

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 fångade 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 bådaddera. 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 stöttas 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 skoltiden. 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 Bjär, 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). *Tolfte 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.