

Flerspråkiga barn i förskolan:
Villkor för deltagande och lärande

Flerspråkiga barn i förskolan:
Villkor för deltagande och lärande

Anne Kultti



© *Anne Kultti*, 2012

ISBN 978-91-7346-723-0

ISSN 0436-1121

Fotograf omslag: Päivi Mattinen

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/29219>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Ineko AB, Kålleröd 2012

Abstract

Title: Multilingual children in preschool: Conditions for participation and learning
Language: Swedish with a summary in English
Keywords: Learning in preschool, multilingual learning, participation, interaction, activity, communication, zone of proximal development, scaffolding, artefact
ISBN: 978-91-7346-723-0

The aim of this research was to study the learning conditions in preschool that support young multilingual children's language and communicative development, and their participation in activities. A sociocultural theoretical approach provides a means to understand the dynamics of children's learning and development within a strong theoretical framework. Analytical foci used in this research included: activity, activity systems, participation, ZPD, scaffolding, interaction, verbal and non-verbal communication, and artefacts.

An ethnographical and interaction analytic approach was used to study the preschool environment as a context for learning through child-initiated play activities and teacher-led group activities. Play, mealtime, singing, and story time activities in eight preschools were analysed through the experiences of ten multilingual children (aged 1.7 to 2.11 years).

The findings show that play, mealtime, singing, and story time are a part of regular and recurring patterns of the activity system. Pedagogy; organising of activities in time; spatial and social organisation; play materials and other physical artefacts contributed to creating conditions for children's communication and language learning. Preschool is an environment where Swedish is the dominant language of communication. From an early age, children make a distinction about what language should be used in any particular context. Languages, other than Swedish, were largely invisible in the preschools studied.

There was considerable space for varied individual participation in the activities. The specific nature of this activity system implies that there are opportunities for children to participate in a range of activities with others and also to manage or change their level of participation. The activities offered different resources (other than verbal communications) for participation, such as repetition of actions, use of artefacts and involvement in music. Participation in Swedish by each child was not demanded. Differences in children's language skills did not therefore constitute a barrier to participation in most activities. However, how effectively the learning resources were used depended on the teachers' scaffolding.

Focusing on the preschool activities and the communication opportunities provides new perspectives for understanding young multilingual children in preschool and the preschool as institutional practice. Additionally, the study provides knowledge about how to use scaffolding as a tool for learning in multilingual contexts.

Innehållsförteckning

FÖRORD

DEL 1 - BAKGRUND

KAPITEL 1

INTRODUKTION.....	15
DEMOKRATISKT PERSPEKTIV PÅ BARNNS DELTAGANDE I FÖRSKOLAN	17
INTERAKTION OCH DELTAGANDE I EN INSTITUTIONELL PRAKTIK.....	17
Syfte och forskningsfrågor.....	18
Disposition.....	19

KAPITEL 2

LÄRANDE OCH INTERAKTION I ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV.....	21
BARNNS SPRÅKUTVECKLING – UTVECKLING AV ETT BEGREPPSSYSTEM.....	22
LÄRANDE OCH UTVECKLING SOM SOCIALT, KULTURELLT OCH INSTITUTIONELLT SITUERAT.....	23
SOCIALA PRAKTIKER, GEMENSAMMA AKTIVITETER OCH INDIVIDUELLT HANDLANDE.....	25
MEDIERING, REDSKAP OCH ARTEFAKTER	27
LÄRANDE I DEN PROXIMALA UTVECKLINGSZONEN	29
Scaffolding	30
LÄRANDE SOM FÖRÄNDRAT DELTAGANDE I SOCIALA PRAKTIKER.....	30
AKTIVITETER OCH AKTIVITETSSYSTEM.....	32
KOMMUNIKATION.....	35
IMPLIKATIONER FÖR DENNA STUDIE	35
Aktivitet, deltagande och arenor för utveckling	36

KAPITEL 3

FÖRSKOLAN SOM SOCIAL OCH INSTITUTIONELL MILJÖ.....	39
EN FÖRSKOLA FÖR ALLA BARN.....	39
Hur blir barn flerspråkiga?.....	41
Hur tas språklig mångfald till vara?	45
LEKAKTIVITETER OCH LÄRANDE.....	46
INTERAKTION OCH KOMMUNIKATION MELLAN BARN	48
Ömsesidighet och gemenskap i små barns samspel.....	48
Sociala kompetenser som resurser i samspel	49
Barns språkliga kommunikation i en- och tvåspråkiga miljöer	51
Språkalternering som resurs för deltagande.....	53
Upprepning som resurs för deltagande	54
AVSLUTANDE REFLEKTION.....	55

KAPITEL 4

FORSKNINGSANSATS, DESIGN OCH METOD.....	59
FORSKNINGSANSATS	59
FORSKNINGSDESIGN.....	60

Kontext för studien.....	60
Förstudie.....	60
Deltagande förskolor och barn	61
METOD	63
Dataproduktion – deltagande observation och videoinspelningar av aktiviteter.....	63
Reflektion över deltagande observation och videoinspelningar i studien.....	64
Praktiskt genomförande	65
ANALYSPROCESS.....	66
Preliminär kategorisering av datamaterialet	67
Bearbetning och analys av utvalda delar av videomaterialet	67
Analys av barnniterade och lärarledda aktiviteter.....	67
Presentation av de analyserade observationerna.....	69
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	70
DEL II - RESULTAT	
KAPITEL 5	
FÖRSKOLAN SOM AKTIVITETSSYSTEM.....	75
INSTITUTIONELLA FÖRUTSÄTTNINGAR	75
Förskolans pedagogik	75
Förskolans värdegrund	78
Organisering av verksamheten i tid	80
Rumslig organisering av verksamheten.....	81
Lekmaterial och andra artefakter.....	82
Social organisering av verksamheten	83
INSTITUTIONELLA AKTIVITETER MED EN PEDAGOGISK DIMENSION	85
Lek	85
Måltid	88
Sångsamling.....	90
Sagostund	91
KAPITEL 6	
LEKAKTIVITETER.....	95
SAMTALSLEK – ETT FIKTIVT TELEFONSAMTAL.....	95
FANTASILEK – SAMTAL KRING FANTASIFÖREMÅL	99
SJKHUSLEK – EN VARAKTIG LEKAKTIVITET.....	101
FÖRHANDLING OM DELTAGANDE MED SPRÅKALTERNERING.....	107
FÖRHANDLING OM DELTAGANDE	110
FÖRHANDLING OM VILLKOR FÖR DELTAGANDE MED SPRÅKALTERNERING	113
SAMMANFATTNING.....	115
KAPITEL 7	
MÅLTIDSAKTIVITETER	119
ATT PÅBÖRJA EN MÅLTID.....	119
SAMTAL OM MÅLTID	120
SAMTAL OM BARNNS VARDAG.....	125
SAMTAL MELLAN BARN.....	133
SAMMANFATTNING.....	136

KAPITEL 8	
SÅNGAKTIVITETER.....	139
SÅNGSAMLING SOM EN GEMENSAM AKTIVITET.....	139
EN BARNINITIERAD SÅNGAKTIVITET SOM ÖVERGÅNGSAKTIVITET	146
FÖRHANDLING OM MUSICERANDE I LEK.....	148
SPRÅKBYTE I LEK OCH SÅNG.....	150
LEK, SÅNG OCH LEKSAKER	151
SAMMANFATTNING.....	153
KAPITEL 9	
LÄSAKTIVITETER.....	157
SAGOSTUND MED BILDERBOKEN SOM RESURS.....	157
ETT FLERSPRÅKIGT SAMTAL MELLAN BARN OCH LÄRARE	160
LÄSAKTIVITETER SOM LEK.....	162
SAMMANFATTNING.....	164
KAPITEL 10	
DISKUSSION	167
AKTIVITETER: FÖRSKOLANS PEDAGOGISKA TRADITION SOM SAMMANHANG FÖR DELTAGANDE.....	167
DELTAGANDE I AKTIVITETERNA	169
BARNES AKTIVITETER OCH FÖRÄNDRAT DELTAGANDE.....	170
SPRÅKLIGA OCH ANDRA KOMMUNIKATIVA RESURSER SOM ANVÄNDS AV BARNEN	172
STÖTTNING AV BARNES DELTAGANDE OCH KOMMUNIKATION.....	173
RUMSLIG ORGANISATION OCH LEKMATERIAL	174
SAMMANFATTNING AV RESULTATET	176
VILLKOR FÖR YNGRE FLERSPRÅKIGA BARNES SPRÅKLIGA UTVECKLING	177
Svenska som ett gemensamt språk	177
Vad kan osynliggörande av andra språk än svenska betyda?	178
METODDISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING	178
STUDIENS BIDRAG TILL FORSKNINGSFÄLTET OCH PEDAGOGISKA KONSEKVENSER	179
SUMMARY	183
REFERENSER.....	195

Förord

Som liten skrev jag gärna berättelser, med barn som huvudpersoner. Skrivhäften i skolan fylldes ett efter ett. Berättelserna kommenterades av mina lärare, antagligen i uppmuntrande ordalag trots 'rödpenan'. Nu, flera år senare, har jag deltagit i en process med många likheter. Jag har skrivit oräkneliga texter om barns tillvaro i förskolan som handledarna har kommenterat i syfte att stötta mig i avhandlingsprojektet. Det har varit väldigt roligt att få arbeta med datamaterialet och texten, men att nu sätta punkt och lämna över till dig att läsa, det är minst lika roligt.

Jag vill med ett särskilt tack uppmärksamma barn, deras föräldrar och lärare i de deltagande förskolorna för att ha välkomnat en främmande, med en videokamera i handen, i sitt vardagsliv.

Mina handledares kunskaper och erfarenheter inom förskolefältet har inspirerat mig långt innan avhandlingsprojektet påbörjades. Ett varmt tack till Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan för ert ovärderliga engagemang, uppmuntran och stöd. Ingrid, tack för den tilltro du har visat till studien och mig. Sonja, tack även för våra diskussioner under forskningsprojektet som denna studie är genomförd inom. Berner Lindström och Roger Säljö - ett stort tack för er noggranna läsning av manuskriptet, de värdefulla synpunkterna och diskussionerna vid viktiga skeden i projektet. Det har varit oerhört lärorikt. Jag vill tacka Inger Björneloo och Niklas Pramling för korrekturläsningen av manuskriptet. Tack Lisbeth Söderberg för förvandlingen av manuskriptet till en 'riktig' bok.

I also want to thank colleagues at Queensland University of Technology and Monash. The possibilities to visit the universities, and to 'change perspectives', have been important for my research and for me as a person. Especially, thank you Donna Berthelsen. Your reading of the English summary, your knowledge, engagement, and friendship have been invaluable.

Tack kollegor på institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och vid andra universitet, för samtal, intresse och stöd under doktorandtiden. Mirella Forsberg Alhcróna, Zahra Bayati, Malin Behnke, Ulrika Bennerstedt, Elin Johansson, Karin Lager, Ulla Mauritzson, Solveig Sotevik, Ulla Veres och Pia Williams, tack för era värdefulla insatser. Mina underbara vänner, tack för att ni finns.

De sista tankarna i denna text ska uttryckas på finska. Tämä tutkimus lasten mahdollisuuksista osallistumiseen ja oppimiseen uudessa kieliympäristössä on monien kokemuksen ja kohtaamisen tulos. Ystävät ja sukulaiset, kiitos kaikista mukavista hetkistä. Rakas Päivi - ilman sinua ei olisi minua. Rakas äiti ja isä, te olette luoneet mahdollisuudet osallistumiselleni ja oppimiselleni ja siten tälle tutkimuksella jo vuosia ennen sen alkua. Sydämelliset kiitokset.

Göteborg, i juni 2012
Anne Kultti

DEL I – BAKGRUND

Kapitel 1

Introduktion

Denna studie grundas i ett intresse för flerspråkiga barns språkutveckling och hur förskolan kan vara ett sammanhang och ett samhälleligt instrument för att stärka en språkutveckling som är funktionell i ett mångkulturellt och globaliserat samhälle. Ytterst handlar det om att ge förutsättningar för att utöva ett medborgarskap och utveckla en rad olika kompetenser. Språklig kompetens grundläggs tidigt och det är därför av stort intresse att studera yngre barns utveckling. En kompletterande fråga är hur språkutveckling stöts i de miljöer som barn med olika modersmål lever i och särskilt då pedagogiska miljöer som förskola. Genom detta forskningsintresse sätts barns språkliga och kommunikativa utveckling in i ett pedagogiskt sammanhang.

Vart femte förskolebarn har ett annat modersmål¹ än svenska (Skolverket, 2011). Det är det ökande antalet barn i förskolan som kommunicerar på fler än ett språk som utgör bakgrunden för denna studie. Studien omfattar tio barn (1.7²-2.11 år) i åtta förskolor vars föräldrar talar ett eller flera andra språk än svenska med dem i hemmet. Oavsett i vilken mån dessa barn själva talar ett eller flera språk eller hur språken används i olika sammanhang och miljöer, är deras värld flerspråkig.

På senare tid har barns och elevers villkor för lärande och utveckling av språk uppmärksamats. Elever med ett annat modersmål än svenska får enligt en rapport av Skolinspektionen (2010) sämre förutsättningar att nå de nationella målen i grundskolan än elever med svenska som modersmål. Detta väcker ett intresse för att förstå förskolan som det första steget i utbildningssystemet och villkoren för flerspråkiga barn att tillägna sig språkkunskaper från tidig ålder. Både i nationella och internationella studier (Axelsson, 2005; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford &

¹ I studien refererar modersmål till det språk som barnen får tillgång till tidigt i livet med sina föräldrar i hemmet. Svenska är det *andra* språk barnen huvudsakligen får tillgång till genom deltagande i förskolan. I dagens samhälle är det inte givet att det språk barn lär sig först blir språket som de kommer att använda i de flesta situationer i livet. Uttrycket andraspråk i denna studie refererar till den ordningsföljden man kommit i kontakt med språken, inte graden av behärskning eller relationen mellan språken.

² Barns ålder anges i år och månader, där t.ex. 1.7 motsvarar 1 år och 7 månader.

Taggart, 2004, 2010) bekräftas förskolans bidrag till barns språkutveckling (av majoritetsspråket som svenska eller engelska). Modersmål andra än majoritetsspråket uppmärksammas dock sällan som ett möjligt redskap för lärande i förskolan (Axelsson, 2005). Detta kan illustreras med följande exempel på hur barns erfarenheter från hemmet och förskolan kan framträda i respektive miljö. I möten med lärare³ har jag återkommande fått berättat för mig att flerspråkighet inte berörs då barn, oavsett modersmål, talar svenska i förskolan. I möten med barn från såväl svensktalande som flerspråkiga hem har jag däremot förstått att förskoleaktiviteter används i hemmet, exempelvis genom att barnen vill att måltider ska inledas med en sång⁴ om hur man ska sitta och vad man ska säga innan man börjar äta. Med andra ord präglar barns erfarenheter av andra språk än svenska inte nödvändigtvis förskolemiljön, däremot använder barn språkliga erfarenheter av förskolemiljön i hemmet.

Villkor för språkighet och flerspråkighet i miljöer där det finns barn som kommer i kontakt med flera språk tidigt i livet kan studeras genom att belysa deras möjligheter till deltagande (jfr Hedegaard, 1998; Fleer & Hedegaard, 2010; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Förskolan som institution kan ses som ett uttryck för den samhällliga organiseringen av socialisation. Integrering av omsorg och pedagogik präglar den svenska förskolan. Detta speglas i tidigare forskningsresultat som visar att förskolan främjar barns sociala utveckling (Andersson, 1989, 1992) men även i senare forskningresultat om förskolan som lärandemiljö (Sheridan m.fl., 2009). Dagens förskola har utvecklats till att tydligare fokusera lärande inom specifika kunskapsområden (Skolverket, 2010). Denna fokusering framgår också i den reviderade läroplan, Lpfö98, som trädde i kraft i juli 2011⁵. Vid revideringen förstärktes innehållsområden som språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik, lärares och arbetslags ansvar för barns lärande samt betydelsen av dokumentation i detta syfte. Verksamheten med lek som grund ska stödja barns interaktion och lärande. Organisering av verksamheten är dock inte styrd på detaljnivå i Lpfö98. Vad som är intressant här är att förskolan innebär att barn redan tidigt i livet måste lära sig att samspela med varandra över sociala och kulturella gränser.

³ I studien refererar termerna lärare (i förskolan) och förskollärare till personer med lärarexamen vid universitet och används synonymt.

⁴ Sången som jag refererar till lyder: Maten står på bordet, händerna i knäet. Nu så säger alla, var så god och ät. Var så goda - tack så mycket!

⁵ Föreliggande studie har genomförts inom ramen för en verksamhet som styrdes av den föregående läroplanen (Skolverket, 2006).

Demokratiskt perspektiv på barns deltagande i förskolan

Under sent 1800-tal och tidigt 1900-tal uttrycker Ellen Key (1996) och Janusz Korczak (1998) idéer om att stå upp för barnen och föra deras talan. Idag är begreppet barnperspektiv ofta förekommande i samhällsvetenskaplig och pedagogisk forskning. Intresset för frågor som rör barnperspektiv är inspirerat av diskussionen om barns rättigheter och om yrkesutövning inom barnrelaterade yrken (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). I skandinavisk kontext har användning av uttrycket 'att verka för barns bästa' ökat under de senaste 25 åren. Det finns inte endast *ett* barnperspektiv utan det varierar i olika sammanhang inom och mellan samhällen (Halldén, 2007; Hendrick, 2000). Barnperspektivet värnar om att barn möts i sina frågor och förmåga att lära. Med utgångspunkt i förskolans läroplan syftar begreppet barns delaktighet både på en demokratiaspekt och på en dimension av barns lärande (Skolverket, 2010). Begreppet barnperspektiv används i föreliggande studie som en utgångspunkt för att granska flerspråkiga barns möjligheter till deltagande i aktiviteter i förskolan.

För att kunna närma sig barns perspektiv förutsätts att den vuxne intar ett barnperspektiv och ser barn som meningsskapande aktörer (Halldén, 2003, 2007; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Enligt Halldén (2007) handlar barns perspektiv om att skilja ut vem som formulerar perspektivet. Barns perspektiv i forskning beskrivs som en fråga om tolkningar i vilka forskare är medverkande. Pramling Samuelsson och Johansson (2009) påpekar att vuxna inte kan inta barns perspektiv fullt ut, men att de kan sträva efter att förstå varje barns uttryck av egna värden och sätt att skapa mening samt att ge barn utrymme att göra val och ta initiativ.

