18, rev 2025, s 5 & 9

³³ Kuhl, 2010

samordnas med andning och käkens rörelser. Men det betyder inte att barnet inte vet vad det vill säga. För långt tidigare kan vi lättare förstå barns enstaka tecken eftersom de är mer grovmotoriska men de är också under utveckling. Tecknets rörelse, platsen för tecknet, vridningen på handen och rätt fingrar ska koordineras för att det ska bli riktigt.³⁴ Den stora skillnaden finns alltså i om vi vuxna kan förstå barnets språkliga uttryck. Då omgivningen gör det påverkar och stimulerar det den ömsesidiga interaktionen och barnets kognitiva utveckling.

Den här skillnaden gör att tecken är ett sätt för barnet att uttrycka sina behov, önskemål och erfarenheter mycket tidigt i livet.³⁵ När ett barn får möjlighet att göra sig förstådd genom tecken har också tecken blivit en bredare ingång för barnets språkliga utveckling.³⁶ Som tidigare nämnts bidrar användandet av tecken positivt till utveckling av talat språk också för små hörande barn med hörande föräldrar.

Lärande och omgivningens förutsättningar hör ihop

Nyligen kom en studie som visar att störande ljud försvårar förståelsen för barn som använder tekniska hörhjälpmedel som cochleaimplantat och hörapparat.³⁷ Forskarna drar därför slutsatsen att även lärandet försvåras av prat och ljud i lärmiljön. Det har i sin tur koppling till arbetsminne.³⁸

Att tolka ljud tar mycket energi från barnets arbetsminne. För normalhörande barn används däremot denna energi till att förstå och för att utvecklas. Den här viktiga kunskapen om störande ljuds negativa påverkan på barns utveckling behöver förskolan arbeta med i lärmiljön. Ett proaktivt förhållningssätt kan göra den stora skillnaden genom att främja förståelse, arbetsminne och lärande för barnen.

En annan mycket energikrävande kommunikation för teckenspråkiga är att förstå någon som både talar och tecknar samtidigt. Det beror på att språkets grammatik är olika. Då man talar och tecknar samtidigt används det talade språkets grammatik på bekostnad av teckenspråkets grammatik. Tänk er någon som använder svenska ord men med spansk grammatik. För vuxna personer som behärskar båda språken kan det under kortare tid

³⁴ Bergman, 2012; Acredolo, m.fl., 1999

³⁵ Bailes, Ertling, C., Ertling, L., & Thumann-Prezioso, 2009; Acredolo m.fl., 1999

³⁶ Roos, Cramér-Wolrath, Falkman, 2016; Cramér-Wolrath, 2013a

³⁷ Brännström, von Lochow, Lyberg Åhlander, & Salén, 2019

³⁸ Rönnberg, m.fl., 2011; Rönnberg, Rudner, Foo & Lunner, 2009

fungera men det är utomordentligt tröttande. För små barn innebär däremot en blandning av tecken och talat språk att de inte erbjuds en språklig struktur utan endast enstaka tecken i ett flöde av talat språk som de inte hör, kan eller förstår. Då får de inte tillgång till den språkliga struktur som hjärnan behöver för att utvecklas.

De yngsta barnen och barn som ännu inte utvecklat ett abstrakt tänkande har heller inte möjlighet att med hjälp av ett talspråk fylla i de språkljud som de inte uppfattar. Men även för äldre barn som har hörselnedsättning är vissa ljud svåra att fylla i och vi kan inte med säkerhet veta hur eller vad barnet uppfattar. Det innebär att till exempel ordet sko är svårt att tolka om barnet inte hör "s" i sko. Att barnet ska leta efter en "ko" blir då förvirrande och mycket svårtolkat för barnet. För barn som inte hör är dagen full av sådana frustrerande missuppfattningar. Det kan skapa en osäkerhet som troligen påverkar barnets känsla av trygghet och självkänsla. Om förskolan enbart erbjuder dessa barn talat språk kan det bli en begränsning för barnets utveckling.

Utmana och stimulera språkutvecklingen

Att ha ett bristfälligt språk med dess konsekvenser innebär att barnen utsätts för mycket svåra utmaningar. För att inte avgörande tid ska gå förlorad i förskolan är det därför viktigt att utmana, stimulera och följa upp barnets språkutveckling tidigt genom att arbeta proaktivt och kommunicera med barnet på teckenspråk.

Vi har tidigare gått igenom att teckenspråk stöder en språklig utveckling. Det innebär att barn som också har potential för att utveckla ett talat språk stöds genom att de tidigt får tillgång till teckenspråk.³⁹ Det innebär också att både tecknat och talat språk kan utvecklas parallellt bredvid varandra. Det gäller oberoende av vilket språk barnet kommer att göra till sitt förstaspråk. Oavsett gäller det att inte vänta utan ta vara på värdefull tid.

För hörande barn är det skrivna språket en variant av det talade språket, men för teckenspråkiga barn som inte har lärt sig läsa, skriva eller har ett talat språk är det skrivna språket som ett helt nytt och främmande språk. Eftersom förskolan enligt läroplanen ska ge förutsättningar och ta vara på barns intresse för bokstäver och för att lära sig läsa samt förståelse för hur skriftspråk och symboler kan användas för att

³⁹ Cramér-Wolrath, 2013c

förmedla budskap⁴⁰ blir det svenska handalfabetet en viktig inkörsport till svenska i skrift och tal.⁴¹ Lekar med handalfabetet för alla barn i förskolegruppen ger också en utvecklande koppling mellan språk och motorik.

Arbeta språkdidaktiskt med barnen i förskolan

Svenskt teckenspråk i förskolan erbjuder många fördelar för alla barn. Även förskollärare utan kunskaper i svenskt teckenspråk kan göra mycket för att stödja barnens språkutveckling. Om det på en förskola inte finns resurser för att främja ett barns språkutveckling i svenskt teckenspråk går det att ta hjälp av andra som kan svenskt teckenspråk. Fråga gärna er huvudman om det finns en hörselpedagog som ni kan samverka med. Specialpedagogiska skolmyndigheten ger också olika typer av stöd.⁴² Det kan finnas någon i en närliggande förskola som kan svenskt teckenspråk. Under en kortare tid är tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) bättre än inget. Men TAKK är enstaka tecken som används i ett flöde av talad svenska och ger alltså inte förutsättningar att utveckla svenskt teckenspråk.

Främja barnets språk

Ett framgångsrikt sätt att främja barns språkutveckling är att utgå från barnets intresse. Forskning visar också att föräldrar som talar med sina barn, oavsett barnets ålder, gör samma saker som föräldrar som tecknar med sina barn. Det är bara språkuttrycken, tal eller tecken, som skiljer dem åt, det vill säga sätten som språken utförs och uppfattas med.⁴³ Innehållet i punkterna nedan kan ni använda som inspiration

- När barnen är små eller i början av sin språkutveckling ser den vuxna vad barnet är intresserat av och startar en kommunikation genom att benämna föremålet eller händelsen. Det gör de genom att peka-benämna-peka.
- När barnen har ett förråd på drygt 50 tecken är det i stället barnen som tar initiativ genom att visa eller benämna medan den vuxna utökar barnets fraser. Om ett barn tecknar *vatten* kan den vuxna till exempel utöka med: *Ja, vattnet rinner fort!* och

⁴⁰ Lpfö 18, rev.2025, s 14

⁴¹ Roos, 2010; 2004

⁴² spsm.se

⁴³ Cramér-Wolrath, 2013a; Hart & Risley, 2002

avsluta med en pekning mot vattnet. Tänk på att barn inte alltid utför tecknen på rätt plats, med rätt rörelse eller rätt handform.

- Slutligen blir den som tar initiativ till dialogen mer jämlikt fördelad mellan barn och vuxna. Den vuxna utökar dialogen med information och genom frågor.