I denna studie innebär barns perspektiv ett intresse för vad som upptar barns uppmärksamhet, engagemang och tid samt hur deras språk kommer till användning i interaktion i förskolan. Barns perspektiv beaktas även vid val av sätt att producera och analysera data om villkor för yngre barns språkliga interaktion och deltagande i förskolan.

Interaktion och deltagande i en institutionell praktik

Denna studie tar sig an frågan om flerspråkiga barns språkutveckling genom att studera förskolor som språkmiljöer men även mer generellt som miljöer för lärande och utveckling. För att förstå de villkor för lärande och utveckling som råder för många flerspråkiga barn i förskolan idag, används ett teoretiskt perspektiv som inkluderar interaktion, kommunikation, deltagande och redskap

inom ramen för aktiviteter i en specifik institutionell miljö. Detta perspektiv uttrycks av Lave och Wenger (1991) på följande sätt: ”the social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning” (s. 98).

Studien grundas i ett sociokulturellt perspektiv för att knyta samman sociala och kulturella villkor med individens lärande och utveckling. Betydelsen av sociala och kulturella sammanhang för barns utveckling anses öka samtidigt som barn börjar kommunicera språkligt (Nelson, 1996; Ninio & Snow, 1996). Detta uttrycks av Nelson (1996) som att mellan två och sex års ålder ”biology ”hands over” development to the social world” (s. 325). I Sverige går de flesta barn i förskola. I interaktion med andra barn och vuxna kommer de i kontakt med en mångfald av olika kunskaper, färdigheter och sätt att förstå och agera i världen.

Utveckling som ett dialektiskt samspel mellan individ och miljö beskrivs av Rogoff (2003) på följande sätt: ”*people develop as participants in cultural communities. Their development can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change*” (s. 3f., kursiv i original). I sociala praktiker i förskolan, det vill säga barns och lärares handlingar tillsammans med verksamhetens organisation, struktur och rutiner, skapas föreställningar, regler och rutiner (Säljö, 2000). Det innebär att förskolan premierar vissa handlingsmönster och begränsar alternativt handlande. Erfarenheter som vissa barn har från hemmet liknar i högre grad de kommunikationsmönster som understöds och värdesätts i förskolan än de erfarenheter som andra barn har.

Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att analysera vilka villkor de deltagande förskolorna ger för yngre flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling och för deras deltagande i olika aktiviteter. Bakgrunden till detta är ett intresse för vilka erfarenheter flerspråkiga barn gör i förskolan och hur de aktiviteter som pågår kan stärka deras utveckling.

1. Vilka typer av förskoleaktiviteter ger sammanhang för barns deltagande och hur är dessa aktiviteter grundade i förskolans pedagogiska tradition?
2. Vad karaktäriserar barns och lärares deltagande i dessa aktiviteter?
3. Vilka möjligheter till förändrat deltagande erbjuder förskolans aktiviteter för barnen?
4. Vilka språkliga och andra kommunikativa resurser använder barnen och hur används dessa?
5. Hur stöttas barnens deltagande och kommunikation?

6. Vilken betydelse har den rumsliga organisationen och de artefakter som förskolans verksamhet bygger på?

Disposition

I föreliggande kapitel (1) introduceras studiens forskningsintresse, syfte och forskningsfrågor. Kapitel 2 syftar till att redovisa några av huvuddragen i ett sociokulturellt perspektiv och belysa de teoretiska begrepp som är studiens analytiska redskap. Kapitel 3 belyser forskning om förskolan som en social och institutionell miljö med fokus på aktiviteter, deltagande, yngre barn samt språkliga och kommunikativa resurser. I kapitel 4 presenteras och diskuteras studiens forskningsansats, design, metod samt forskningsetiska överväganden.

Kapitel 5 presenterar studiens resultat om vad som karaktäriserar den verksamhet och de aktiviteter som de flerspråkiga barnen deltar i och hur dessa är en del av förskolan som institutionell praktik. I kapitel 6 presenteras analyser av lekaktiviteter av olika karaktär. Fokus riktas på hur dessa initieras och upprätthålls genom användning av språkliga och fysiska resurser. Kapitel 7 presenterar analyser av måltid med fokus på olika typer av deltagande och stöttning. I kapitel 8 presenteras analyser av barnens deltagande i sångaktiviteter med fokus på sångsamlingar och på musicerande inom ramen för andra aktiviteter. I det sista resultatkapitlet, kapitel 9, presenteras analyser av olika typer av läsaktiviteter; sagostunder och barninitierade läsaktiviteter av lekkaraktär, med ett särskilt fokus på bilderboken som resurs.

I kapitel 10 summeras och diskuteras resultaten som svar på studiens forskningsfrågor; resultatens bidrag till det övergripande syftet; metod samt studiens bidrag till forskningsfältet och dess pedagogiska konsekvenser. Kapitel 11 är en engelsk sammanfattning av studien.

Kapitel 2

Lärande och interaktion i ett sociokulturellt perspektiv

Detta arbete tar utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande. Kapitlets första del syftar till att redovisa några av huvuddragen i detta perspektiv⁶. Därefter diskuteras de teoretiska begrepp som är studiens analytiska redskap.

Ett sociokulturellt perspektiv är ett samlingsbegrepp för teorier som grundas i Vygotskijs (1978, 2007) kulturhistoriska psykologi. Utgångspunkten är intresset för människan som en social och kulturell varelse, och att studera utveckling och lärande som en fråga om hur människor tillägnar sig sociokulturella erfarenheter och förmågor. I Wertschs (1998) termer är fokus i en sådan ansats på ”the relationships between human *action*, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical contexts in which this action occurs, on the other” (s. 24, kursiv i original). Det innebär att man fokuserar på relationen mellan kollektiv och individ och på hur människor tillägnar sig vad som kallas kulturella redskap och lär sig använda dem i sociala praktiker. Av dessa kulturella redskap är det mänskliga språket det viktigaste.

Lärande och utveckling förstås i termer av *appropriation* av kulturella redskap genom interaktion och kommunikation. Människors handlande i interaktion och kommunikation ses som *situerat* i en social, kulturell och historisk kontext, i sociala praktiker och aktiviteter. Uttryckt i verksamhets-teoretiska termer: ”[a]ctivities organize our lives. In activities, human develop their skills, personalities, and consciousness. Through activities, we also transform our social conditions, resolve contradictions, generate new cultural artifacts, and create new forms of life and the self” (Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009, s. 1).

Betydelsen av den sociala och materiella miljön för individens utveckling skrivs fram i Vygotskijs (1978, 1987, 2007) arbeten och betonas också i hans resonemang om lärande som *internalisering*. I senare sociokulturell teoribildning

⁶ För en genomgång av sociokulturella teorier, se Wertsch (1985) och Hedegaard (2009).

har dock efterhand termen internalisering kommit att ersättas av *appropriering* (Rogoff, 1990, 2008; Säljö, 2000) för att undvika bilden av kunskap som något yttre som tas in i individen. *Approprieringsbegreppet* betonar istället hur lärande är en dynamisk aktivitet som kräver ett aktivt meningsskapande av individen. Med *approprieringsbegreppet* betonas därmed att miljön inte determinerar individens utveckling, utan att den sker i ett dialektiskt (ömsesidigt) samspel mellan individ och miljö. En grundläggande tanke hos Vygotskij är att man vid analys av utveckling inte separerar individen från de praktiker han eller hon deltar i. Villkoren för utveckling kan inte på ett tydligt sätt hänföras vare sig till enskilda individer, kulturella redskap eller sociala sammanhang, utan till samverkan mellan alla dessa nivåer (Säljö, 2000).

Barns språkutveckling – utveckling av ett begreppssystem

Jag ska kort belysa hur Vygotskij förklarar språkutveckling, det vill säga hur ord blir tecken med betydelse genom begreppsutveckling. Vygotskijs (1978, 2007) teori om hur tänkande och språk (tal) utvecklas handlar om att barn först behärskar ordets yttre struktur, ordet som ett attribut (t.ex. bok) eller en egenskap (t.ex. rosa, tung) hos föremål. Barn använder ord i en generell bemärkelse, då exempelvis orden som djur och hund kan ersätta varandra. Ett annat exempel är att språket (och tänkandet) bygger på empiriska samband (handlingens logik) (Vygotsky, 2007, s. 376). I samspel med andra utvecklar barn förståelse av ordet som en symbol (för föremål). Genom språkutveckling utvecklas ett begreppssystem, och exempelvis ordet djur kommer så småningom att innefatta ordet hund. Utveckling av yttre och inre tal, i Vygotskijs termer, är centralt i denna process. Det yttre talet, med en förmedlande funktion, innefattar både egocentriskt/privat tal och är kommunikativt (riktat till en själv och till andra). Det inre talet, och en ökande förtrogenhet med språkets semantik, är grundläggande och avgörande i tänkandets och språkets utveckling. Generalisering av det inre talet beskrivs i termer av betydelse och innebörd (s. 414f.). Betydelser beskrivs som vedertagna, exakta och stabila i olika kontexter. Innebörder beskrivs som dynamiska, då de ändras utifrån kontext.

Genom att observera små barns kommunikation upptäcker man hur de börjar med att uttala enstaka ord och sedan sätter de ihop orden (se kap. 3, s. 50). Ett annat karaktärsdrag i sådan kommunikation är att ett ord står för en mening. Exempelvis kan ordet *ut* betyda att barnet har varit ute, vill gå ut, något eller någon är ute eller någon ska gå ut ur rummet. Detta kan med stöd av Vygotskijs (2007) förklaring av den dialektiska relationen mellan tanke och ord

(s. 414f.) förstås som en differentiering och ett medvetandegörande av ordets form och innebörd. Formen (den ljudmässiga sidan av ord) utvecklas från delarna till helhet. Ordets innebörd (semantik) i sin tur utvecklas från helhet till delarna. Relationen mellan utveckling av form och innebörd leder till begrepps-utveckling och utveckling av tanken.

Och omvänt: i takt med att barnet i språket övergår från delar till en uppdelad helhet i satsen kan det också i tänkandet övergå från en ouppdelad helhet till delar. [...] Tankarna uttrycks inte i orden, utan fullbordas i dem. Därför bildar de motsatt riktade processerna för utvecklingen av språkets innebördsliga och språkets ljudmässiga sida en äkta enhet, just i kraft av sin motsatta riktadhet. (ibid., s. 406)

Språklig definiering av ordens betydelse, fonologi eller grammatik förekommer inte i särskilt stor utsträckning vid utvecklingen av modersmålet, men däremot vid undervisning av ett nytt språk i skolan. Vygotskij (2007, s. 352f.) uttrycker detta som att vad som är 'enkelt' på modersmålet kan bli utmanande att lära sig på det nya språket. Han menar att det finns liknande samband mellan utveckling av modersmål och ett främmande språk (ett språk som barn tillägnar sig i skolan) som mellan talspråk och skriftspråk. Utveckling av ett främmande språk (i likhet med skriftspråket) bygger på det begreppssystem som barnet redan har utvecklat på modersmålet (i talspråket).

Lärande och utveckling som socialt, kulturellt och institutionellt situerat

Enligt Bruner (1996), en framstående uttolkare av Vygotskij, formar kulturen människors medvetande bland annat genom de redskap som används i olika aktiviteter och som världen konstrueras genom. Institutioner som förskola är en del av kulturen och kan därmed inte betraktas som 'fristående', utan de är sociokulturella konstruktioner placerade i en viss tid och plats och med en historia – en sociogenes. Olson och Bruner (1996) uttrycker detta som att människan, från tidig ålder, har en stark "predisposition to culture" (s. 11). Rogoff (1990, 2003, 2008) argumenterar för idén om barns kognitiva utveckling som oskiljbar från den sociala omgivning de lever i.

Developmental research has commonly limited attention to either the individual or the environment – for example, examining how adults teach children or how children construct reality, with an emphasis on either separate individuals or independent environmental elements as the basic units of analysis. (Rogoff, 2008, s. 58)

Rogoff (1990) menar att människor tar sin omgivning för given och därmed också de värderingar som definierar sätt att tala och mål att uppnå som institutioner och redskap bär med sig.

Utveckling och lärande som socialt, kulturellt, historiskt och institutionellt situerade kan belysas med följande citat.

Persons are understood as constituted through their active participation within social cultural artifacts and practices, the most informants of which include relational, linguistic symbols and practices. In similar fashion, learners are understood as active participants within the historically established cultural traditions of classroom practice in which they are embedded. (Martin, 2006, s. 602)

I ett sociokulturellt perspektiv beskrivs lärande, som jag redan nämnt, i termer av appropriering. Rogoff (2008) argumenterar för appropriering som aktiva processer av tänkande och ”a process of transformation, not a precondition for transformation” (s. 67). Lärande sker i social interaktion genom ledning av andra och genom användning av redskap, vilket förväntas främja utveckling (Rogoff, 1990).

Just as the meaning of conversation depends on both the information offered by the speaker and interpretation by the listener, processes of guided participation depend on the structure provided by social activity and on its appropriation by the individual. (s. 197)

Lärande, eller appropriering, innebär således förändring av tidigare kunskaper genom nya erfarenheter (Rogoff, 2008).

Any event in the present is an extension of previous events and is directed toward goals that have not yet been accomplished. As such, the present extends through the past and future and cannot be separated from them. [...] The present event is different from what it would have been if previous events had not occurred. (s. 67)

Säljö (2000) skriver att i ”en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (s. 13). Lärande sker därmed inte endast i utbildningssammanhang. Inte heller lär sig människor i sådana sammanhang endast det som undervisningen syftar till.

Hedegaard (2009; Hedegaard & Fleer, 2008) och Fleer (2010a) använder sig av ett kulturhistoriskt perspektiv för att förstå och studera barns utveckling. Perspektivet är grundat i Vygotskijs teori och kända företrädare för den kulturhistoriska tolkningen är bland andra Davydov och El’konin. Det som är intressant i detta sammanhang är att i Hedegaards och Fleers uttolkning relateras

lärande och utveckling som kulturellt och historiskt situerade företeelser explicit till förskolan som institution och verksamhet. Enligt Hedegaard bör Vygotskijs teori utvecklas för att inkludera vad som ibland talas om som ett mångfaldsperspektiv.

However, Vygotsky's theory has to be expanded to include different perspectives on children's social situations of development so that it can consider the diversity of conditions for children's development and their everyday activities. (Hedegaard, 2009, s. 66)

Sociala praktiker, gemensamma aktiviteter och individuellt handlande

Relationen mellan sociala praktiker och individuellt handlande formuleras av Säljö (2000) på följande sätt:

Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Detta är den grundläggande analysenheten i en sociokulturell tradition; handlingar och praktiker konstituerar varandra. (s. 128)

Idén om handlingar och praktiker som ömsesidigt konstituerande uttrycks av Rogoff (1990) som att barn skapar erfarenheter i relation till de miljöer de befinner sig i och de aktiviteter de deltar i. Kulturella (normer, värderingar), mellanmännsliga (sociala praktiker) och individuella (handlingar, engagemang) meningsskapande processer⁷ ("planes") är samtidiga.

These are inseparable, mutually constituting planes comprising activities that can become the focus of analysis at different times, but with the others necessarily remaining in the background of the analysis. (ibid., s. 58)

Hedegaards (2009) teoretisering av barns utveckling inkluderar tre perspektiv: samhälle, institution och barn. Hedegaard pekar ut relationer mellan olika institutionella miljöer inom ett samhälle och barns utveckling.

I see society, institutions, and person as three different perspectives in a cultural-historical theory of development: (a) society's perspective with traditions that implies values, norms, and discourses about child development; (b) different institutions' perspectives that include different practices; and (c)

⁷ Dessa tre aspekter uttrycks av Rogoff (1990, 2003, 2008; Rogoff m.fl., 2007) i termer av plan eller fokus men också linser, prisma och fasetter.

children's perspectives that include their engagements and motivations. (ibid., s. 65)

I sina formuleringar markerar Hedegaard (2009) att en teori om utveckling tydligt bör inkludera barn som aktörer i sina utvecklingsprocesser i förhållande till institutionella och samhälleliga villkor. Hedegaard (2009) och Fleer (2010b, 2011) kontrasterar detta mot synsätt som de beskriver som dominerande inom (den västerländska) förskolepedagogiken. Barns utveckling betraktas ofta i ett mognadsperspektiv⁸, influerat av utvecklingspsykologiska teorier (t.ex. teoretiker som Piaget och Erikson). Teorierna har kritiserats för sina normativa drag som beskriver utveckling i stadier utifrån ålder. Det innebär att fysisk ålder blir avgörande för (dvs. möjliggör och begränsar) vad barn kommer att lära. Kritiken vänder sig också mot avsaknaden av historisk och samhällelig förankring av normer, värden och maktrelationer i sådana. Hedegaards och Fleers argumentation är i linje med senare forskning om utvecklingsteorier (se t.ex. Sommer, 2005a, 2005b).

Deltagande i sociala praktiker pekar ut individens aktörskap (agency) i utvecklingsprocesser. Teorier om lärande och utveckling genom deltagande i sociala praktiker bygger på antagandet att människan är en handlande och meningsskapande individ som ”via begrepp [kan] bevara och utveckla olika föreställningar om omvärlden” (Säljö, 2000, s. 92; se även Ludvigsen, Lund, Rasmussen & Säljö, 2011, s. 4). Människan försöker begripa sig på världen utifrån sina utgångspunkter och i interaktion med omvärlden. Meningsskapande är situerat, sker i social interaktion och genom kulturella redskap. Det uttrycks i Rogoffs (2008) ovannämnda beskrivning av institutionella, mellanmännsliga och individuella ”plan” som samverkande. En sådan syn präglar även Hedegaards (2009) argumentation om dynamiken och relationella förhållanden mellan institutionella miljöer och barns utveckling. Detta kan ytterligare preciseras genom följande citat:

Personal activities are not systems but processes, and therefore they are not concrete manifestations of institutional practice; they are not inscribed into each other but influence each other dialectically. *A person contributes to his own institutional conditions and the perspective of his society*; therefore, institution and person both have to be conceptualized as contributing to practice in a theory of children's development. (ibid., s. 65, min kursivering)

⁸ För utförlig genomgång av teorier om barns utveckling, se Hedegaard (2009).

Framskrivningen av individen som aktör i ett sociokulturellt perspektiv är också ett sätt att fördjupa den diskussion om barnperspektiv och barns perspektiv som förs i andra delar av föreliggande studie.

Mediering, redskap och artefakter

Inom ett sociokulturellt perspektiv används termen mediering för att förklara processer i vilken tänkandet utvecklas i kulturella sammanhang.