De steg som beskrivs ovan för döva föräldrar följer också hörande föräldrar med hörande barn. Det är alltså ingen skillnad mellan hur döva eller hörande föräldrar kommunicerar med sina barn. Skillnaden är att de använder talat eller tecknat språk. Under rubriken skillnader i talade och tecknade språk kan ni repetera hur sinnena påverkar de språkliga strukturerna.

Vad är viktigt att tänka på?

Språk pågår hela dagen och varje situation går inte att planera i detalj. Men med en god översyn om barnens språk och verksamhetens innehåll kan ni förbereda undervisningen. Språk består av många olika delar och de delarna går in i varandra. Därför har några områden som är särskilt viktiga valts ut då ni ska främja ett barns utveckling i svenskt teckenspråk, men själva inte behärskar språket. Börja med att ta reda på vad barnet är intresserat av och se vad barnet gör. Vad tittar barnet på? Vad motiveras barnet av? Om ni kan några tecken, använd dem. Ni kan också förbereda er genom att titta i lexikon för svenskt teckenspråk som finns på nätet.⁴⁴

Om barnet tittar på någon av er kan ni uppmuntra det genom att le, nicka och vara tydliga i era känslouttryck.⁴⁵ För barn som inte hör är det de ser extra viktigt. Ni kan använda saker eller bilder för att till exempel förbereda vilka barn och vuxna som ska bilda grupp och vad de ska göra. Ni kan också visa genom att imitera rörelser av att cykla, gräva med spade, bygga med klossar och så vidare. Eftersom barn triggas av känslouttryck använd också inlevelse. Tillsammans med barnen kan ni till exempel visa *förvåning* med uppspärade ögon och mun, axlar som faller ner och genom att kroppen faller fram lite. Eller *övertäckning* med uppspärade ögon, o-formad öppen mun och att kroppen sträcks upp lite. I sådana populära känslövnningar kan ni få med flera barn i aktiviteten. Om barnet däremot är i början av sin språkutveckling och har blicken fokuserad på något annat än på er kan det vara viktigt att inte bryta barnets blickriktning.

⁴⁴ SU, 2019, <http://teckensprakslexikon.su.se/>

⁴⁵ Cramér-Wolrath, 2015; 2013a; 2013b

Blickens betydelse

Teckenspråkiga barn utvecklar sitt vidvinkelseende och uppfattar rörelser och teckenspråk även om man inte har blickkontakt.⁴⁶ Barn som inte är vana att kommunicera med tecken eller teckenspråk kan däremot bli oroliga för att leken ska ta slut eller att föremålen de leker med ska försvinna om de flyttar sin blick. För att få kontakt är det då lätt hänt att man vill få blickkontakt genom att vända barnet mot sig, men försök i stället att peka eller teckna i barnets synfält eller att flytta föremålet.

Om du vill att barnet ska se på dig kan du "låna" ett av föremålen som barnet leker med. Locka barnets blick att följa med föremålet mot dig för att få kontakt. När ni har fått kontakt kan du teckna det du ska. När du har tecknat färdigt låter du föremålet leda barnets blick tillbaka in i leken. Det innebär att du för att få språklig kontakt inte behöver ta i barnet för att det ska se på dig eller på det du vill att det ska titta på. På det sättet kan barnet, efter att du lånat barnets blick, fortsätta sin lek.

För arbetsminnet är det tidigt i språkutvecklingen viktigt att samtidigt se det som den vuxna pratar om.⁴⁷ I Cramér-Wolraths studier tecknade den vuxna allt som hon alltid annars tecknade framför sig tecknade hon i stället framför barnet. Det hon annars tecknade på sig själv tecknades i stället på barnets kropp, taktilt. Ett sådant exempel som tecknats taktilt på barnets kropp är tecknet KATT som tecknas genom att den ena handen stryker över den andra handen.⁴⁸ Att teckna framför eller på barnets kropp blir i tecknade språk ett mycket väl fungerande sätt för barnet att få språk samtidigt som blicken inte behöver flyttas från barnets intressefokus, till exempel från en leksak eller saga.⁴⁹