[K]unskapstraderingen sker genom att omvärlden förtolkas – eller för att använda det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv: *mediaras* [...] för barnet genom lek och annan form av samspel med personer i omgivningen. Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt om omgivningen tillåter och uppmuntrar. (Säljö, 2000, s. 66, kursiv i original)

Ett grundläggande antagande är att tänkande är medierat av kulturella redskap (Vygotsky, 1978). ”Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den” (Säljö, 2000, s. 20). Dessa språkliga och fysiska eller materiella redskap har utvecklats över tid. De medierar – bär på, är inskrivna i och förmedlar – kulturella värden och används för att ta del av andras kunskaper och för att kommunicera.

Redskapsanvändning kan ses som en bärande idé i ett sociokulturellt perspektiv, representerad i Vygotskijs (1978) triangel: subjekt – redskap – objekt. Vi riktar oss mot och hanterar objekt genom redskap.

Redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter. Begreppet medierar [...] antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. (Säljö, 2000, s. 81)

Språk, som beskrivs som det mest centrala redskapet, medierar människors förhållande till omvärlden genom föreställningar och värderingar som grundas i kulturella och historiska traditioner (Säljö, 2000; Vygotsky, 2007). Språkets utpekande eller indikativa funktion används för att benämna och tala om föremål eller företeelser i omgivningen. Uppmärksamhet kan även väckas genom gester. Pekande gester fungerar då den man kommunicerar med är närvarande här-och-nu, medan språkliga uttryck fungerar även utöver tid och rum. Språkets semiotiska funktion innebär att språkliga uttryck betecknar betydelse och mening, istället för att endast referera till ett föremål eller en företeelse. Språkets kommunikativa eller retoriska funktion beskriver hur man genom språket kan skapa

mening mellan människor eller hos sig själv i en viss social praktik och på så sätt påverka människor. Språk betraktas därmed inte endast som en lingvistisk enhet (som teckensystem) eller som en neutral avbildning av erfarenheter.

Termen artefakt refererar till fysiska redskap, föremål, tillverkade av människan. Enligt Cole (1996) karaktäriseras artefakter av följande:

an artifact is an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action. By virtue of the changes wrought in the process of their creation and use, artifacts are simultaneously *ideal* (conceptual) and *material*. They are ideal in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present. (s. 117, kursiv i original)

Wartofsky (1973) skiljer på tre typer av artefakter; primära, sekundära och tertiära. Primära artefakter är en sorts förlängning av människans kropp, men förstås också i relation till deras användning i en aktivitet. Fysiska redskap, som exempelvis en sked eller en hammare, är exempel på sådana primära artefakter. Skeden måste då förstås som något som används för att äta med och hammaren kan användas för att slå i spik. Sekundära artefakter är intellektuella eller mentala representationer. Man skulle kunna säga att en beskrivning av en primär artefakt och vad den används till är en sekundär artefakt. Instruktioner om hur man använder ett föremål (en sked eller en hammare) är också sekundära artefakter. Tertiära artefakter är en sorts artefakt som inte är direkt kopplad till fysiska aktiviteter utan har en mer imaginär eller hypotetisk karaktär. En undervisningssekvens, en sång, en fantasilek om hur man använder en sked är exempel på sådana tertiära artefakter. Tertiära artefakter skapas av människor för att reflektera kring och utveckla sin omvärld.

Artefakter är en viktig del av sociokulturella praktiker och har genom sin utformning inbyggda i sig betydelse och mening vilka inbjuder till specifika handlingar, som vi kommer att se i det empiriska material som analyseras nedan. Wartofsky (1973) beskriver detta som att det finns ”symbolic embodiments or objectifications of modes of action or praxis, *in* an objective artifact” (s. 204f.). Lave och Wenger (1991) betonar på liknande sätt att “understanding the technology of practice is more than learning to use tools; it is a way to connect with the history of the practice and to participate more directly in its cultural life.” (s. 101).

Lärande i den proximala utvecklingszonen

En av Vygotskijs centrala idéer är *den proximala utvecklingszonen* (ZPD). Begreppet belyser relationer mellan individ och social kontext i lärande och utveckling (Vygotsky, 1978; se även Hedegaard, 1998). Lärande föregår utveckling (jfr utveckling som mognande ovan) enligt Vygotskijs (2007) teori. ”Barnet behärskar vissa färdigheter inom ett visst område innan det börjar lära sig att använda dem på ett medvetet och villkorlig sätt” (ibid., s. 324). ZPD pekar ut hur barns handlingar är relaterade till omgivningen och utvecklingsmöjligheter i sammanhanget. Det betecknar således

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, s. 86, kursiv i original)

I syfte att förstå lärande och utveckling inom ZPD skiljer Vygotskij (1978) på barns aktuella utvecklingsnivå och den proximala utvecklingszonen. Den aktuella utvecklingsnivån refererar till det som barn redan har lärt sig och som de behärskar på egen hand. Den proximala utvecklingszonen pekar mot en nivå som kan nås i interaktion med andra som är mer erfarna och som fungerar som ’a more knowledgeable peer’ i sociokulturellt språkbruk. Enligt Vygotskij (2007) innebär ZPD att det alltid finns möjligheter till lärande och utveckling som går bortom den aktuella nivån.

Lärande, som driver utveckling, sker inom den proximala utvecklingszonen. Hedegaard (1998) skriver att: ”learning is only developmental if it is located within the ZPD” (s. 118). Vygotskij pekar också på betydelsen av att lärandet sker inom ZPD: “the only ”good” learning is that which is in advance of development” (Vygotsky, 1978, s. 89).

Inom den proximala utvecklingszonen tjänar imitation av andras handlingar som redskap för att kunna delta i praktiker och för att kunna nå mål (Hedegaard, 2009, s. 75). Imitation definieras på följande sätt av Vygotskij (1998, s. 202): ”we do not have in mind a mechanical, automatic thoughtless imitation but sensible imitation based on understanding the imitative carrying out of some intellectual operation. [...] Everything that the children cannot do independently [...] we will include in the sphere of imitation”. Imitation är inte en enkel kopiering av något som har hänt (Vygotsky, 1998; se även Vygotsky, 2007, s. 330). Genom imitation kan barn vid ett senare tillfälle göra något som de tidigare har gjort i samarbete med andra.

Barns relationer till andra personer och sociala praktiker förändras genom nya motiv och kompetenser och genom biologiska förändringar. I dessa processer uppstår ”utvecklingskriser”.

Children’s development is marked by crises, which are created when change occurs in the child’s social situation via biological changes, changes in everyday life activities and relations to other persons, or changes in material conditions. (Hedegaard, 2009, s. 72)

Konsekvenser av utvecklingskriser i institutionella miljöer är enligt Hedegaard att fokus ska riktas mot villkoren för att leda barn genom dessa så att det gör nya erfarenheter och uppnår nya kompetenser.

Scaffolding

Begreppet *scaffolding* myntades av Wood, Bruner och Ross (1976; se även Bruner, 1978) och har översatts med bland annat stöttning, stöttningsstruktur och byggnadsställning. Stödstrukturer för lärande, som konkreta modeller, interaktiv support och tankekonstruktioner, används för att hjälpa barnet att göra något som hon eller han inte kan göra på egen hand. Stöttning syftar på vuxnas bidrag till samhandling: genom att språkligt vägleda, tjäna som förebild, uppmuntra och reflektera, får barnet del av den vuxnes insikter och kunskaper i en viss aktivitet. På så sätt utvecklar barn nya kunskaper och färdigheter. Barns intresse och motivation anses vara viktiga vid stöttning. En kritisk punkt i stöttning som del av en pedagogisk aktivitet är att successivt minska stödet allteftersom en aktivitet pågår. Från att göra något tillsammans med en vuxen, minskas stödet gradvis och slutligen förväntas barnet kunna klara av aktiviteten på egen hand (t.ex. att barn deltar i en måltid genom att bli matade, till att börja äta själva och till sist genom att använda sked/kniv/gaffel på avsedda sätt). I förskolan sker stöttning också genom den typ av frågor som ställs i kommunikation mellan barn och lärare (se kap. 3, sid. 41). Frågor med ja/nej som förväntade svarsalternativ samt vad-, hur- och/eller varför-frågor skapar olika möjligheter för barns deltagande.

Lärande som förändrat deltagande i sociala praktiker

I inledningen till detta kapitel argumenteras för att deltagande i sociala och kulturella praktiker och aktiviteter är grundläggande för lärande och utveckling. Det är genom deltagande som appropriering av kulturella redskap (i vid mening, inklusive språk) äger rum. Rogoff (2008) uttrycker detta på följande sätt:

the system of interpersonal engagements and arrangements that are involved in participation in activities (by promoting some sorts of involvement and restricting others), which is managed collaboratively by individuals and their

social partners in face-to-face or other interaction, as well as in the adjustment of arrangements for each others' and their own activities. (s. 63)

Rogoff (1990, 2008) pekar på hur engagemang och arrangemang i interaktion möjliggör olika typer av deltagande i aktiviteter. Deltagande kan karaktäriseras av ömsesidighet. Individer gör något tillsammans, samtidigt eller efter varandra (jfr imitation). Deltagande behöver inte alltid vara tydligt observerbart, som exempelvis språkliga handlingar. En individ kan förändra sitt deltagande genom att observera andras handlingar och genom användning av artefakter. Lärande inom ramen för ZPD, liksom deltagande som en form av lärlingskap, förutsätter någon form av asymmetri. Aktörerna bör ha olika typer av erfarenheter och/eller kompetenser och bidra med någon typ av stöd som gör det möjligt för den lärande att överskrida den redan uppnådda kompetensen.

Lärande sker i social interaktion genom ledning av andra och genom användning av redskap (Rogoff, 1990).

Children's cognitive development is an apprenticeship—it occurs through guided participation in social activity with companions who support and stretch children's understanding of and skill in using the tools of culture. (ibid., s. vii)

Hur vuxna skapar situationer i vilka barn kan utvidga sina färdigheter och kunskaper har studerats av Rogoff (1990). *Guidat deltagande* (guided participation) kan enligt Rogoff (1990, 2003, 2008) användas för att uppmärksamma sätt som barn lär när de deltar i aktiviteter i olika gemenskaper. Guidat deltagande definieras som ”a process in which caregivers' and children's roles are entwined, with tacit as well as explicit learning opportunities in the routine arrangements and interactions between caregivers and children” (Rogoff, 1990, s. 65). Guidat deltagande syftar till att skapa en länk mellan det barnet är bekant med och det nya, och att strukturera barnets vardagliga aktiviteter. Vuxnas deltagande, aktiviteter och material i barns omgivning kan vara resurser för att guida deras deltagande in i alltmer komplexa sociala aktiviteter. Att ställa frågor (se ovan) är ännu ett sätt att hjälpa barn att skapa förståelse i nya sammanhang. Men enligt Rogoff innefattar lärande och utveckling genom guidning “tacit and intuitive forms of communication and distal arrangements of children's learning environments; it is often not designed for the instruction of children and may not involve contact or conversation” (ibid., s. 191). Stödet sker inte endast i form av instruktioner eller som undervisning. ”Adult's assistance in children's activities is often not intended as instruction. It involves active attention and involvement for the sake of conversation or entertainment or achievement of immediate practical goals, but may not be regarded by the participants as a

lesson” (Rogoff, 1990, s. 95). Allteftersom minskas stödet och förväntningarna på barns ansvarstagande ökar (vilket är idén bakom ZPD).

En del barn har tidigt erfarenheter av skilda kulturella system. Rogoff (1990, s. 201) påpekar att om ”differences in values and practices are handled with respect, children can benefit from learning new cultural systems while maintaining their ‘home’ approach”. Samtidigt påpekar hon att “children dealing with two cultural systems often face a less supportive contact between them”. Detta är en intressant kommentar i relation till min egen forskning som handlar om barn som i förskolan möter en miljö som vad gäller språk och vanor kan skilja sig från barnets hemmiljö.

Rogoff (2008; jfr Lave & Wenger nedan) använder termen lärlingskap (apprenticeship) för att uttrycka hur individer samverkar i aktiviteter. Termen syftar på ”active individuals participating with others in culturally organized activity that has as part of its purpose the development of mature participation in the activity by the less experienced people” (s. 60). Oavsett kunskaper, erfarenheter eller sätt att delta betraktas samtliga individer som legitima deltagare i aktiviteten. Rogoff menar att genom deltagande i aktiviteter utvecklar människor kompetens och förståelse tillsammans med andra som har andra erfarenheter.

Idén om lärande genom deltagande och lärlingskap har också använts av forskare som studerar hur yrkeskunskaper reproduceras. Man talar här om lärande genom *legitimt perifert deltagande* (legitimate peripheral participation, LPP). LPP förbinds först och främst med Laves och Wengers (1991) teori om förändrat deltagande i en praktikgemenskap (community of practice). Inom LPP beskrivs lärande som en förändring från ett perifert deltagande till ett mer centralt sådant i takt med att individen bemästrar praktikens redskap och dess centrala handlingar. Att deltagaren är legitim även som perifer sådan är viktigt. Individen kan delta i en praktikgemenskap utifrån sina erfarenheter och kunskaper, och genom att successivt utveckla dessa (på praktikgemenskapens villkor) bli en mer central deltagare. I dessa olika analyser av lärande och deltagande betonas språket som i första hand ses som ett sätt att delta och handla.

Aktiviteter och aktivitetssystem

Som framgått ovan är aktivitetsbegreppet centralt i ett sociokulturellt perspektiv. Aktivitet kan förstås som något en enskild individ gör eller deltar i samt som något som är institutionellt och kollektivt organiserat och kulturellt situerat. Aktivitet kan vidare förstås i olika tidsperspektiv, som något kortvarigt (om än inte momentant) eller som utsträckt över tid. Lemkes (2000, s. 273f.) diskussion av hur lärande sker i olika ”timescales”, som implicerar olika analys- och

beskrivningsnivåer, är relevant i sammanhanget. Sådana analys- och beskrivningsnivåer är relaterade och innebär att man kan studera lärande på olika nivåer (jfr Rogoffs tre plan).

This means, first, one can study individual learning without de-emphasizing the social and cultural aspects; second, that one can study how people learn and coordinate their activities in order to achieve a productive level of intersubjectivity and, third, that one can pay attention to how activity systems change learning at the collective as well as at the individual level. (Ludvigsen m.fl., 2011, s. 5)

Vygotskijs aktivitetstriangel (subjekt – redskap – objekt, se ovan) är en grundläggande enhet för analys och beskriver den individuella nivån (jfr Rogoffs individuella plan). En aktivitet är något som sträcker sig över tid och realiserar genom eller i individens handlingar eller sekvenser av handlingar, samtidigt som den producerar handlingar. I den utveckling av Vygotskijs tänkande som Leontievs verksamhetsteori representerar (se Kaptelinin & Nardi, 2006), formuleras en hierarkisk teori med tre nivåer: aktivitet – handling – operation. De olika nivåerna är (dialektiskt) relaterade till och förutsätter varandra. Aktiviteten, på den översta nivån, är objektorienterad och realiserar genom individens medvetna handlingar som i sin tur byggs upp av omedvetna operationer. Även om aktiviteten kan beskrivas som individuell, är den alltid socialt och kulturellt situerad (om inte annat, genom användning av medierande redskap). Ett exempel på en aktivitet i denna mening kan vara att skriva en text på datorn. Att skriva en artikel (objektet) är en aktivitet som på ett tydligt sätt är sociokulturellt situerad. Detta skrivande innebär en stor mängd handlingar av olika slag (som formulering och granskning av text, sökande efter information på nätet). Dessa handlingar kan ha en mer eller mindre tydlig struktur. Själva skrivandet på datorn görs genom en utföra ett antal operationer, som i hög grad är automatiserade (som att skriva på tangentbordet).

Med hänvisning till Leontievs vidareutveckling av Vygotskijs teori gör Engeström och Miettinen (1999) en distinktion mellan kollektiv aktivitet och individuellt handlande.

Mediation by other human beings and social relations was not theoretically integrated into the triangular model of action. Such an integration required a breakthrough to the concept of activity by distinguishing between collective activity and individual action. This step was achieved by Leont'ev by means of reconstructing the emergence of division of labor. (ibid., s. 4)

Engeström har tillsammans med kollegor utvecklat CHAT (Cultural Historic Activity Theory) med utgångspunkt i Leontievs verksamhetsteori genom att i

modellen också inkludera mer kollektiva och institutionella dimensioner (Engeström & Miettinen, 1999). Dessa dimensioner (jfr Rogoffs mellanmännsliga och institutionella plan) benämns regler (rules), samhälle (community) och arbetsdelning (division of labor). Det är viktigt att notera att dessa dimensioner inte utgör en kontext för individuella eller gemensamma aktiviteter utan är en del av det man benämner aktivitetssystemet.

Activity is a collective, systemic formation that has a complex mediational structure. An activity system produces actions and is realized by means of actions. However, activity is not reducible to actions. Actions are relatively short-lived and have a temporally clear-cut beginning and end. Activity systems evolve over lengthy periods of socio-historical time, often taking the form of institutions and organizations⁹.

What used to be adaptive activity is transformed into consumption and subordinated to the three dominant aspects of human activity - production, distribution, and exchange (or communication). The model suggests the possibility of analyzing a multitude of relations within the triangular structure of activity. However, the essential task is always to grasp the systemic whole, not just separate connections.

Wells (1996) diskuterar, med utgångspunkt i Leontievs trenivåmodell (aktivitet – handling – operation) aktivitetsbegreppet på följande sätt:

In any event-in-a-setting, the ‘Activity’ that is being undertaken can be identified according to its motive the “object” in view that provides its driving force. In the classroom, the predominant activity is that of education, although, in practice, the object of this activity takes a range of varied, and sometimes mutually incompatible, forms. In educational discourse, however, the term “activity” is typically used in a non-technical sense to refer to a relatively self-contained curricular event, often occupying one time-tabled lesson; so, in order to avoid terminological confusion, I shall from here on refer to the stratum of ‘activity,’ as it applies to education, as the *Practice of Education*. (s. 75, kursiv i original)

Hedegaard och Fleer (2008) samt Hedegaard (2009) använder termen *activity settings* i syfte att beskriva hur aktiviteter i vardagssammanhang (barns intentioner, deras vardagspraktiker och interaktion med andra människor inom dessa) grundar barns utveckling. I denna formulering betonas det sociala och institutionella sammanhang aktiviteten utgör och ingår i (se även ’lek som ledande aktivitet’ i kap. 3, s. 47).

⁹ Center for Activity Theory and Developmental Work Research, <http://www.edu.helsinki.fi/activity>

Kommunikation

Kommunikation beskrivs som en länk mellan kulturen och det mänskliga tänkandet (Säljö, 2000, s. 105f). Genom kommunikation formar människor sig själva och andra, som jag redan har påpekat. Gester, mimik och andra fysiska handlingar är grundläggande i kommunikation som alltid har en kroppslig dimension (Rogoff, 1990).

Kommunikation är interaktion där människor samordnar fysiska och verbala handlingar. Handlingar, vad individer gör och säger, innefattar språkliga uttryck och fysiskt agerande som syftar till att åstadkomma något. Rogoff (1990, 2003) pekar på icke-verbal och verbal kommunikation som viktiga aspekter av deltagande och stöttning i lärandeprocesser. Icke-verbal och verbal kommunikation inom ramen för social aktivitet förutsätter någon form av intersubjektivitet. ”By its nature, communication presumes intersubjectivity [...] that is, shared understanding based on a common focus of attention and some shared presuppositions that form the ground for communication” (Rogoff, 1990, s. 71). Det handlar om att etablera en tillräckligt delad definition av det man gör så att man kan fortsätta med det (Rommetveit, 1985). Med ’tillräcklighet’ avses att man inte kan veta vad den andra ’egentligen’ menar eller förstår (Wertsch, 1998, 2000). I tolkningar utgår människor från sina erfarenheter och kunskaper i det specifika sammanhanget. Huruvida intersubjektivitet uppnås framgår av den koordination som etableras mellan personerna inom ramen för aktiviteten.

Relativt nytt inom andraspråksforskning är att studera språkanvändningen (Ellis & Barkhuizen, 2005; Philp m.fl., 2008b). Inkludering av interaktion, kommunikation, sociala processer och förhandlingar mellan människor medför vidgade perspektiv på andraspråksforskning och en breddad förståelse av språkliga kompetenser. Användning av första- och andraspråk i sociala sammanhang och som redskap för deltagande behandlas utifrån tidigare forskning i kapitel 3.

Implikationer för denna studie

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att analysera vilka villkor de deltagande förskolorna ger för yngre flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling och för deras deltagande i olika aktiviteter. Bakgrunden till detta är ett intresse för vilka erfarenheter flerspråkiga barn gör i förskolan och hur de aktiviteter som pågår kan stärka deras utveckling.

I detta kapitel pekas den kollektiva karaktären hos psykologiska processer ut (se även Rogoff, Matusov & White, 1996). Institutionella villkor för barns utveckling, ömsesidigt konstituerande processer och hur aktörskap uttrycks av barn är centralt i denna studie. Ett sådant perspektiv på barns utveckling ger möjlighet att grunda dynamiken hos barns lärande i en teoretisk ram. De analysbegrepp som framstår som viktiga för min studie är: aktivitet, (guidat) deltagande, ZDP, stöttning och artefakt som resurs för social handling, vilka sammanfattas nedan.

Aktivitet, deltagande och arenor för utveckling

Aktivitet förstås som något en enskild individ gör eller deltar i. Termen *språkliga handlingar* avser här ord, språkliga uttryck, samtal, förhandlingar, berättande och sångtexter på olika språk. Termen *fysiska handlingar* används för att analysera gester och kroppslighet som sätt att kommunicera i aktiviteter (av barn och lärare). Detta betraktas som viktigt i kommunikation tidigt i livet och utifrån synsättet om deltagande i interaktion som guidat.

Aktivitet förstås också som något som är institutionellt och kollektivt organiserat och kulturellt situerat. Ur analytisk utgångspunkt betraktar jag förskolan som ett aktivitetssystem inom vilken man kan studera villkor för barns språkliga och kommunikativa utveckling. Förskolan som en sociokulturell konstruktion är placerad i en viss tid och plats. I den svenska förskolan, med uttalade pedagogiska målsättningar grundade bland annat i Lpfö98 (se kap. 3), deltar barn med olika språkliga erfarenheter och kunskaper. Utifrån studiens teoretiska perspektiv kan fokus riktas mot hur barns språkande och deltagande kommer till uttryck i en förskolegrupp där barnen har olika modersmål.

Handlingar och praktiker som ömsesidigt konstituerande innebär att barn ses som aktörer som skapar erfarenheter i relation till de miljöer de befinner sig i och de aktiviteter de deltar i, men också, vilket är centralt, att de deltar i vidmakthållandet och utvecklandet av dessa miljöer. Genom att studera vad barn gör när de försöker åstadkomma något kan kunskap om vad de uppfattar som meningsfullt att göra eller tala om i förskolan utvecklas.

Innebörden i språkliga handlingar finns inbäddad i aktiviteter och rutiner. Barn lär sig att återkommande uttryck som: ”Nu ska vi gå ut!” i förskolan betyder exempelvis att klä på sig ytterkläder i hallen och leka på gården. Förskolan som aktivitetssystem pekar också ut hur innebörden av ett språkligt uttryck kan variera i olika aktiviteter. Exempelvis har frågor som: ”Vad vill du ha att äta?” vid matbordet eller i lekrummet olika innebörder.

Engagemang och arrangemang i interaktion sker genom ledning av andra. Guidning betraktas som ett sätt att överbrygga nya erfarenheter med de bekanta

samt att strukturera vardagliga aktiviteter. Deltagande kan ske genom observation eller imitation av varandras fysiska och/eller språkliga handlingar. Guidat deltagande innefattar även ett fokus på hur deltagande förändras (minskat stöd av vuxna och ökade förväntningar på barns ansvarstagande). Deltagande som guidat används i denna studie i syfte att förstå interaktion i aktiviteter i förskolan: vad som karaktäriserar deltagandet och hur det förändras.

Guidning beskrivs (av Rogoff) huvudsakligen som implicit, exempelvis i detta sammanhang genom att lärare leker med barn. Därmed blir samtliga aktiviteter mellan barn och barn-vuxna i förskolan viktiga att analysera. Det vill säga, både i samlingar som avser att medvetet arbeta språkutvecklande och aktiviteter, exempelvis i väntan på att få mat. Deltagande som guidat inkluderar även en analys av lärares förhållningssätt och bidrag till förskoleaktiviteter. Det förstärks genom användning av termen *stöttning*. Stöttning betraktas här som en form av guidning i vilket lärande av något explicit uppmärksammas, exempelvis genom instruktioner eller frågor i syfte att tydliggöra innebörd av (nya) ord.

Begreppet proximal utvecklingzon (ZPD) används här för att studera hur skillnader i individers kunskaper och erfarenheter används och överbryggs i förskolans praktik. Förskoleaktiviteter syftar till att arrangera en verksamhet där barn kan vara aktiva och att erbjuda många tillfällen till varierade former av interaktion, samspel och kommunikation i vardagen. Givet detta ger ZPD en grund för att analysera vad barn kan göra tillsammans med andra och med artefakter i en stödjande miljö. Således, för det första, blir även interaktion och lekaktiviteter mellan barn viktiga för studien. Arenor för utveckling i interaktion mellan barn har inte uppmärksamrats i samma omfattning som mellan barn och vuxna enligt Medina och Martinez (2012, s. 97): ”although this theoretical approach has placed great emphasis on the social and cultural construction of psychological development, in this construction the role of adults such as caregivers and teachers is highlighted and that of peers has been neglected”. För det andra blir resurser för deltagande och kommunikation, material som finns tillgängliga och används i förskolesammanhang, viktiga att inkludera i analysen.

Kapitel 3

Förskolan som social och institutionell miljö

I kapitlet behandlas förskolan som en kulturell och institutionell miljö som berör majoriteten av samtliga ett- till femåringar i Sverige. Enligt Skolverkets (2011¹⁰) statistik går 83 procent av barnen i dessa åldrar i förskolan. Utifrån studiens syfte blir forskning om aktiviteter i denna miljö, med fokus på yngre och flerspråkiga barns deltagande, av intresse. Detta intresse belyses i tre avsnitt: förskola som historisk och kulturell praktik, lekaktiviteter och lärande, samt interaktion och kommunikation mellan barn i en- och tvåspråkiga utbildningsmiljöer.

En förskola för alla barn

Lpfö98 följer FN:s barnkonvention (Regeringskansliet, 2009) där förskolans uppdrag beskrivs vara att fostra demokratiska samhällsmedborgare genom att arbeta med att utveckla och stödja solidaritet, människors lika värde och jämställdhet. Vidare ingår det i uppdraget att medverka till barns förståelse för varandras livsvillkor (Skolverket, 2010).

Förskolan har sin grund i ett behov av barn tillsyn i det snabbt växande industrisamhället under andra hälften av 1800-talet. De tidigaste barnkrubborna var avsedda att ta hand om barn under två år medan mödrarna arbetade (Johansson, 1994). Att betrakta omsorg, fostran och lärande som en helhet har rötter i den pedagogik som utvecklades av Friedrich Fröbel i Tyskland i mitten av 1800-talet (Fröbel, 1995; Johansson, 1994; Vallberg Roth, 2002). Frøbels intentioner med förskolepedagogik var bland annat tanken om förskolan (s.k. Kindergarten) som ett steg i folkbildningen och att utveckla ett alternativ till skolans ämnesinriktade pedagogik. I Frøbels förskolepedagogik, med hemmet och modern som förebilder, uppmärksammades användning av rutiner och vardagshändelser i pedagogiskt syfte. Aktiviteter som samling, 'fri lek', sagor, sång- och rörelselekar, utevistelse och sysselsättningar av skilda slag har rötter i denna pedagogik. I den utgör innehåll och arbetssätt en helhet och organiseras i

¹⁰ www.skolverket.se

huvudsak i teman, utgående från barns erfarenheter. Fröbel utarbetade ett speciellt material, lekgåvor, för att utveckla tänkande och olika färdigheter. I en sådan barncentrerad pedagogik är informellt lärande, som lek och skapande betraktas som, i fokus. Det är viktigt att notera att sådan pedagogik var avsedd för barn över tre år.

Barns sociala utveckling och behov av att umgås (leka) med jämnåriga betonades tidigt, exempelvis av Alva Myrdal (1935). Hon föreslog en (avgiftsfri) form av heldagstillsyn, *storbarnkammare*, återigen från tre års ålder. Ytterligare en aspekt att nämna är att debatten på 1970-talet vände, från att ha handlat om eventuella risker med daghemsvistelse, till att bli en diskussion om värdet av en hög kvalitet för samtliga barn i daghem (Johansson, 1994).

Idag betraktas förskolan som ett första steg i ett utbildningssystem som tar fasta på livslångt lärande. Hur en sådan lärandemiljö långsiktigt bidrar till barns lärande och utveckling har studerats i en mängd sammanhang (t.ex. Clifford & Bryant, 2003; HighScope, 2009; Sylva m.fl., 2004, 2010). Resultaten visar att lärarnas kompetens och utbildning har stor betydelse för barns kognitiva, sociala och emotionella utveckling samt för förskolans kvalitet. Förskolan bidrar som mest då den utgör en sammanhängande del av barns totala utveckling, och när omsorg och lärande inte särskiljs. Barn lär i samvaro med vuxna och med andra barn. Exempelvis har ett experimenterande arbetssätt i mindre grupper i en stimulerande miljö med genomtänkt material pekats ut som aspekter av en verksamhet med hög kvalitet (HighScope, 2009).

En longitudinell studie, *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE)* (Sylva m.fl., 2004, 2010), med syfte att studera och följa barns lärande och utveckling i relation till varierande förskoleerfarenheter¹¹, visar vikten av professionella lärare som skapar ett ömsesidigt samspel och kommunikation med barn samt en verksamhet där både barn och lärare initierar aktiviteter. Sheridan med flera (2009; se nedan och kap. 4, s. 60) har studerat förskolan som lärandemiljö för de yngsta barnen och visar att det finns skillnader i hur lärare förhåller sig till och samspekar med barn, och således i verksamhetens kvalitet. Kvalitetsmönster som framträdde i analysen beskrivs i termer av *särskiljande och begränsande miljöer* (låg kvalitet), *barncentrerade förhandlingsmiljöer* (god kvalitet) och *utmanande lärarorienterade miljöer* (hög kvalitet). De flesta av de studerade verksamheterna karaktäriserades som barncentrerade förhandlingsmiljöer. Likväl visar studier att

¹¹ I studien används The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) som är en amerikansk metod för kvalitetsbedömning som numera är internationellt vedertagen och används bland annat i forskningsprojektet som föreliggande studie ingår i (Sheridan m.fl., 2009).

samtal mellan barn och lärare i förskolan sker i mycket liten utsträckning. Siraj-Blatchford och Manni (2008) visar exempelvis i sin studie, baserad på ett omfattande datamaterial från England, att endast 5,5 procent av 6000 frågor som lärare ställer till barn ger dem möjligheter att uttrycka sig på andra sätt än ja eller nej (se diskussion om guidning och stöttning i kap 2). På motsvarande sätt visar Grøver Aukrust (2001) att vuxna tar mycket av talutrymmet i förskolan. Johanssons (2003b) studie tyder på att lärare oftare samtalar med äldre barn som har börjat tala än med de yngre som ännu inte har ett utvecklat verbalt språk.

Även kulturella skillnader i möjlighet att delta i samtal har påvisats. Grøver Aukrust (2007) har studerat samtal i en amerikansk och i en norsk förskola. Resultatet visar hur treåringarna i den amerikanska förskolan oftast inkluderas i samtal där turtagande är frekvent. I den norska förskolan sker samtalen oftast i form av berättande. Inom skandinavisk pedagogik förefaller det som om turtagande ses som något som tas för givet, enligt Grøver Aukrust. Barn förväntas lära sig turtagande utan att det explicit pekas ut som en del av samtalet.

EPPE-studien har inte ett specifikt fokus på flerspråkighet och kommunikation mellan yngre barn (Siraj-Blatchford, 2009b; Sylva m.fl., 2004, 2010), men i studien redovisas deltagande barns etniska bakgrund. I Sheridan med fleras (2009) forskningsprojekt, som föreliggande studie är en del av, inhämtades information om vad föräldrarna menade vara barnets modersmål. Däremot finns inte uppgifter om etnicitet i detta material. De olika tillvägagångssätten kan diskuteras utifrån Abrahamssons (2009, s. 199f.) beskrivning av att använda en objektiv definition, det vill säga att etnicitet definieras av andra utanför gruppen, eller en subjektiv definition, det vill säga att människor själva definierar sin etnicitet. Båda sätten handlar om att definiera minoritetskulturer och/eller -språk. Min utgångspunkt i denna studie är att utgå från förskolan som social och institutionell miljö och där studera 'flerspråkighet' sådan den uppträder i verksamheten.

Hur blir barn flerspråkiga?

Det förs vetenskapliga och allmänna debatter världen över om hur barn blir flerspråkiga, det vill säga lär sig att använda eller behärska flera talade språk¹². Flerspråkighet framstår som ett mångdimensionellt fenomen som inbegriper barns språkutveckling. Utveckling av språk beskrivs i termer av fonologi, grammatik, semantik och pragmatik (Abrahamsson, 2009; även Clark, 2003).

¹² För att ge en bild av perspektiv, termer och forskningsfrågor som har använts i studier om flerspråkighet, utgår jag huvudsakligen från Abrahamssons (2009) översikt över fältet.

Språkutveckling är ett väl etablerat forskningsområde inom olika grenar av språkvetenskap och inom utvecklingspsykologi. Inom språkvetenskap diskuteras och beforskas språkutveckling i termer av uppbyggnad, inläring och användning av språk samt språkets betydelse för individer och grupper, och man gör detta ur ett antal olika infallsvinklar (Abrahamsson, 2009). Till den psykosociala infallsvinkeln räknas lärande av språk i alla dess yttringar. Inom psykolingvistik, som är ett mångvetenskapligt område, studeras exempelvis relationen mellan språkutveckling, neurobiologiska förutsättningar för språk och språkförståelse. Sociolingvistik behandlar frågor om språk i samhället som användning av språk i formella och informella situationer och hos olika grupper.

Andraspråksinläring har varit ett forskningsområde sedan slutet av 1960-talet. Ålderns betydelse för behärskning av ett nytt språk är centralt inom fältet (Abrahamsson, 2009, s. 222f.; Abrahamsson & Hyltenstam, 2004; Hyltenstam & Tuomela, 1996; Marinova-Todd, Bradford Marshall & Snow, 2000). Detta intresse präglar också terminologin (Abrahamsson, 2009, s. 13; Ellis & Barkhuizen, 2005). *Modersmål (förstaspråk)* refererar till det språk som barnet lär sig först och som används i hemmet och ett *andraspråk* till det språk som barn lär sig och använder utanför hemmet, exempelvis i förskolan. I ett kognitivt perspektiv kan utveckling av två språk i barndomen beskrivas som simultan eller successiv (Håkansson, 2003). *Simultan tvåspråkighet* refererar till språk som utvecklas parallellt från födseln, i hemmet. Med andra ord har en del barn två modersmål. Termen *successiv tvåspråkighet* används för att beskriva lärande av ett språk utöver modersmålet efter tre års ålder, i regel utanför hemmet. Barn som utvecklar ett andraspråk successivt har redan ett utvecklat språk. Många barn i dagens samhälle kommer dock i kontakt med ett nytt språk i förskolan innan de har ett utvecklat talspråk på modersmålet.

Termen *additiv tvåspråkighet*, som syftar på att språken kompletterar varandra och att lärande av flera språk inte sker på bekostnad av varandra, har börjat användas på senare tid (Abrahamsson, 2009, s. 200; Wei, 2000). Användning av språken funktionellt i vardagen inkluderar ett alternativt bruk av språken i olika domäner. Utifrån detta synsätt framstår *två-språkighet*, den vanligt förekommande termen inom forskningsfältet, som begränsande (jfr Axelsson, 2005, s. 25). Termen flerspråkighet speglar däremot synsättet som föreliggande studie bygger på och av den anledningen använder jag den.

Resultaten visar barns goda möjligheter att utveckla två språk från tidig ålder. Enligt Cummins (2000) har barn lättare att lära sig fonologi och flyt i tal än vuxna. Både Cummins (1981b, 1996, 2000) och Thomas och Collier (1997) hävdar dock att det tar flera år för barn att kunna använda ett andraspråk som

redskap för lärande. Således bör barn uppmuntras till deltagande i tvåspråkiga grupper. I slutet av 1980-talet betonades just den språkliga omgivningens roll för lärande av ett andraspråk (Abrahamsson, 2009). Exempelvis har Thomas och Collier (1997) studerat tvåspråkiga skolbarns lärande i program med additiv inriktning i USA. Undervisningen sker i lika stor utsträckning på båda språken, i detta fall engelska och spanska. Forskningen, som är longitudinell, pekar på flera viktiga komponenter för en framgångsrik skolgång för tvåspråkiga barn. Dessa har att göra med de mer allmänna villkoren för andraspråkstillägnande i den miljö barnen växer upp i.