I den tidiga språkutvecklingen kan du sätta dig nära på sidan om eller bakom barnet. På det sättet kan du peka och teckna i barnets synfält eller taktilt på barnet. Om barnets blick inte är riktad mot dig tecknar du i barnets synfält eller taktilt på barnets kropp. Det gör att barnet inte behöver ta bort blicken från de saker eller bilder som du visar. Att få uppleva tecken på sin kropp ger också en taktil och visuell upplevelse av att teckna själv. På det sättet kan barnet tidigt få ett stöd i hur tecknen ser ut och känns från sitt egna perspektiv. Barnets egna tecken är under utveckling vilket innebär att tecken ofta

⁴⁶ Cramér-Wolrath, 2012

⁴⁷ Spencer, Swisher, & Waxman, 2004; Loots & Devicé, 2003; Richmond-Welty & Siple, 1999

⁴⁸ Cramér-Wolrath, 2013a; 2013b

⁴⁹ Cramér-Wolrath, 2013b

görs på någon annan plats, kanske med annan rörelse och handform än i det utvecklade teckenspråket. Till och med kan de utföra tecken med hela kroppen istället för med en hand. Ett sådant exempel är tecknet STUDSA som ett barn utförde genom att hoppa framåt på sin rumpa samtidigt som en boll studsade genom rummet.

Frågor utökar vetandet

Frågor är ett sätt för barn att få reda på saker som de vill veta mer om. Under förskoleåren ställer de mängder med frågor. I Cramér-Wolraths studier guidar de vuxna barnens frågande under lång tid innan barnen själva ställde frågor. En beskrivning av detta finns i *Hur händer det?*⁵⁰

Det började tidigt med att den vuxna ställde frågor om vad olika saker heter. Men det var till att börja med inte barnen som besvarade frågan utan den vuxna själv. I den teckenspråkiga kommunikationen pekade den vuxna på föremålet och tecknade VAD⁵¹ framför eller i barnets synfält och pekade sedan på föremålet igen. Genom att den sista pekningen låg kvar på föremålet hölls barnets blick också kvar där. Pekningen låg kvar i två sekunder innan den vuxna själv svarade på frågan, tecknade SKO i barnets synfält och sedan pekade på skon igen.

Om den vuxna inte hade blickkontakt med barnet tecknades, vid den här tiden i barnens språkutveckling, alla tecken som normalt tecknas på den egna kroppen i stället taktill det vill säga på barnets kropp, som i exemplet KATT ovan. Att inte behöva ta blicken från föremålet var ett gynnsamt sätt för språkutvecklingen där barnets arbetsminne och därmed både förståelse och lärande kunde bearbeta språk och föremål samtidigt. Efter en tid började barnet peka och den vuxna svarade med teckenspråk på det barnet pekat på. Ungefär ett halvår senare var det den vuxnas pekning-VAD-pekning som barnet besvarade med SKO i det här exemplet. Då utökade den vuxna med bland annat SKO TA-PÅ. TA-PÅ tecknades över barnets fot. Det gav barnet ytterligare förståelse om skons funktion och den kroppsdel där skon sitter. Då barnet använde fraser med mer än tre tecken och det inte var uppenbart vad barnet fokuserade på använde de vuxna VAD-

⁵⁰ UR-samtiden, 2014, film; Cramér-Wolrath, 2013b

⁵¹ För att skilja mellan ord och tecken är det vanligt att skriva tecken med versaler (VAD, SKO, KATT). Om ett tecken består av flera ord sätts ett bindestreck mellan orden (TA-PÅ). Bindestreck används också i ett flöde (pekning-VAD-pekning och i ord som skapas med handbokstavering (J-A)).

frågan för att ta reda på vilket av alla föremål på golvet som intresserade barnet. Svaret blev sedan utgångspunkten för den fortsatta dialogen.