Ett annat exempel, med liknande resultat, är studier av undervisningsmodeller som *immersion programs*, eller språkbadsprogram¹³ (Laurén, 1999; se även Genesee, 1987). Programmen tar sin utgångspunkt i forskning som visar att språk lärs genom att de används i meningsfulla sammanhang i vardagen (jfr additiv tvåspråkighet ovan). Metoden har utvecklats och tillämpats i länder som Kanada och Finland med två officiella språk. Språken ska ha likvärdig status och barn ska kunna använda båda språken i vardagen. Om man tar Finland som ett exempel, kan en språkbadsförskola innebära att enspråkiga barn (med ett utvecklat modersmål) börjar i en sådan verksamhet vid fem års ålder. Tvåspråkiga lärare är en förutsättning för att barn ska kunna göra sig förstådda på sitt modersmål även om lärare konsekvent använder andraspråket. Användningen av modersmålet inom språkbadsprogrammet ökar successivt i grundskolan. Dessutom tillkommer undervisning i ett eller två främmande språk som i andra skolformer. I de senare årskurserna i grundskolan sker undervisningen i lika stor utsträckning på modersmålet som på andraspråket. Målet är funktionell tvåspråkighet vid avslutad grundskola. Resultaten antyder bland annat att miljön bidrar till barns lärande av ett nytt språk. Elevers kunskaper i modersmålet och i andra skolämnen har visat sig vara lika goda eller ibland bättre än hos elever i enspråkiga skolor.

Vad Abrahamsson (2009) inte nämner är ökningen av studier ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande sedan slutet av 1990-talet (Atkinson, 2002; Ellis & Barkhuizen, 2005; Philp m.fl., 2008b). Lärande av ett andraspråk som en socialt situerad process innebär att interaktion mellan kognitiva och sociala aspekter lyfts fram. Istället för termer som inläring och utveckling beskrivs språkanvändning i termer av mediering, scaffolding och appropriering som innefattar individuella, sociala och kulturella aspekter (se kap. 2). Ett exempel är

¹³ I detta sammanhang utgår jag från språkbadsmetoden som har utvecklats och använts i Finland (Vasa). För ytterligare beskrivning, se <http://www.uwasa.fi/kielikylpy/svenska/sprakbad>.

Nicholas och Lightbowns (2008) studie som visar att lärande av ett andraspråk under förskoleåren skiljer sig både från lärande av modersmål och från vuxnas lärande av andraspråk. Lärandet sker huvudsakligen utan instruktioner eller intentioner. Barn använder återkommande ord och konventionella uttryck på andraspråket som enheter. I kommunikation på andraspråket utvecklas uttrycken. Barns imitativa och kommunikativa strategier är förknippade med att göra saker. Resultatet visar även att lärares stöd för kommunikation på ett andraspråk i barndomen är viktigt.

Barns och elevers flerspråkighet kan även förstås som något man *gör* i ett sammanhang (Cromdal & Evaldsson, 2003). Forskarna menar att ett sådant synsätt ”utgör en förutsättning för att studera flerspråkighet som den kommer till uttryck i barns och ungas vardag” (s. 14). Språkanvändning beskrivs som dynamisk och med barn som aktörer i meningsskapande sammanhang. Flerspråkighet kan då studeras genom analyser av exempelvis deltagarnas egna metoder i kommunikation. ”Att vara tvåspråkig blir snarare en fråga om att kunna delta på ett meningsfullt sätt i enspråkiga såväl som flerspråkiga sammanhang” (s. 42).

För att sammanfatta, uppmärksamhet i forskningen riktas nu även mot frågor som rör den sociala, kulturella och historiska kontext inom vilken flera språk lärs (Ellis & Barkhuizen, 2005; Philp m.fl., 2008b). Migration, men också undervisning av och på främmande språk i skolan, leder till att barn och elever blir flerspråkiga. En del flerspråkiga barn är födda i Sverige, andra flyttar till Sverige senare i livet. I vissa fall är flerspråkighet ett önskemål och ett medvetet val av föräldrar. I andra fall är flerspråkighet en förutsättning för vardagslivet.

I förskolan idag sker möten mellan barn, föräldrar och andra familjemedlemmar med olika språklig bakgrund. Lärande av svenska är en fråga om flerspråkiga barns nuvarande och framtida livsvillkor och rättigheter. Men lärande av flera språk handlar inte om två separata företeelser (Cummins, 1981a, 1986; Thomas & Collier, 1997; jfr Vygotsky, 2007). Ett starkt modersmål *och* ett starkt andraspråk som viktiga förutsättningar för flerspråkiga barns lärande och att språken ömsesidigt kan främja varandra uppmärksammas i Lpfö98.

Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än

svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål.¹⁴ (Skolverket 2010, s. 7)

Barn som har ett annat kommunikationsspråk än svenska i hemmet har rätt till modersmålsstöd, vilket kommunerna enligt skollagen ska organisera. Vart femte förskolebarn med ett annat modersmål än svenska har modersmålsstöd (Skolverket, 2011). I Skolverkets (2003, s. 77) utredning om stödet framkommer att dess status behöver stärkas och göras till en integrerad del av förskolan.

Hur tas språklig mångfald till vara?

Lärandemöjligheter i förskolegrupper där majoriteten av barn har ett annat modersmål har varit en del av statliga åtgärds paket, exempelvis Storstadssatsningen¹⁵. I en utvärdering synliggörs och diskuteras de strukturer som har skapats genom insatser för flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling i förskolan (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Utvärderingen visar ett antal faktorer som är centrala för flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan som: a) barns låga ålder när de börjar i förskolan, b) föräldrarnas önskan om att barn ska lära sig både svenska och modersmålet, c) lärarnas tolkning av att föräldrarna vill att endast svenska ska talas i förskolan, d) modersmålets marginella roll i tal och skrift i förskolan, e) dominans av svenska barnbokstexter och f) barns framgångsrika utveckling i svenska och av litteracitet på svenska (Axelsson, 2005).

Storstadssatsningen har enligt utvärderingen bidragit till att förskolan kan stödja flerspråkiga barns utveckling av det svenska språket på ett sätt som gynnar utveckling av språk (och kunskap) i skolan (Axelsson, 2005, s. 86f.). Detta resultat gäller däremot inte barns modersmål. Barns användning av sitt modersmål är mycket sparsam i förskolan men förekommer vid lämning och hämtning. En positiv attityd till att framhålla modersmålets betydelse framträder i utvärderingen. Exempelvis är texter på barns språk tillåtna i förskolemiljön men sådana förekommer sällan. Barn förefaller väl medvetna om vilket språk som ”har legitimitet i förskolan” (s. 90). En av slutsatserna är att förskolan ansvarar för barns möjligheter att utveckla det svenska språket.

Lärare visar tendenser att förhålla sig på olika sätt till barn med olika etnisk bakgrund (Palludan, 2007; Nauclér & Boyd, 1997). En dansk studie (Palludan, 2007) genomförd i förskolan visar bland annat att barn skapar olika erfarenheter

¹⁴ Denna formulering är oförändrad i den senaste revideringen av Lpfö98.

¹⁵ Storstadssatsning var ett åtgärds paket riktat till Sveriges mest utsatta stadsdelar åren 2000-2006. Målen med Storstadssatsningen var att minska segregationen, öka förutsättningar för tillväxt och generellt förbättra livsvillkoren för de boende i storstadsregionernas socialt utsatta förorter.

i kommunikation med lärare utifrån etnicitet, inte utifrån språkkunskaper. Barn erbjuds olika modeller för kommunikation som Palludan beskriver som ”a teaching tone” och ”an exchange tone” (s. 81), som jag översätter som lärande-inriktad kommunikation respektive dialog. Barn med danska som modersmål erbjuds oftare möjlighet att delta i dialog med lärare än barn med en annan etnisk bakgrund än den danska.

Johanssons och Pramling Samuelssons (2006) studie av möten mellan barn och lärare i förskolan visar en styrande och korrigerande eller kompensatorisk lärarroll i mångetniska grupper snarare än ”en stödjande lärarroll där lek och lärande bygger förutsättningar runt barnet” (s. 194). Johansson (2003b) berör i en studie av pedagogiska verksamheter för de yngsta barnen hur ett annat modersmål än svenska, av lärare uppfattas som ett av hindren i arbetet med språkutveckling. Johansson och Pramling Samuelsson (2003; Pramling Samuelsson, 2002) fann att barns etniska bakgrund och ålder var avgörande för om och i så fall hur arbetet med kulturell mångfald sker. Forskarna menar däremot att mångfalden i gruppen inte är någon garanti för att barn ska lära sig av den. Det är lärarens uppgift att synliggöra och belysa exempelvis språk som barn i gruppen behärskar.

Lärares förhållningssätt till barns lärande och utveckling av ett andraspråk i förskolan har studerats i samband med en fortbildningsinsats (Kultti & Pramling Samuelsson, 2006). Resultaten beskrivs i termer av olika perspektiv på språkutveckling. I ett inlärningsinriktat perspektiv blir förmedlandet av vad och hur barn ska lära sig centralt. Förskolan anses speciellt stå för förmedling av det svenska språket och den svenska kulturen. Ett interaktivt perspektiv betonar samspelet mellan lärare, barn och föräldrar som viktigt för språkutveckling. Lärare i denna grupp menar att läraren behöver ha kunskaper om barns språk och kulturer och att dessa kunskaper ökar genom möten med barn och föräldrar. Lärare använder sig av barns erfarenheter i och utanför förskolan som utgångspunkt för att skapa lärandetillfällen. Resultatet visar också betydelsen av lärares personliga uppfattningar och självreflektion. Den mer interaktivt inriktade gruppen menar att variation i barns modersmål i gruppen bidrar till barns lärande.

Lekaktiviteter och lärande

Lek inom barnpedagogisk forskning har traditionellt beskrivits som processorienterad, glädjerik och lättisam (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Leken styrs av barns initiativ, intresse och aktivitet. Lärande i sin tur har beskrivits i termer av att vara målorienterat, planerat och lett av lärare samt att det har en tyngdpunkt på kognitiva dimensioner. Idag uppfattas däremot lek

även som en arena för lärande. Det är barn som har kontrollen och lek bidrar både till emotionell och kognitiv utveckling. Ett sådant vidgat lekbegrepp betyder inte att lek är samma sak som lärande. Däremot menar Johansson och Pramling Samuelsson (2006) att det finns en lekdimension i lärandet och en lärandedimension i leken. Trots ett förändrat perspektiv på, och utökade kunskaper om lek och lärande, menar forskarna att det finns två motsatta diskurser om lek. Å ena sidan finns det en ökad acceptans för lek inom vissa områden. Å andra sidan minskas lektillfällena till förmån för en mer skolinriktad förskola. Även Flear (2011) tar upp att det finns tendenser i samhället till att förskolepedagogik ska bli mer lärandeorienterad. Därmed är det viktigt med en teori (conceptual play), som möjliggör att lärare kan arbeta mer konceptuellt med barn genom lek, enligt Flear.

Flear (2011) påpekar hur lek i tidigare lekteorier beskrivs i termer av: manipulativ lek (med kroppsdelar som fingrar och senare med objekt), ensamlek, parallelllek, rollek/fantasilek. Teorierna bygger på ett mognadsperspektiv på utveckling inom vilket lekstadier utvecklas i relation till ålder. I sociokulturella perspektiv betraktas erfarenheter och social interaktion, och därmed lek, som viktiga för utveckling (se kap. 2). Lek förstås som *ledande aktivitet* för förskolebarns utveckling i sociala och kulturella gemenskaper (Flear, 2011). ”[A] leading activity is an action-oriented motive that is dominant in a particular cultural community for individuals at a particular point in time” (s. 225).

Utveckling av tal är viktig för utveckling av lek (Hakkarainen, 2002). Barns uttalade idéer utvecklar leken och enstaka händelser kan formas till en meningsfull händelsekedja. Varaktiga, fantasifula och utvidgade lekaktiviteter är observerbara tecken för utvecklad lek enligt Hakkarainen (2006). Uttryckt i Vygotskijs (1998) termer lär sig barn att skapa imaginära situationer i lek och att ”everything can be anything” (s. 267). Barn kan då använda föremål utan att vara påverkade av dess egenskaper eller funktioner, vilket präglar yngre barns lek. Exempelvis kan en käpp användas som en häst i leken. Detta kan barn först göra i leken och sedan i andra situationer.

Tanken att lek är en kreativ aktivitet är central i forskning om samspelet mellan lek och lärande. Enligt Vygotskij (1995) uttrycks fantasin, en kreativ förmåga, i aktiviteter i vilka något nytt skapas. Det finns ingen motsättning mellan fantasi och verklighet. Fantasi bygger på människans tidigare erfarenheter och är därmed avhängig rikedom och mångfalden i dessa erfarenheter. ”Ju rikare verklighet, desto mer möjligheter för fantasi och vice versa” (s. 9). Med fantasins hjälp vidgar människor sina erfarenheter och föreställer sig sådant som de inte har varit med om.

Varför barns lekar ser ut som de gör kan förstås genom att studera det sociala sammanhanget som de äger rum i, enligt Hakkarainen (1999). Han menar att det sociala sammanhanget och den aktivitet som barn är engagerade i ”are basic determinants of the motivation of children’s play” (s. 231). Det innebär att förskolan kan ses som ett sammanhang som ger förutsättningar och ’motivation’ för barns lekar. Lärare organiserar här verksamheten, de bildar grupper och uppmuntrar vissa lekar men inte andra. Uttryckt med andra ord, ”the social space created by organized activity systems” (s. 233) blir en viktig utgångspunkt för att förstå barns lekar. Utifrån detta perspektiv visar Hakkarainen hur lekar innefattar, förutom lekteman och lekroller, avbrott för förhandlingar om vad man gör och hur de kan fortsätta när barn nått en överenskommelse.

Kamratkultur, en term från Corsaros (2003, 2005) forskning, belyser hur lek skapar en arena för att tolka och omtolka den kultur som finns i miljön mellan barn. Lek behöver inte alltid leda till utveckling av de kunskaper som vuxna i en kultur beskriver som viktiga. Konstruerande av kamratkulturer visar komplexiteten i barns samspel och lek. Exempelvis är etablering av samspel och lek en utmanande uppgift för barn som håller på att utveckla språkliga och sociala kompetenser. Corsaros resultat visar förhandlingar om inträde och/eller uteslutning i deltagande samt inriktningen hos barn på att skydda sin lek som en del av kamratkulturer. I linje med Corsaro visar Löfdahl (2002) hur det väsentliga i barns kamratkulturer är att göra saker tillsammans, även om detta skulle ske genom upprepning (se nedan).

Interaktion och kommunikation mellan barn

Interaktion och kommunikation betraktas som grundläggande för lärande och utveckling utifrån studiens teoretiska perspektiv. Tre aspekter av interaktion och kommunikation mellan barn berörs i detta avsnitt. Den första är vad som karaktäriserar yngre barns samspel i förskolan. Betoningen av nordisk barnpedagogisk forskning kommer sig bland annat av att förskolan i många andra länder inte omfattar de yngsta barnen. Den andra aspekten är sociala kompetenser för samspel. Den tredje aspekten berör studier av språklig kommunikation, både i en- och tvåspråkiga förskole- och skolmiljöer, med ett särskilt fokus på språkalternering och upprepning.

Ömsesidighet och gemenskap i små barns samspel

Redan i ettårsåldern deltar barn i samspel med andra barn, något som har betydelse för deras lärande (Lindahl, 1995). Barn som förstärker sitt samspel med positiva känslouttryck, skapar större möjligheter till lärande. Barn visar sig kunna

hålla fast vid sina avsikter även då de blir avbrutna eller avledda av något. Michélsens (2005) resultat berör också flera centrala aspekter gällande yngre barns samspel i förskolan. För det första är barns initiativtagande viktigt för att få igång samspel. För det andra erbjuder den fysiska lärandemiljön ”samspelehandlingar” eller ”social affordances” (s. 47). För det tredje visar resultatet hur längden av samspelesekvenser mellan barn varierar (ögonblickskorta, korta, långa och mycket långa). Studien visar, för det fjärde, att kroppsliga lekar, stora rörelser och hanterande av leksaker blir innehåll i samspelet. I studien tas även upp hur deltagandet i samspel förändras efter att barn har uppfattat hur saker och ting går till i förskolan.

Ytterligare viktiga resultat från andra studier är att barn är mer benägna att samspela med dem som de själva har känslomässigt utbyte av (Engdahl, 2007; Lindahl, 1995; Løkken, 1996). Barn uppskattar samvaro med andra barn och ömsesidighet och vänskap är betydelsefullt för barn (Løkken, 1996). Engdahls (2007) studier visar hur samspel innefattar vänskap och val av lekkamrater. Etiska frågor är en viktig del av små barns livsvärldar (Johansson, 1999). Barn försvarar och värdesätter sina egna rättigheter men bryr sig också om andras rättigheter och välmående. Barn är viktiga för varandras lärande om etik, men de bör inte lämnas ensamma i detta lärande, menar Johansson. Med utgångspunkt i barns egna erfarenheter bör vuxna hjälpa dem att upptäcka och utveckla etiska värden.

Sociala kompetenser som resurser i samspel

Nedan belyses sociala kompetenser som resurser som barn utvecklar och behöver för deltagande i aktiviteter. Sommer (2005a, s. 162f.) använder termen samvarokompetens, det vill säga förmågan att hitta en balans mellan egna önskemål och hänsyn till andras tankar och idéer. I syfte att studera samspel i förskolan observerades femåringar från de nordiska länderna i deras dagliga samvaro med jämnåriga. De intervjuades om sina uppfattningar om samvaron med vänner. Information om barnen samlades in även genom samtal med lärare och föräldrar. Analysen består av interaktionsmönster mellan 58 barn och resulterar i fyra samvaromönster: samvarokompetenta mönster, självartikulerande mönster, konformitetsmönster och sociala isoleringsmönster.

Samvarokompetenta mönster kännetecknas av att barn visar uppmärksamhet gentemot, och anpassning till, andra barns intentioner (avsikter, strävanden, förhåvanden), samtidigt som de kan markera och följa egna intentioner (Sommer, 2005a). Barn börjar med att observera och läsa av varandra. Successivt lär de sig nyansera komplexa verbala och icke-verbala sociala dialoger som äger rum i barngruppen. Viljan att vara med andra motiverar barn att utveckla

färdigheter som krävs för att bli accepterade i gruppen. *Självartikulerande mönster* visar sig vanligen i form av en stark markering av egna intentioner och bristande vilja att följa andras önskemål. Barn kan formulera regler och reagera på brott mot dem samt utöva makt över resurserna.

Konformitetsmönster kännetecknas av en form av samvaro där barn följer andra barns intentioner och förehavanden samt där de sällan uttrycker egna intentioner (Sommer, 2005a). Verbal kommunikation framstår därmed inte som en förutsättning för samspel. *Sociala isoleringsmönster* kännetecknas av att barn inte anpassar sig efter andras intentioner men även av begränsade markeringar av egna intentioner. Dessa barn verkar inte vara deltagande i gruppen; andra tar inte kontakt med dem samtidigt som de själva aktivt undviker samvaro med jämnåriga.

En av slutsatserna i Sommers studie är att barns kompetens att samspela inkluderar kunskaper om att veta när, hur och med vem man samtalar. Det kan förstås som en utveckling av pragmatiska kunskaper (dvs. språkanvändning i sociala sammanhang). Barn behöver lära sig hur de ska formulera sitt handlande genom språket så att det kan förstås av andra, samtidigt som de behöver lära sig tolka andras verbala initiativ och aktiviteter (Ninio & Snow, 1996). Det innefattar bland annat insikter i turtagning, förmåga att hålla sig till samtalsinnehåll¹⁶, emotionell ton och kroppsspråk (gester, mimik, intonation). Barn ställs exempelvis inför uppgifter som innebär att upprätta och återupprätta samtal då dessa kan avbrytas vid många tillfällen. Tidig utveckling av pragmatik kan handla om att lära sig hur man får kontakt med varandra på olika sätt; att hälsa på varandra, föreslå något, fråga om något eller uttrycka sin åsikt. Barn behöver även lära sig de kulturella regler som styr kommunikation mellan människor, som hur man betar sig i olika situationer och hur man talar med olika personer. Barn lär sig att följa regler som timing, överlappning och turtagning innan tre års ålder (Ervin-Tripp, 1979). Barns tidiga erfarenheter vad gäller turtagning innebär bland annat att lära sig tolerera tystnad, leka parallellt och att upprepa varandras uttryck. Allteftersom utvecklar barn kunskaper också om att ge och fråga efter förklaringar vid behov (Ninio & Snow, 1996; se även Grøver Aukrust, 2004).

Deltagande i ett sammanhängande samtal om ett innehåll är en viktig aspekt av språkutveckling (Ninio & Snow, 1996). Många barn i Sverige börjar i förskolan samtidigt som de uttalar sina första ord. De första orden refererar till sådant som finns i barns omgivning; objekt, platser, händelser eller handlingar

¹⁶ I engelskspråkig litteratur används ordet topic som jag översätter som innehåll, samtalsinnehåll eller samtalsämne.

och är ofta ord för betydelsefulla personer, djur och leksaker (Ninio & Snow, 2006; jfr Vygotsky, 2007). Barns tidiga berättande sker utifrån personliga händelser och fantasi. Barn med olika modersmål har därmed erfarenheter av att använda olika ord för att referera till sin omgivning när de möts i förskolan. Kommunikation med många jämnåriga i förskolan är inte bara relativt nytt för dem utan sker dessutom på ett nytt språk om de inte möter svenska i hemmet.

Didows och Eckermans (2001) studie visar att ett bekant innehåll i samtal underlättar för barn att rikta fokus på språket och innehållet i vad de andra barnen säger. Även Blum-Kulka och Snow (2004) berör betydelsen av ett bekant samtalsinnehåll i kommunikation mellan jämnåriga barn. Det uttrycks som att skapande av sammanhang i lekepisoder ligger på ”shared familiarity with the ‘raw materials’ of the fantasy play – school experience, family life, or the themes drawn from child popular-culture fiction and fantasy” (s. 299). Lekteman utgörs således av en kombination av barns erfarenheter och kunskaper genom vilka ny kunskap skapas.

Barns språkliga kommunikation i en- och tvåspråkiga miljöer

I en inledande analys av det material som denna studie bygger på (som jag återkommer till i kap. 4, s. 67), och som rör flerspråkiga barns möjligheter till deltagande, fann jag (Kultti, 2009) att barngruppen både kan bidra till och begränsa flerspråkiga barns möjligheter till kommunikation på sina modersmål i förskolan. De tre barnen i studien (2,4 år) har olika modersmål (bosniska, persiska och engelska) och går i olika förskolor. Resultatet beskrivs i termer av två kommunikativa mönster: förskolerelaterad kommunikation respektive funktionell språkanvändning (detta utvecklas nedan). Redan under det första året i förskolan verkar barn göra val beträffande när det är möjligt att använda det ena eller det andra språket i samspel med andra i olika aktiviteter.

Samtal i lekar mellan förskolebarn (3-5 år) har analyserats av Sawyer (1997). Resultatet visar att barn håller sig till lekramen på olika sätt genom att tala inom och utanför den. Samtal, som skapas tillsammans av barnen, sker oftast implicit och inom leken. Acceptans av varandras förslag sker också implicit och inom ramen, medan avvisande sker explicit och utanför lekramen. Det finns en relation mellan barnens yttranden; om det ena barnet säger något implicit och inom leken, gör det andra likadant.

Kommunikation mellan barn i lek berörs även av Mauritzson och Säljö (2003). Studien visar att det kan räcka med ett ord för att barn etablerar en gemensam förståelse i lek. Förflyttningar inom och utanför lekramen görs genom att tala med sin vanliga röst eller att kommentera något. Barn kan möta

andras perspektiv genom att diskutera lekens handlingsramar, vad man ska göra, hur och varför (se även Hakkarainen, 2002). Forskarna menar att lärande som förekommer i förhandlingar i lek sannolikt har betydelse för utvecklingen av barns förmåga att ta andra människors perspektiv och skilja det egna perspektivet från andras. Resultatet visar även betydelsen av gemensamma kunskaper och erfarenheter av innehållet i leken (se ovan).

Blum-Kulka och Snow (2004) har studerat betydelsen av *peer talk*¹⁷ för pragmatisk utveckling och som en resurs för lärande av ett andraspråk. Resultatet visar att barn kan lära sig språk i samtal med jämnåriga i rollen som *novis*, men också som *expert*. Samtalet framstår som viktigt för pragmatisk utveckling då det erbjuder barn möjligheter till ömsesidigt lärande av interaktiva och språkliga kunskaper och färdigheter. Peer talk beskrivs som en social arena och lärandearena (Blum-Kulka, 2005; Hamo, Blum-Kulka & Hacoheh, 2004). Dels innefattar samtal förhandlingar om mening och relationer, dels anses barn utveckla kompetenser att använda tal likt vuxnas och därmed är de på väg mot att ”gaining membership of adult cultures” (Blum-Kulka, 2005, s. 151).

Hur barn i samtal blir varandras resurser visar även Fassler (1998a, 1998b). Lek mellan barn (som ett informellt sammanhang) med variation i sin språkliga bakgrund och samarbete främjar kommunikation på andraspråket (Fassler, 1998a). Barn hjälper varandra att använda andraspråket i olika situationer genom att tillsammans utveckla kommunikationen. Kommunikationen är flytande och förhandlingsbar utifrån variation i barns erfarenheter. För att samtal ska bli ett stöd för lärande av andraspråket behövs balans i språken genom antalet talare, enligt studien.

Angelova, Gunawardena och Volk (2006) visar att tvåspråkig undervisning (här på spanska och engelska) kan ge samtliga barn möjlighet att bli *experter* i sammanhang där kommunikation sker på deras modersmål. Barn stödjer varandras deltagande i aktiviteter genom att upprepa, översätta, förklara och ge stödord samt använda kroppsspråk och konventionella uttryck.

Utveckling av pragmatiska kunskaper på andraspråket har studerats av Katz (2004) genom analys av interaktion mellan tre flickor (2.9-2.10 år) i olika parkombinationer. Resultatet visar att den fysiska och sociala miljön i förskolan ramar in interaktionen, men att den också är en tydlig del av den. Barn visar kommunikativa kunskaper och relationella förmågor genom turtagning, sammanhängande innehåll i samtal, delad uppmärksamhet, förmåga att verbalisera

¹⁷ Termen *peer talk* refererar till samtal, konversation, kommunikation mellan jämnåriga barn (Blum-Kulka & Snow, 2004; Fassler, 1998a; Katz, 2004; Swain m.fl., 2002).

handlingar samt genom att tolka intentioner. Katz berör dock varken barns kunskaper i sina språk eller lärande av modersmålet.

Språkliga kunskaper i förskolegruppen som bidrag till utveckling av andraspråket påvisas även i en studie av förklaringar i lek hos femåringar med turkiska som modersmål i Norge (Grøver Aukrust, 2004). Analyserna av inspelade leksituationer visar att samtliga barn i gruppen producerar förklaringar spontant, men att de sällan frågar efter förklaringar. Förklaringar framstår som en interaktiv prestation. Ju fler förklaringar som ges i gruppen, desto högre kognitiva kompetenser anses barnen med norska som andraspråk ha. Barn som har kunskaper i att förklara saker, gör det återkommande. Barn som sällan kommunicerar verbalt i lek befinner sig inte heller i grupper där komplexa förklaringar förekommer. Komplexa förklaringar bidrar till en ökning av ordförrådet på andraspråket.

Barngruppens potential för språkutveckling visar sig även i en studie av Nicolopoulou (2002) som analyserar gemensamt berättande. Berättandet som en aktivitet i gruppen bidrar till barns egna berättelser i lek med jämnåriga. Berättande och stöd som barn ger varandra är en gemensam aktivitet: ”public, peer-oriented, peer-evaluated” (s. 137). Ömsesidigt stöd ges inom ramen för det deltagande som är skapat av barnen själva.

Tal är *en* av de meningsbärande resurserna i flerspråkiga barns samspel visar Björk-Willéns (2006) studie. Barn använder sig av olika semiotiska resurser (tal, gester, blickar, rumslig positionering, artefakter) och samordnar dessa för att upprätthålla samspelet. Att samspela med andra barn är viktigare än behovet av att förstå allt (Philp & Duchesne, 2008, s. 96). Detta resultat bygger på analys av ett sexårigt barns deltagande när barnet kom in i en ny språkmiljö i skolan. Philp och Duchesne fann att deltagandet skedde genom upprepning av aktiviteter och av de andra barnens handlingar. En slutsats som dras är att sociala kompetenser stödjer relationer mellan barn, vilket i sin tur bidrar till lärande av språk.

Förskolan som gruppverksamhet erbjuder även möjlighet till interaktion mellan fler än två barn. Sådan interaktion skapar utmanande kontexter för språklärande (Aukrust, 2002; Cekaite, 2006), eftersom flera deltagare bidrar till många olika åsikter, erfarenheter och sätt att uttrycka sig.

Språkalternering som resurs för deltagande

Språkalternering är en samlingsterm för språklig interaktion som innebär att flera språk används i ett lokalt sammanhang (Auer, 1995; Cromdal, 2000; Martin-Jones, 1995; Milroy & Muysken, 1995). Detta inbegriper bland annat växling mellan olika språk, brytning och låneord. Alternativ användning av flera språk i

samtal är ett centralt tema inom forskning om flerspråkighet. Temat inkluderas här i syfte att belysa hur språken *kan* användas i dagens förskolemiljöer.

Språkalternering kan ske mellan olika talare, inom ett yttrande eller enstaka yttranden inom samtalet (Auer, 1995; Cromdal, 2000; Martin-Jones, 1995; Milroy & Muysken, 1995). Barns kodväxling sker oftare från modersmålet till andraspråket (Wang & Hyun, 2009). Det kan betyda att växling förekommer i större utsträckning i en miljö där kommunikation sker på modersmålet än i en miljö där andraspråket används. Växling av språk mellan yttranden, *intersententiell* kodväxling, anses vara enklare än *intrasententiell*, det vill säga växling av språken inom ett yttrande, som kräver utvecklad kompetens i båda språken.

Användning av flera språk i samtal har sociala syften (Auer, 1995; Cromdal, 2000; Martin-Jones, 1995; Milroy & Muysken, 1995; Wang & Hyun, 2009). Sammanhanget eller andras språkbehärskning kan påverka barns växling mellan språken. Exempelvis menar Auer (1995) att kodväxling fungerar i syfte att återge vad någon har sagt, att inkludera eller utesluta någon, att förstärka argument eller att byta samtalsämne. Kodväxling kan användas som en kontextualiseringsmarkör för att lyfta fram specifika aspekter av budskapet i likhet med intonation, röstfrekvens, talhastighet, röstvolym och kvalitet (Auer, 1995; Cromdal, 2000; Cekaite, 2006). Kodväxling betraktas som en resurs att utnyttja den egna språkliga potentialen och kan kopplas till utvecklad språklig kompetens. Bland förskole- och skolbarn har kodväxling visat sig vara tecken på växande förståelse för språkkompetens, samhörighet, kreativitet och makt. Exempelvis visar Björk-Willéns (2006) studie av förskolebarn att kodväxling och språköverskridanden används i sociala syften som upprätthållande av lek.

Val av språk utifrån situation och kommunikationspartner betyder att barn inte nödvändigtvis uttrycker sig på det starkaste språket (Wang & Hyun, 2009). Forskarna menar att en grupp som består av både en- och tvåspråkiga barn är till fördel för lärande av andraspråk (jfr Fassler, 1998a). Enspråkiga barn skapar behov för tvåspråkiga att använda andraspråket. Om barn inte kan uttrycka sig på båda sina språk tillsammans med alla, ges möjligheter till metakognitivt perspektivtagande enligt forskarna. De tvåspråkiga barnen blir medvetna om när och hur de måste använda respektive språk.

Upprepning som resurs för deltagande

Upprepning är ett grundläggande drag i små barns språkliga och kommunikativa utveckling och en viktig faktor i samtal mellan barn (Aukrust, 1997). I en norsk studie visades hur barn (4 till 6 år) med turkiska som modersmål använder upprepning i kommunikation med norskspråkiga barn i förskolan (Rydland & Grøver Aukrust, 2005). I studien har 27 barn med turkiska som modersmål i 17

förskolegrupper observerats genom videoinspelningar. För att identifiera deras språkliga förmåga har förståelse av ord och förmåga att definiera ord mätts.

Rydlands och Grøver Aukrusts (2005) sätt att studera upprepning är relevant för föreliggande studie. I studien kategoriseras upprepning som att upprepa sina egna handlingar, att upprepa andras handlingar och att upprepa först andras och sedan sina egna handlingar. Vidare kategoriseras upprepning som enkel (exakt och reducerad) och komplex (utvidgad och utökad). Enkel upprepning har funktioner som att bekräfta, förklara och stötta konstruktionen av ett längre yttrande i samtal. I komplexa upprepningar lägger barn till ett nytt ord, ändrar grammatisk form, eller förändrar en fråga till ett påstående. Komplexa upprepningar refererar även till byte av perspektiv eller till att introducera ett nytt samtalsämne.

Resultaten av Rydlands och Grøver Aukrusts (2005) studie visar bland annat en relation mellan att upprepa sina egna handlingar och ökat deltagande i lek. Barn med begränsade språkkunskaper kan delta i samtal med andra genom frekvent upprepning av sina egna ord och uttryck. Upprepning av egna uttryck används exempelvis istället för att ställa frågor, vilket sällan förekommer i samtal mellan barn. Komplexa upprepningar av andras uttryck tyder i sin tur på en utvecklad språklig färdighet för att delta i samtal. Enligt forskarna kan komplexa upprepningar av andra ses som en interaktiv resurs. Sådana initiativ erbjuder barn tillgång till nya ord ”with more complexity than the words they might have used without the scaffolding support of other-repetition” (s. 265). Upprepning av andras tal bidrar till barns kognitiva utveckling och utvidgade möjligheter att delta i kommunikation.

Upprepning som en resurs i kommunikation bekräftas även i andra studier (Björk-Willén, 2006; Cekaite & Aronsson, 2004; Kim & Kellogg, 2007; Wright Fogle, 2008). Björk-Willén (2006) använder termen skuggning när hon beskriver hur barn genom omedelbar upprepning upprätthåller samspel. Skuggning definieras som ”en verbal eller icke-verbal handling, eller ofta en kombination av dessa. [Skuggning] används som ett lokalt och lyhört bidrag i det pågående samspelet” (s. 65). Kommunikation på andraspråket mellan barn i en förberedelseklass visar hur de på ett skämtsamt sätt upprepar något klasskamrater säger (Cekaite & Aronsson, 2004, s. 377f.).

Avslutande reflektion

Studierna i detta kapitel berör deltagande i en miljö där en del barn parallellt lär sig skilda språkssystem samt kommunikativa och kulturella koder för att kommunicera med andra i sin omgivning på flera sätt. Kunskaper om skapande av och

förändringar i förskolan som kulturell och institutionell miljö är viktiga för att förstå villkor för lärande och utveckling på ett institutionellt plan, uttryckt i Rogoffs termer. Förskolan som lärandemiljö beläggs exempelvis genom longitudinell forskning som också visar att det finns variation i hur möjligheter till lärande tas tillvara. Samhällsförändringar gällande språklig mångfald uppmärksammas i Lpfö98. Flera språk beskrivs som en tillgång i verksamheten och för barns lärande, ett fokus som historiskt sett är relativt nytt.

Termerna modersmål, förstaspråk och andraspråk används i forskningslitteraturen. Utifrån syftet med denna studie framstår gränsdragningar mellan dessa begrepp relativt svåra att göra. Å ena sidan finns det barn som använder sina språk i många sammanhang i vardagen. I sådana fall finns det inte någon motsättning mellan språken och därmed inte heller ett behov av att definiera språken som modersmål/förstaspråk och andraspråk. Å andra sidan kan barns kunskaper och möjligheter att använda sina språk variera, något som behöver uppmärksammas speciellt i utbildningssammanhang. Problematiken som jag ser med termerna första- och andraspråk handlar om att ett förstaspråk kan värderas som viktigare än ett andraspråk. Termen modersmål kan kritiseras för antagandet att det finns endast ett modersmål.

I termer av guidat deltagande och stöttning visar studierna att lärares förhållningssätt till språklig mångfald och förväntningar på kunskaper i majoritetspråk utifrån barns etniska bakgrund formar villkor för deltagande i kommunikation. I denna miljö samspelar barn med varandra, huvudsakligen i lekaktiviteter. Exempelvis ger tvåspråkiga sammanhang, där barns kunskaper i olika språk uppmärksammas andraspråkstalare, möjlighet att bli *experter*, eller 'more knowledgeable peers'. Hur modersmål används som ett redskap för deltagande är däremot inte centralt i de presenterade studierna, då fokus ligger på användning och lärande av andraspråket.