Att leka med teckenspråk

Att leka och busa med språket är något som många barn tycker är roligt. I teckenspråk kan det göras på många olika sätt. När barnet vet var tecken vanligtvis utförs kan platsen för till exempel SKO TA-PÅ i stället riktas mot handen eller någon annan del på barnets eller din egen kropp. Det brukar kunna bli en lek om hur tokigt det skulle vara med skor på händerna och leken kan fortsätta med andra kreativa placeringar av tecken.

Ett annat sätt att få igång ett samspel där ni kan teckna är att använda olika föremål som finns i förskolan. Tidigare i artikeln har hjärnans förmåga att bygga språkmönster och att språket behöver varieras betonats.⁵² Med hjälp av den rörelse som föremålet eller leksaken är tänkt för kan ni variera rörelsen. Med till exempel en leksaksbil kan språket varieras på många olika och oväntade sätt. Den kan köra fort (BIL KÖR FORT) långsamt, rakt fram på golvet, i kurvor, under ben, på dina ben och så vidare. Utöver rörelsen kan teckenspråket utökas med vilken typ av bil det är (LASTBIL KÖR ...), vilken färg den har (RÖD BRANDBIL KÖR ...), vart eller till vem bilen kör och så vidare.

Teckens placering, rörelse och handform utvecklas över tid i barns språk.⁵³ Därför brukar handformer vara en spännande och utvecklande aktivitet att leka med barnen. Samma handform men på olika plats, med olika rörelse och med handen vänd åt olika håll betyder olika saker i svenskt teckenspråk. I ett lexikon om svenskt teckenspråk kan ni se att en handform, till exempel en knuten hand (knuten handform), betyder olika saker beroende på om den görs med en hand (till exempel VÄSKA) eller två (till exempel SKO)⁵⁴. Ni kan också se att tecknen placeras på olika platser. VÄSKA utförs på sidan av kroppen och SKO framför kroppen. Att variera en handform på det sättet är att rimma på teckenspråk.

⁵² Plante & Gomez, 2018

⁵³ Bergman, 2012; 2011

⁵⁴ SU, 2019, Teckensprakslexikon på nätet: <http://teckensprakslexikon.su.se/>

För att få fram en handforms alla tecken välj LÄGE, därefter alla lägen, välj höger och eller vänster handform: <http://teckensprakslexikon.su.se/sok/lage/hogerhandform> till exempel VÄSKA, <http://teckensprakslexikon.su.se/ord/02037> till exempel SKO, <http://teckensprakslexikon.su.se/ord/02224>

Sammanfattning

Alla barn behöver ett rikt och varierat språk i sin miljö och förskoleåren är avgörande för att utveckla en språklig kompetens. En färdighet som också blir ett verktyg för tänkandet och för att förstå både sociala och känslomässiga sammanhang. Det gäller också döva barn, barn med hörselnedsättning och barn som av andra skäl har behov av svenskt teckenspråk. Det är viktigt att förstå att språkutveckling av svenskt teckenspråk inte stöds då man försöker tala och teckna samtidigt. Det första språket är beroende av kritiska perioder medan språk som lärs efter det första språket istället bygger på de redan befintliga strukturerna. Därför behöver planering och uppföljning som stöder språkutvecklingen göras olika. Då barnet redan har ett språk är till exempel stöd i översättningar mellan språken viktigt. Det barnet oavsett främjas av är kamrater och vuxna som använder samma språk. Det kan i sin tur kopplas till målen om kultur och identitet.