Betydelsen av bekanta samtalsämnen och gemensamma erfarenheter för deltagande är intressanta i relation till föreliggande studie. Studien äger rum i en miljö där barn, oavsett språkliga kunskaper, ska erbjudas möjligheter att delta i lekar och gruppaktiviteter, med eller utan lärare. Användning av upprepning som resurs för deltagande är likaså intressant. Detta kapitel visar hur upprepning av sig själv och andra används av barn i syfte att delta i samtal och lekar. Upprepningar, både enkla och komplexa, är funktionella och viktiga för barns lärande. Ytterligare en viktig aspekt att inkludera i föreliggande studie är resultaten om språkalternering som ett redskap i att samspela och kommunicera med andra barn i flerspråkiga miljöer. Dessa resultat bekräftar sammanhangets och deltagarnas betydelse för språkanvändning.

Genomgången av den forskning som gjorts i detta kapitel visar betydelsen av språkliga resurser för samspel mellan barn och för deltagande i lekaktiviteter. Användning av majoritetsspråket framstår som nyckeln till gemenskapen med andra barn i gruppen. Likväl är talat språk endast *en* av resurserna som barn använder sig av i syfte att kommunicera med andra. Exempelvis beskriver flera av studierna hur barn använder sig av leksaker och upprepande handlingar i samspel och lekar. Dessutom uppmärksammas betydelsen av sociala kompetenser (jfr samvarokompetenser). Sådana forskningsresultat ger en viktig bakgrund till föreliggande studie. Med ett intresse för villkor för flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling och deltagande i aktiviteter i förskolan bekräftar studierna betydelsen av att också uppmärksamma användning av lekmaterial och fysiska ramar för samspel i analysen. Detta ligger i linje med studiens teoretiska perspektiv.

Kapitel 4

Forskningsansats, design och metod

I kapitlet beskrivs studiens forskningsansats och forskningsdesign och metoder för produktion och analys av data redovisas. Avslutningsvis diskuteras de forskningsetiska överväganden som gjorts.

Forskningsansats

Dataproduktion och analys i studien är inspirerade av en etnografisk tradition och av interaktionsanalys. Avsikten är att producera material om vad som upptar barns uppmärksamhet, engagemang och tid samt hur språken kommer till uttryck i de studerade förskoleverksamheterna. Kommunikation genom språkliga handlingar (på svenska) är en relativt ny aktivitet för barnen i studien, dels på grund av den låga åldern, dels för att ett annat språk används i förskolan än i hemmet. Därför är det viktigt att studera kontexten detta sker inom. Rogoff (1990, 2008) och Hedegaard (2009; Hedegaard & Fleer, 2008) förespråkar en teoretisering av relationer mellan barns utveckling och praktiker och institutioner som barn deltar i. Rogoffs studier avser interaktionsmönster inom olika kulturer, medan Hedegaard studerar dels institutionella miljöer, dels hemmet. Samtal mellan jämnåriga barn är ytterligare ett forskningsintresse som är av relevans för denna studie (Blum-Kulka, 2005). Min studie rör förskolan som en kulturell, institutionell och social miljö med utbildning som ledande aktivitet och den är dessutom barns vardagsmiljö. I denna miljö är mitt fokus villkoren för flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling och deltagande i förskolan.

Användning av en etnografiskt inspirerad ansats som bygger på deltagande observation och interaktionsanalys kan diskuteras med utgångspunkt i Blum-Kulkas (2005) resonemang om villkoren för att kombinera metoder. Hon menar att transkriptioner av tal av det slag som används i samtalsanalys (som är en typ av interaktionsanalys) ofta är fragmentariska och selektiva till sin natur, och varje transkriptionssystem innebär en reduktion av den sociala världen. Avgränsad interaktion mellan människor görs till enheter för analys istället för individer med intentioner. Hon menar också att transkriptioner som bygger på (audio- och/eller video-) inspelningar kan vara problematiska. Inspelningarna konstrue-

ras i relation till tekniken, ljud i bakgrunden, var och vad som filmas. Dessutom hävdar Blum-Kulka att barns samtal kan vara svårare att transkribera än vuxnas. Deltagande observation kan användas för att skapa kunskap om en vidare kontext än den som fångas med videokameran (se nedan). Deltagande observation som metod innefattar samtidigt en risk för att tolka in för mycket i något eller att detaljer i tal och interaktion inte uppmärksammas i analysen. Enligt Blum-Kulka kan svagheter i respektive metod kompenseras genom att man använder videoobservationer inom ramen för deltagande observation, vilket är den ansats jag valt.

Forskningsdesign

Här beskrivs det sammanhang som studien är genomförd i och urval av deltagande förskolor och barn.

Kontext för studien

Denna studie genomfördes inom ramen för ett omfattande forskningsprojekt med syfte att studera förskolans lärandemiljö med avseende på pedagogiska strategier och yngre barns lärande av språk och kommunikation, matematik och hur barn samspelar med varandra (Sheridan m.fl., 2009). Datamaterialet i projektet bestod av kvalitetsbeskrivningar av 38 förskoleverksamheter, observationer av barns agerande och erfarenheter inom de ovan nämnda innehållsområdena samt enkäter till lärare och föräldrar. Jag deltog i utformandet av enkäterna samt genomförande av kvalitetsbeskrivningar i flera förskolor.

Projektramen utgjorde en viktig bakgrund för föreliggande studie. Dataproduktionen genomfördes i flera verksamheter inom projektet under en längre tid. Projektet var därför centralt för att skapa förståelse för pedagogiskt upplägg, aktivitetens återkommande karaktär, lärares förhållningssätt och interaktion i förskolan. Dessa kunskaper om karaktären hos förskolepraktiker kom att utgöra grunden för dataproduktion.

Förstudie

Dataproduktionen föregicks av en förstudie¹⁸ som hade två syften. Det ena var att pröva hur videoinspelningar fungerade för att belysa små barns kommunikation i deras vardag i förskolan. Det andra var att utveckla färdigheten att genomföra videoinspelningar i forskningssyfte. Jag använde mig av en digital,

¹⁸ Data från förstudien ingår inte i denna studie.

handhållen videokamera och följde sammanlagt nio barn i cirka ett och ett halvt års ålder i fyra förskolegrupper. Det resulterade i tio timmars film.

Genomförandet av förstudien bidrog med värdefulla kunskaper och färdigheter om villkoren för att studera små barn genom videoinspelningar. Exempelvis bekräftades betydelsen av att observera ett barn åt gången och att inte bryta filmningen av en aktivitet för tidigt då barnen ofta återkom till något de tidigare hade gjort (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Vikten av att fysiskt befinna sig i samma höjd som barnen för att producera material av god kvalitet blev också tydlig. Även behovet av att befinna sig relativt nära barnen framstod som en förutsättning för att fånga deras språkliga och fysiska handlingar. Sådan inzoomning på enskilda barn innebär dock att man inte fångar det vidare sammanhang där barnen agerar, som jag påpekat i den generella metodbeskrivningen. Därför blev det av vikt att observera och föra anteckningar om vad som skedde utöver det som filmades.

Då rutiner som vila och hämtning av barn tog mycket av tiden på eftermiddagen, valde jag att huvudsakligen besöka förskolorna under förmiddagen. Förstudien visade att barnen använde verbal kommunikation i begränsad omfattning. Därför valde jag att påbörja studien då de flesta barnen hade vistats i förskolan ungefär sex månader längre än vad som varit fallet med barnen under förstudien.

Deltagande förskolor och barn

Urval av förskolor och barn har betydelse för dataproduktionen (Roberts, 2000). I föreliggande studie skedde urvalet av de deltagande förskolorna genom en föräldraenkät inom det övergripande forskningsprojektet (Sheridan m.fl., 2009). Föräldrarna till tio barn uttryckte att de talade ett eller flera andra språk¹⁹ än svenska med sina barn. Föräldrarna till samtliga tio barn blev tillfrågade och de gav tillstånd att låta barnen medverka i studien.

Studien genomfördes i åtta förskolor belägna i fem stadsdelar i en större stad. Stadsdelarna skiljer sig åt socioekonomiskt och när det gäller den etniska och språkiga sammansättningen av befolkningen. Sex av verksamheterna var småbarnsavdelningar²⁰ (1-3 år), de resterande två var syskonavdelningar (1-5 år). Det fanns variation i antal barn med ett annat modersmål än svenska och i barns modersmål i grupperna (se tabell 1). I tre av grupperna var fler än hälften av

¹⁹ Barnen i hemmen där både svenska och något annat språk talades, inkluderas inte i föreliggande studie.

²⁰ Förskolor, avdelningar och grupper används delvis synonymt.

barnen flerspråkiga. Det fanns inget uttalat syfte att arbeta specifikt med flerspråkighet i någon av grupperna.

De åtta förskolegrupperna bestod i genomsnitt av femton barn och tre vuxna, huvudsakligen förskollärare och barnskötare (se tabell 1). I studien kallades samtliga för lärare. Två av de 32 deltagande lärarna hade ett annat modersmål än svenska²¹. Lärargrupperna var intakta under observationsperioden, förutom i en av grupperna där permanenta och tillfälliga lärarbyten skedde.

Tabell 1. En översikt över deltagande förskolor och barn

Barnen	Avdelning	Antal lärare/ barnskötare/ personer med en annan utbildning ²²	Antal flerspråkiga barn ²³ / barn i gruppen
<i>Kave</i>	Småbarns-	2 / 1 / 0	3 / 16
<i>Ville</i>	Småbarns-	2 / 1 / 0	3 / 16
<i>Palesa och Nasim</i>	Småbarns-	1 / 0 / 2-3	10 / 16
<i>Eric</i>	Småbarns-	2 / 0 / 1	1 / 16
<i>Parvis</i>	Småbarns-	2 / 1 / 1	3 / 16
<i>Dijana</i>	Småbarns-	1 / 2 / 0	11 / 15
<i>Alex och Mandisa</i>	Syskon-	2 / 2 / 0	16 / 18
<i>Nils</i>	Syskon-	4 / 3 / 1	18 / 34

De deltagande barnen, tre flickor och sju pojkar, har givits fiktiva namn: Kave, Ville, Palesa, Nasim, Eric, Parvis, Dijana, Alex, Mandisa och Nils. Under observationsperioden på sex månader var barnen mellan 1.7 och 2.11 år (se tabell 2). Nio av barnen hade gått i förskolan i ett år innan studien påbörjades och ett barn i sex månader. Föräldrarna till sex av barnen talade ett annat språk än svenska i hemmet, hos tre av barnen talades två andra språk och hos ett av barnen talades tre andra språk än svenska. Kommunikation på andra språk än svenska i hemmet bekräftades även i samtal med lärarna. De barn i grupperna som förekom i observationerna tillsammans med de tio deltagande barnen har givits namn som börjar på L (se tabell 3, s. 68).

²¹ Ett av barnen, Eric, hade engelska som modersmål, ett språk som samtliga lärare förstod.

²² Personal med annan utbildning än förskollärare/barnskötare.

²³ Barn som har ett annat eller andra modersmål än svenska. Här ingår således barn som kan ha svenska, och ytterligare ett språk som modersmål (jfr urvalet av deltagande barn ovan).

Tabell 2. Barnen som deltar i studien

Barnen	Ålder: år och månader	Modersmål	Barnens tid i förskolan ²⁴	Antal timmar video- observation
<i>Kave</i>	1.7 - 2.0	Kurdiska	6 mån	4,5 h
<i>Ville</i>	2.1 - 2.6	Finska	1 år	5 h
<i>Palesa</i>	2.2 - 2.7	Tigrinja	1 år	9,5 h²⁵
<i>Nasim</i>	2.3 - 2.8	Kurdiska	1 år	9,5 h
<i>Eric</i>	2.3 - 2.8	Engelska	1 år	3,5 h
<i>Parvis</i>	2.4 - 2.9	Persiska, kurdiska	1 år	7,5 h
<i>Dijana</i>	2.4 - 2.9	Bosniska	1 år	5 h
<i>Alex</i>	2.4 - 2.9	Bulgariska, persiska	1 år	7 h
<i>Mandisa</i>	2.5 - 2.10	Krio, temne, fullah	1 år	7 h
<i>Nils</i>	2.5 - 2.10	Norska, tyska	1 år	4,5 h

Metod

I denna del beskrivs först metoder och tekniker för dataproduktion. Sedan diskuteras betydelsen av forskaren som deltagande observatör för dataproduktionen. Avsnittet avslutas med en beskrivning av det praktiska genomförandet.

Dataproduktion – deltagande observation och videoinspelningar av aktiviteter

Deltagande observation har varit en viktig del av studien i sin helhet. Jag förde anteckningar om händelser och språkliga aktiviteter vid observationstillfällena och direkt efteråt. Dessutom noterade jag funderingar kring praktiskt genomförande och användningen av kameran. En omedelbar genomgång av materialet gav mig möjlighet att diskutera med de närvarande lärarna om möjliga tolkningar av oklarheter, som exempelvis problem som rörde att höra vad som sades. Hur deltagande observation och anteckningar har använts vid analys av datamaterialet återkommer jag till.

Videoinspelningar av interaktion mellan människor och deras fysiska och kulturella miljöer har bidragit till kunskap om lärande, utveckling och institutionella praktiker samt relationer mellan dessa aspekter (Barron, 2007). Videoinspelningar som redskap för att dokumentera aktiviteter och språklig interaktion i en institutionell miljö är numera vanligt förekommande. Exempelvis används videoinspelningar inom det barnpedagogiska forskningsfältet i syfte att

²⁴ Barnens tid i förskolan syftar på när barnen har börjat i förskolan, det vill säga sex månader eller ett år innan studien påbörjades.

²⁵ Med fetstil avses de två förskolor där två barn går.

producera och dokumentera samspel och kommunikation i förskolan (Emilsson, 2008; Heikkilä & Sahlström, 2003). Videoinspelning med en handhållen kamera i undervisningsmiljöer menar Derry (2007) är användbar vid insamling av data som karaktäriseras av öppenhet, det vill säga man filmar utan ett på förhand givet mönster. Andra möjligheter är att använda en statisk kamera eller att analysera videodata som är producerade av någon annan.

Med videoinspelningar kan innehållsrika och detaljerade data om människors handlingar produceras (Heath m.fl., 2010; Jordan & Henderson, 1995). Forskare kan återgå till data under processens gång, vilket är en fördel för att förstå komplexiteten i interaktionen mellan människor. Forskare kan även diskutera aspekter av inspelningarna med deltagarna efteråt (se Haglund, 2003).

Videoinspelningar, liksom andra metoder, har sina begränsningar som jag redan har berört (Jordan & Henderson, 1995). Data av god kvalitet kräver teknik som är anpassad till det som studeras (Barron, 2007; Bucholtz, 2000). Exempelvis styr antalet deltagare och typen av situation behovet av externa mikrofoner och antalet kameror. I en högljudd bakgrund kan en extern mikrofon eller en mikrofon som fästs i deltagarnas kläder användas för att fånga de röster som fokuseras. Att fånga ansiktsuttryck hos samtliga deltagare med endast en kamera är inte alltid möjligt. När det finns avstånd mellan deltagarna, som i klassrumsstudier av interaktion mellan elever och lärare eller med artefakter som exempelvis en dator, behövs flera kameror (Jordan & Henderson, 1995).

Möjligheten att relativt enkelt producera datamaterial genom videoinspelningar innebär att det måste ske en avvägning mellan forskningens behov och deltagarnas tid. Datamaterial som ligger utanför studiens syfte eller som inte håller god kvalitet påverkar hur mycket av materialet som kommer till användning (Barron, 2007). Videoinspelningar som metod kan även försvåra tillgång till fältet om det ingår deltagare i aktiviteter som av olika skäl inte vill bli filmade.

Reflektion över deltagande observation och videoinspelningar i studien

Huruvida min närvaro har påverkat barnens aktiviteter och interaktion belyser jag genom att ställa frågan: hur observeras den som observerar? Jag hälsades alltid glatt av barnen när jag kom till förskolan. Barnen bekantade sig med kameran genom att få se sig själva i displayen. Hade barnen i närheten av mig inget att göra, kunde de uppmärksamma mig och vad jag gjorde (se t.ex. s. 99, obs. 6.2). Någon enstaka gång hände det att något barn fick ställa sig bakom kameran tillsammans med mig. Det hände också att barnen ville berätta saker för mig eller leka med mig. Sådana önskemål besvarade jag på olika sätt beroende på

omständigheterna. Huvudsakligen fick jag då stöd av lärare som erbjöd barnen att göra något tillsammans med henne eller andra barn.

Lärarna kan tänkas känna sig obekväma med att ha en person i närheten som registrerar det som händer. Enligt Jordan och Henderson (1995; se även Barron, 2007) är kamerans effekt för det som fångas alltid en empirisk fråga och måste beaktas kontinuerligt. Erfarenheterna visar dock att deltagare tenderar att vänja sig vid kameran. När man deltar i intensiva händelser avtar uppmärksamheten på kameran. Dessutom anses människor ha svårt att tänka på hur man beter sig under en längre tid. Speer och Hutchby (2003) diskuterar också forskarens påverkan på något som uppfattas som den naturliga situationen. Det förutsätter en idé om att det finns en sorts interaktion som är mer 'naturlig' än en annan. Forskarna anser att människor varierar sitt sätt att agera i olika situationer och därmed även i en forskningssituation. Det handlar om att se situationen utifrån dess förutsättningar, även när vi dokumenterar interaktion med hjälp av video- eller ljudinspelning.

Ytterligare en aspekt att reflektera över i sammanhanget är forskarens förförståelse och kunskaper om det som studeras. Förförståelse innebär att man redan från början har föreställningar om vad som ska äga rum eller vad något betyder. Ett exempel är tolkningar av barnens handlingar utifrån mina kulturella erfarenheter. För att minska risken för missuppfattningar, strävade jag efter att förhålla mig kritisk och öppen för möjliga tolkningar. Jag förde också en dialog med lärare och föräldrar (Larsson, 2005). Svårigheten med att redovisa sin förförståelse beror på att mycket av den är förgivet tagen. Ett sätt att hantera detta är att redogöra och reflektera över val och övervägande under forskningsprocessen. Min yrkesbakgrund som förskollärare och mitt deltagande i forskningsprojektet (se ovan) har otvivelaktigt bidragit till mitt mer avgränsade fokus på yngre barns aktiviteter och kommunikation.

Att fysiskt befinna sig i förskolorna vid dataproduktion har bidragit till min förståelse av processer och förhållningssätt i verksamheterna, exempelvis vad som är viktigt för barnen, lärarna och gruppen vid det aktuella tillfället. Valet att vistas på flera förskolor har i sin tur bidragit till att jag kunnat distansera mig från de enskilda verksamheterna. Redskapet, kameran, försvårade ögonkontakten mellan mig och deltagarna trots att vi fysiskt befann oss nära varandra och på det sättet bidrog det till att hålla distans vid videoinspelningarna.