Om förskolan har kunskap om att svenskt teckenspråk underlättar barns språkutveckling har ni också en unik möjlighet att ge stöd i utvecklingen för döva barn, barn som har hörselnedsättning och barn som av andra skäl har behov av svenskt teckenspråk. Det tecknade språket kan barnet ta till sig spontant medan det talade språket kräver anpassad ljudmiljö och mycket energi hos barnet för att uppfatta. En förutsättning för att lära genom talat språk är att förstå de ljud som kan uppfattas. Det försvåras för barn med hörselnedsättning och särskilt om det talade språket är nytt för dem. Det beror på att ljud, både språkljud och omvärldsljud, förändras av avstånd och vilket ljud som är närmast mottagaren. Finns störande ljud mellan källa och mottagare kan det vara omöjligt att urskilja vad som sägs. Forskning visar att språk stöder språk, oavsett vilket språk som så småningom blir barnets starkare språk. Tecknade språk stöder alltså också utvecklingen av talat språk, och den här artikeln har förhoppningsvis gett exempel på hur ert arbetslag inledningsvis kan arbeta konkret med svenskt teckenspråk i förskolan.

Referenser

Acredolo, L., Goodwyn, S., Horobin, K., & Emmons, Y. (1999). The signs and sounds of early language development. I L. Balter & C. Tamis-LeMonde (Red.), *Child Psychology – A handbook of contemporary issues* (s 116–139). New York: Psychology Press.

Amraei, K., Amirsalari, S., & Ajalloueyan, M. (2017). Comparison of intelligence quotients of first- and second-generation deaf children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 92, 167–170. Doi [10.1016/j.ijporl.2016.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.10.005)

Bailes, C., Erting, C. J., Erting, L. C., & Thumann-Prezioso, C. (2009). Language and Literacy acquisition through Parental mediation in American Sign Language. *Sign language Studies*, 9(4), 417–456. Doi [10.1353/sls.0.0022](https://doi.org/10.1353/sls.0.0022)

Bergman, B. (2012). *Barns tidiga teckenspråksutveckling. Forskning om teckenspråk XXII*. Stockholm: Stockholms universitet, Lingvistiska institutionen, Teckenspråksavdelningen.

<https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:560312/FULLTEXT02.pdf>

Bergman, B. (2011). *Lite om det svenska teckenspråket*. Film publicerad på spsm.se Hämtad från <https://www.spsm.se/stodmaterial-horselnedsattning/fakta/sprak-och-kommunikation/teckensprak/>

Brännström, K. J., von Lochow, H., Lyberg Åhlander, V., & Salén, B. (2019). Passage comprehension performance in children with cochlear implants and/or hearing aids: the effects of voice quality and multi-talker babble noise in relation to executive function. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 43(4). [Doi.org/10.1080/14015439.2019.1587501](https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1587501)

Cramér-Wolrath, E. (2015). Mediating native Swedish Sign Language: First language acquisition in gestural modality interactions at storytime. *Sign Language Studies*, 15(1), 266–295. [Doi10.1353/sls.2015.0007](https://doi.org/10.1353/sls.2015.0007)

Cramér-Wolrath, E. (2013d). Parallel Bimodal Bilingual Acquisition: A Hearing Child Mediated in a Deaf Family. *Sign Language Studies*, 13(4), 516-540. [Doi.org/10.1353/sls.2013.0017](https://doi.org/10.1353/sls.2013.0017)

Cramér-Wolrath, E. (2013c). Sequential Bimodal Bilingual Acquisition: Mediation Using a Cochlear Implant as a tool. *Deafness & Education International*, 15(4), 201-221. [Doi.org/10.1179/1557069X13Y.0000000023](https://doi.org/10.1179/1557069X13Y.0000000023)

Cramér-Wolrath, E. (2013b). *Hur händer det?* FoU-skrift nr 4. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://webbutiken.spsm.se/hur-hander-det/>

Cramér-Wolrath, E. (2013a). *Signs of Acquiring Bimodal Bilingualism Differently: A longitudinal Case Study of Mediating a Deaf and a Hearing Twin in a Deaf Family*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A586575&dswid=-2249>

Cramér-Wolrath, E. (2012). Attention interchanges at story-time: A case study from a deaf and a hearing twin pair acquiring Swedish Sign Language in their deaf family.

Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17(2), 141–162. [Doi 10.1093/deafed/enr029](https://doi.org/10.1093/deafed/enr029)

Cummins, J. (2011). A Dialogue Between Theory and Practice: the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students. I: J. Cummins. *Promoting academic achievement among minority group students*. Keio: Kieo University Press.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for bilingual Education.

Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Pichler, D. C. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 238–250. Doi [10.1093/deafed/ent045](https://doi.org/10.1093/deafed/ent045)

Falkman, K., Roos, C., & Hjelmquist, E. (2007). Mentalizing skills of non-native, early signers: A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 178–197.
Doi [10.1080/17405620600574867](https://doi.org/10.1080/17405620600574867)

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Goldin-Meadow, S. (2017). What the hands can tell us about language emergence. *Psychonomic Bulletin Review*, 24(1), 213–218. Doi: [10.3758/s13423-016-1074-x](https://doi.org/10.3758/s13423-016-1074-x)

György Ullholm, K. (2016). DEBATT: Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska? *Lisetten 1*, 30–31.

Hall, M. L., Eigsti, I-M., Bortfeld, H., & Lillo-Martin, D. (2017). Auditory deprivation does not impair executive functions, but language-deprivation might: Evidence from a parent-report measure in deaf native signing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 9–21. Doi [10.1093/deafed/enw054](https://doi.org/10.1093/deafed/enw054)

Hall, W.C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing Sign Language development in deaf children. *Maternal and child health journal*, 21(5), 961–965. Doi [10.1007/s10995-017-2287-y](https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y)

Hall, W. C., Levin, L.L., & Anderson, M. L. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 761–776. Doi [10.1007/s00127-017-1351-7](https://doi.org/10.1007/s00127-017-1351-7)

Hart, B., & Risley, T. R. (2002). *The Social World of Children Learning to Talk*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: a comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989–994. Doi [10.1017/S0022215112001909](https://doi.org/10.1017/S0022215112001909)
- Humpries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2017). Discourses of prejudice in the professions: the case of Sign Languages. *Journal of Medical Ethics*, 0(1), 1–5. Doi [10/1136/medethics-2015-103242](https://doi.org/10.1136/medethics-2015-103242)
- Janjua, F., Woll, B., & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol* 64(3), 193–205. [Doi 10.1016/S0165-5876\(02\)00069-1](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(02)00069-1)
- Jimenez, M S., Pino, M J., & Herruzo, J. (2009). A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken+sign language. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol* 73(1), 109–114. [Doi 10.1016/j.ijporl.2008.10.007](https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2008.10.007)
- Kordus, N., & Rems-Smario, J. (2019). Language Deprivation in Deaf Children: EHDl Poster 2019. Conference: Early Hearing Detection and Intervention, March 2019. https://www.researchgate.net/publication/331585895_Language_Deprivation_in_Deaf_Children_EHDIPoster_2019
- Kuhl, P.K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. [Doi 10.1016/j.neuron.2010.08.038](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038)
- Lpfö 18, reviderad 2025 (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan>
- Loots, G., & Devise, I. (2003). An intersubjective developmental perspective on interactions between deaf and hearing mothers and their deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 148(4), 295–307. [Doi 10.1353/aad.2003.0028](https://doi.org/10.1353/aad.2003.0028)
- Mayberry, R.I., & Kluender, R. (2017). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language & Cognition*, 21(5), 886–905. [Doi 10.1017/S1366728917000724](https://doi.org/10.1017/S1366728917000724)
- Mayberry, R. I., Chen, J-K., Witcher, P., & Klein, D., (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119(1), 16–29. [Doi 10.1016/j.bandl.2011.05.007](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007)
- Nätverket för Translanguaging (2016). DEBATT: Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten* 2, 32–33.

Plante, E., & Gómez, R. L. (2018). Learning without trying: The clinical relevance of statistical learning. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(3S), 710–722.

[Doi 10.1044/2018_LSHSS-STLT1-17-0131](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-STLT1-17-0131)

Reynolds, K. E. (2012). Sign Language and hearing preschoolers: An ideal match. *Childhood Education*, 72(1), 2–6. [Doi 10.1080/00094056.1995.10522635](https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10522635)

Richmond-Welty, E. D., & Siple, P. (1999). Differentiating the use of gaze in bilingual-bimodal language acquisition: A comparison of two sets of twins with deaf parents. *Journal of Child Language*, 26(2) 321–338. [Doi 10.1017/S0305000999003803](https://doi.org/10.1017/S0305000999003803)

Roos, C. (2010). Handalfabetets funktion och användning i tidigt läs- och skrivlärande – Vad säger forskningen? *Kapet*, 6(1), 73–93. <http://www.pinfo.se/pages/kapet6.pdf>

Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och tidiga skolår*. Doktorsavhandling: Acta Universitatis Gothoburgensis Nr 210. Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogik, Göteborgs universitet. <http://www.pinfo.se/pages/avhandlingen.pdf>

Roos, C., Cramér-Wolrath, E., & Falkman, K. (2016). Intersubjective Communication between Deaf Parents with Deaf Infant During the Infant's First 18 Months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(1), 11–22. [Doi 10.1093/deafed/env034](https://doi.org/10.1093/deafed/env034)

Roos, C., & Falkman, K. W. (2015). *Children's and parents' visual-tactile behaviours for getting and sustaining attention in deaf families with deaf infants, 0-18 months*. Paper presenterat vid ICED, the International Congress on the Education of the Deaf, Aten, Juli, 6–9.

Rönnerberg, J., Danielsson, H., Rudner, M., Arlinger, S., Sternäng, O., Wahlin, Å., & Nilsson, L-G. (2011). Hearing loss is negatively related to episodic and semantic long-term memory but not to short-term memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 705–726. [Doi 10.1044/1092-4388\(2010/09-0088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0088))

Rönnerberg, J., Rudner, M., Foo, C., & Lunner, T. (2009). Cognition counts: A working memory system for ease of language understanding (ELU). *International Journal of Audiology*, 47(2), 99–105. [Doi.org/10.1080/14992020802301167](https://doi.org/10.1080/14992020802301167)

SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2009:600 (2010). *Språklag*. Regeringskansliet: Kulturdepartementet. <https://lagen.nu/2009:600>

SPSM (2019). *Stödmaterial*. <http://www.spsm.se/stodmaterial-horselnedsattning/fakta/sprak-och-kommunikation/>

SU (2019). *Lexikon, svenskt teckenspråk*. Stockholms universitet: Teckenspråksavdelningen. Hämtad från <http://teckensprakslexikon.su.se/>

SÖ 2008:26 (2008). *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*.

Regeringskansliet: Utrikesdepartementet. Hämtad från <https://www.regeringen.se>

Spencer, P. E., Swisher, M. V., & Waxman, R. P. (2004). Visual Attention: Maturation and Specialization. I K. P. Meadow-Orlans, P. E. Spencer & L. Sanford Koester (Eds.), *The World of Deaf Infants: A Longitudinal Study* (168–188). New York, NY: Oxford University Press.

Spread The Sign (2019). *Sök "barn"*. Tecken på olika nationella teckenspråk. Hämtad 2019-05-23. <https://www.spreadthesign.com/sv.se/search/>

Språkrådet (2019). *Språklagen i praktiken – riktlinjer för tillämpning av språklagen*. Stockholm: Språkrådet. <https://www.isof.se/stod-och-sprakrad/vagledning/spraklagen-i-praktiken>

Skolverket (2018). *Hitta språket: Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass som anordnas vid specialskola*. Stockholm: Skolverket

UR (2016). *Döva barns språkutveckling*. Utbildningsradion: skola. Hämtad från <https://urskola.se/Produkter/198056-Dova-barns-sprakutveckling-Sprak-foder-sprak>

UR-Samtiden (2014). *Hur händer det?* Utbildningsradion: samtiden.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2001/1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.