Praktiskt genomförande

Dataproduktionen började med att jag kontaktade de aktuella förskolorna. Lärarna informerades om studiens syfte och praktiska aspekter. Jag förklarade att min intention var att hålla mig i bakgrunden och att lärarna inte förväntades att

ta hänsyn till min närvaro. Avslutningsvis träffades lärarna i respektive förskola och jag för att tillsammans diskutera dataproduktionen och datamaterialet i den specifika miljön (se ovan).

Varje barn observerades en gång i månaden (huvudsakligen under förmiddagar men också under minst en eftermiddag) under sex månader. Ett av barnen observerades vid fem tillfällen på grund av att han sällan var i förskolan under en av månaderna. Jag genomförde all filmning själv med en handhållen digitalkamera. Som i förstudien strävade jag efter att fånga händelser fysiskt ur barnens perspektiv. Jag försökte således filma i barnens höjd snarare än uppifrån. En extern mikrofon gav mig möjlighet att fånga ljudet även om jag emellanåt höll mig en bit ifrån för att i minsta möjliga mån påverka det som skedde. Observationerna kompletterades med skriftliga noteringar.

Videoinspelningarna omfattar totalt cirka 47 timmar. Jag filmade barnen i aktiviteter där språklig interaktion förekom och/eller möjligheter i ett sådant deltagande erbjöds (jfr 'öppenhet' ovan). Detta innebär att jag dokumenterade aktiviteter med minst två deltagare och aktiviteter där barn befann sig nära andra på något sätt. Aktiviteter och deltagare varierade från det ena observationstillfället till det andra. Måltider (lunch, frukost och vid enstaka tillfällen mellanmål inkl. möjlig väntetid före och efter) och lek inomhus var de vanligast förekommande aktiviteterna. Andra aktiviteter var (sång)samling, sagostund, lärarinitierade lekaktiviteter samt övergångar mellan olika aktiviteter. Aktiviteterna utomhus filmades sällan, då barnen ofta vistades på gården tillsammans med barn på andra avdelningar som inte deltog i studien men också då språklig interaktion förekom mer sällan. Inte heller filmades varken lämning eller hämtning av respekt för barnen, föräldrarna och lärarna samt andra vuxna och barn som vistades i hallen samtidigt.

Analysprocess

Arbetsprocessen innefattade bearbetning, transkription och analys med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Transkription betraktas som ett teoretiskt underbyggt redskap för hantering av materialet och analysprocessen (Bucholtz, 2000; Heath m.fl., 2010; Jordan & Henderson, 1995). Linell (1994) diskuterar i en rapport frågor kring detaljeringsgrad vid transkription av samtal. Han beskriver tre nivåer för att återge tal som används i litteraturen. Med utgångspunkt i denna studies kunskapsintresse som är interaktion i förskoloaktiviteter snarare än samtal i sig, använder jag mig av en transkription som ligger nära skriftspråket. Att återge tal exempelvis i meningar underlättar för läsaren att följa

vad som händer. Utöver språkliga handlingar beskriver jag visuellt synliga handlingar som ackompanjerar den verbala interaktionen (se nedan).

Analysprocessen innefattade inledningsvis en preliminär katalogisering av datamaterialet i sin helhet. Därefter följde en ytterligare bearbetning och analys av utvalda delar av videomaterialet. Den mest ingående analysen ägnades åt barninitierade och lärarledda aktiviteter.

Preliminär kategorisering av datamaterialet

Analysprocessen inleddes med att föra över videoinspelningar till ett datorprogram, Transana (2006). Programmet möjliggjorde ett analysarbete utifrån visuella data och skriftliga transkriptioner samtidigt. Mot bakgrund av de deltagande observationerna och anteckningarna granskades videomaterialet i flera omgångar med utgångspunkt i studiens syfte. Intressanta sekvenser, återkommande teman och sammanhang uppmärksammades och antecknades (Heath m.fl., 2010; Jordan & Henderson, 1995). I syfte att skapa en bild av materialet i sin helhet kategoriserades det utifrån tid, deltagare, aktivitet och innehåll i kommunikation. Översättningar av språk (bosniska och persiska) i videomaterialet som jag inte behärskade gjordes av två kollegor i samarbete med mig och mina kunskaper om barnen och förskolorna.

Bearbetning och analys av utvalda delar av videomaterialet

Att välja ut fragment av materialet för transkription är en ansats som utmärker flera traditioner av samtals- och interaktionsforskning (se Heath m.fl., 2010). Jag gjorde följande urval av material för att inleda analysarbetet. Dels valde jag att transkribera och analysera måltider (frukost, lunch och mellanmål), då de var den mest förekommande gruppaktiviteten i videomaterialet i samtliga åtta miljöer. Dels valde jag att transkribera och analysera samtliga aktiviteter i tre förskolor där barnen ofta deltog i aktiviteter med språklig interaktion (se Kultti, 2009; se även kap. 3, s. 51).

I transkriptionerna ingår tal och ett urval av visuellt synliga handlingar som ingår i aktiviteterna. I denna del av analysprocessen blev det uppenbart att det fanns kommunikativa mönster som kunde återfinnas både i lekaktiviteter och gruppaktiviteter (måltid, sångsamling och sagostund). Det ledde till en analys dels av barninitierade lekaktiviteter, dels av lärarledda aktiviteter.

Analys av barninitierade och lärarledda aktiviteter

Barninitierade lekaktiviteter analyserades i detalj utifrån forskningsfrågorna. Lekaktiviteter innefattade språkliga handlingar med minst tre turer, minst två deltagare och varade mellan 1 och 30 minuter. Lärare deltog i aktiviteterna om

barnen på något sätt bjöd in dem. Det betyder att *lekar* som lärare initierade inte inkluderas i analysen.

Aktiviteter som var initierade, planerade och ledda av lärare (dvs. måltid, sångsamling och sagostund) och som samtliga barn i gruppen hade erfarenheter av att delta i, kallas här för lärarledda (grupp)aktiviteter. Inkludering av dessa blev ett sätt att förstå institutionella villkor för deltagande och kommunikation. Även de lärarledda gruppaktiviteterna varierade i antal deltagare (minst två personer men oftast fler) och varaktighet. Måltider pågick i 20-40 minuter, sångsamlingar 10-20 minuter och sagostunder 5-20 minuter.

Resultatet illustreras med 33 observationer, vilka presenteras i tabell 3. Av dessa innefattar 18 observationer lärare. En intressant observation i sammanhanget är att kommunikation på andra modersmål än svenska är mycket ovanlig i materialet, som omfattar 47 timmars videoinspelningar. Samtliga fall gäller lekaktiviteter, både med och utan lärare. Valet av de presenterade observationerna gjordes i syfte att representera aktiviteten snarare än barnen. Det innebär att vissa barn förekommer oftare än andra.

Tabell 3. Observationer av barninitierade och lärarledda aktiviteter

Observation	Rubrik	Deltagare
6.1	<i>Jag heter mamma</i>	Parvis och Leo
6.2	<i>Du har inget kort!</i>	Nils och Linda
6.3a	<i>Min tur – din tur – Lisas tur</i>	Mandisa, Lisa och Laura
6.3b	<i>Hämta annat</i>	Mandisa, Lisa och Laura
6.3c	<i>Är det din blöja?</i>	Mandisa, Lisa och Laura
6.3d	<i>Öppna din mage!</i>	Mandisa, Lisa och Laura
6.4	<i>Ona behesh bede, behesh bego inja bazi kon (Ge den till henne, säg till henne att leka här)</i>	Parvis, Lina och modersmåslärare
6.5	<i>Jag skriker inte!</i>	Mandisa, Lisa och Laura
6.6	<i>Jag hade den först!</i>	Dijana, Liza och lärare
7.1	<i>Var så god!</i>	Ville, Linn och lärare
7.2a	<i>Du kan ta filmjolk här i</i>	Parvis och lärare
7.2b	<i>Vad är det här Parvis då?</i>	Parvis, Lukas och lärare
7.2c	<i>Filmjolk eller vanlig mjölk?</i>	Parvis och lärare
7.2d	<i>Vill du ha säs?</i>	Eric och lärare
7.3a	<i>Eller pappa!</i>	Alex och lärare
7.3b	<i>Det här är Iran</i>	Parvis, Leo och lärare
7.3c	<i>Nu vill Kave dela sin smörgås. Spännande!</i>	Kave och lärare
7.3d	<i>Du får fråga Nils, han jobbar ju där. Jag vet inte</i>	Nils, Lotta och lärare
7.4a	<i>Rosa – rosa blommor – rosa tröja</i>	Dijana, Liza och lärare
7.4b	<i>Samma samma så mycket!</i>	Dijana, Liza och Lejla

8.1a	<i>Hoppe hoppe hare</i>	Barnen i Palesas och Nasims förskola, Ludvig och lärare
8.1b	<i>Vad är det för färg på myran?</i>	Barnen i Dijanas förskola, Dijana och lärare
8.1c	<i>Kan ni klappa på den då?</i>	Barnen i Eric's förskola, Leo och lärare
8.2	<i>Tut tut!</i>	Palesa, Nasim och Linnea
8.3	<i>Inte spela. Leka!</i>	Parvis och Lasse
8.4	<i>Vode je passa (Här passar den)</i>	Dijana, Liza och Lejla
8.5a	<i>Jag bygger en bil</i>	Parvis och Lukas
8.5b	<i>Elefanta balanserade!</i>	Parvis och Lukas
9.1a	<i>Men var är mamma?</i>	Mandisa, Laura, Linus och lärare
9.1b	<i>Så var den slut!</i>	Mandisa, Laura, Linus och lärare
9.2	<i>Bob the Builder (Byggare Bob)</i>	Eric och lärare
9.3	<i>Sitta bredvid!</i>	Mandisa och Linus
9.4	<i>Bort! - Bort!</i>	Ville, Lars och Leopold

Presentation av de analyserade observationerna

I de detaljerade transkriptionerna inkluderades aktör, visuellt synliga handlingar och språkliga handlingar (på olika språk) (jfr Bucholtz, 2000). Dessa tre aspekter presenteras var för sig i tre kolumner (se tabell 4). Observationerna numrerades och gavs en rubrik som representerar en central verbal handling utifrån analysen (se tabell 3 och 4).

Aktörerna presenteras genom namn på barn eller med termen lärare (1 och 2 som tillägg när observationen innefattade två lärare). Vid sammanhang (t.ex. sångsamling) där flera barn i grupper samtidigt var aktörer, används termen barn.

Språkliga handlingar på ett eller flera språk markeras genom användning av typsnittet Courier. När språkliga handlingar på ett annat språk än svenska förekom markeras dessa med fetstil och en översättning följer inom parentes. Markeringen (*otydligt tal*) används för att visa vad jag inte har kunnat tyda (exempelvis *tystlåtet tal*). Denna markering är viktig då ordet eller meningen den syftar på med stor sannolikhet inte heller har kunnat tydas av de andra deltagarna. Detta förhållande kan därmed ha betydelse för interaktionen. En annan typ av språkliga handlingar som inkluderas här är när barn och/eller lärare sjunger. För att tydliggöra sjungande används understrykning av text.

Visuellt synliga handlingar innefattade fysiska handlingar (som gester och rörelse) och material som användes. För att förtydliga fysiska handlingar kompletteras beskrivningarna vid behov med bilder.

Handlingar som inte redovisas markeras med punkter (...). Anledningen till bortval av handlingar är att dessa inte tillhörde aktiviteten och/eller att de

försvårar läsarens (som inte har kunskap om materialet i sin helhet) förståelse av vad som händer.

Tabell 4. Ett exempel på en transkription av en observation

Observation 6.6 Jag hade den först!

Aktör	Språkliga handlingar	Visuellt synliga handlingar
Liza		Liza håller i sin docka.
Dijana	Du får! Du får! Du får nu.	
	Ska bebis sitta här.	Dijana pekar på stolen vänster om hennes docka. 
Liza		Liza sätter sin docka på stolen där Dijana pekade.
	Moja glava (Mitt huvud).	Liza syftar till dockans huvud.

Forskningsetiska överväganden

Studien utgick från humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) etikregler (Vetenskapsrådet, 2008) gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I de överväganden som gjordes beaktas även barns perspektiv.

När det gäller informations- och samtyckeskravet informerades deltagarna (föräldrarna till barnen och lärarna) inom forskningsprojektet utifrån HSFR:s etikregler. Föräldrar lämnade skriftligt samtycke till barnens deltagande och lärarna till sitt. Dessutom informerades samtliga föräldrar på förskole-

avdelningarna som ingår i denna studie skriftligt. I informationen påpekade jag att barnen som inte deltog i studien kunde bli filmade. Om föräldrarna inte ville att detta skulle ske, upplystes de om att de kunde kontakta mig eller personalen. Föräldrar till två av barnen nyttjade denna möjlighet och tog kontakt. I informationsbrevet framkom också att vid behov skulle föräldrarna till detta barn kontaktas. Det gjordes några gånger.

Enligt HSFR:s regler är skydd av identitet i relation till forskningsresultatet en avvägningsfråga. Vad gäller konfidentialitetskravet och av respekt för deltagarna fokuserade jag huvudsakligen på de tio barnen och deras samspelspartners vid filmningen. Deltagande observation var därmed viktig även av etiska skäl. Jag stängde av kameran vid personliga samtal mellan barn, lärare och föräldrar.

Forskningskravet och kravet på konfidentialitet kan skapa dilemman mellan barnens bästa och forskningens legitima intressen. Forskningskravet på tillförlitlighet innebär bland annat tillgång till information om deltagare. Kravet på konfidentialitet innebär däremot att man måste skydda deltagarnas identitet. I studien redogör jag för barnens ålder och modersmål samt vissa aspekter av förskolegruppen, men inte platsen för studien eller detaljer om barnens hemförhållanden. Ett avgörande sätt att uppfylla kravet på konfidentialitet är att fokusera på aktiviteter som barn deltar i. Videobanden och uppgifterna från de deltagande barnen, lärarna och förskolorna förvaras inlåsta och endast projektgruppen har tillgång till dem.

Etiska ställningstaganden återkommer under forskningens samtliga faser. Enligt Haudrup (2004) krävs inte speciella metoder för att producera data med barn, men däremot andra etiska ställningstaganden än i forskning med vuxna. På grund av maktaspekten i relationen mellan forskare (och vuxen) och barn, behöver frågor om hur barn bemöts med tillbörlig respekt och känslighet beaktas. Det är också en viktig skillnad i forskning som riktas mot de yngsta barnen och forskning som riktas mot äldre barn eller vuxna. Förutom tillåtelsen från föräldrarna informerades samtliga barn i grupperna om mina besök. Det betydde inte att ansvaret för deltagandet flyttades över till barnen. Snarare betraktades det som ett sätt att ge barnen en möjlighet att visa om de vill delta eller inte och hur de känner sig när de blir filmade. Jag var genomgående uppmärksam även på barnens fysiska handlingar under dataproduktionen, exempelvis om de hade gått iväg eller vänt sig från kameran. Jag var noga med att inte filma situationer som kunde uppfattas som känsliga (t.ex. toaletsituationer eller ledsna barn). Ytterligare ett ställningstagande var att vid behov stänga av kameran och hjälpa

barnen att få stöd av lärarna och, om situationen så krävde, av mig. Det hände vid några tillfällen.

Jag uttryckte önskemål om att kunna undvika interaktion med barnen vid filmning. Å ena sidan ville jag inte bli lämnad ensam med barnen för att undvika det ansvar som detta medför. Å andra sidan skulle inte några större anpassningar göras med hänvisning till observationerna. Det betydde att under vissa aktiviteter lekte barnen utan lärare, i andra fanns deltagande och/eller närvarande lärare beroende på verksamhetens organisation och pedagogiska upplägg.

Nyttjandekravet i studien innebär att materialet inte används i andra syften än de som deltagarna informerades om. Därför strävade jag efter att vara tydlig med under vilka förutsättningar studiens resultat skulle analyseras.

DEL II – RESULTAT

Kapitel 5

Förskolan som aktivitetssystem

Syftet med kapitlet är att beskriva vad som mer generellt karaktäriserar den verksamhet och de aktiviteter som de flerspråkiga barnen i studien deltar i och hur dessa är en del av förskolan som institutionell praktik.

Den första delen beskriver förskolan som pedagogisk-didaktisk institution: hur verksamheten är organiserad i tid och rum, vilka materiella förutsättningar som finns samt några av de grundläggande värderingar och normer som förskolan bygger på och som förmedlas i dessa praktiker. Centralt i detta är *förskolans pedagogik*, grundad i förskolans styrdokument och pedagogiska tradition (Johansson, 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). En sådan mer generell karaktäristik av den svenska förskolan är grundläggande för förståelsen av de specifika verksamheter och aktiviteter som är studiens centrala analysobjekt. I den andra delen ges en karaktäristik av de typer av aktiviteter som närmare analyseras i studien: *lek*, *måltid*, *sångsamling* och *sagostund*. Dessa aktiviteter är viktiga inslag i förskolans verksamhet och en beskrivning av hur de ingår i förskolans institutionella praktik ger en grund för den analys av de specifika aktiviteter som skrivs fram i de kapitel som följer (6-9).

Institutionella förutsättningar

I det här avsnittet behandlas först det jag betecknar som förskolans pedagogik, för att därefter belysa några för studien centrala aspekter av förskolans värdegrund, organisering av verksamheten i tid och rum, lekmaterial och andra materiella förutsättningar, samt dimensioner av social organisering i de verksamheter som studerats.

Förskolans pedagogik

Den pedagogik som präglar dagens svenska förskola och som skrivs fram i gällande styrdokument Lpfö98 (Skolverket, 2010) har ett antal utmärkande drag. Det är viktigt att uppmärksamma att dessa har en historisk förankring – exempelvis i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) och i Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen 1987:3) – och bidrar till att spegla en förskolepedagogisk tradition.

Den svenska förskolan är en verksamhet som utmärks av att omsorg, fostran och lärande ska bilda en helhet. I Lpfö98 står att ”Förskolans verksamhet ska präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Den pedagogiska verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande” (Skolverket, 2010, s. 9). Begreppet *educare* (Halldén, 2007; OECD, 2011) beskriver väl detta förhållande. Verksamheten karaktäriseras av vad som kan benämnas som pedagogisering av det barn gör, exempelvis leker och äter, i sin vardag. Ett exempel är hur omsorgsaktiviteter som måltid har gjorts till aktiviteter med fokus på lärande genom att lärare i förskolor använder aktiviteterna som utgångspunkt för att stötta utvecklingen av barns kunskaper och färdigheter. Tematisering av lärandet i omsorgssituationer och lärarnas stöttning diskuteras i forskningslitteraturen (t.ex. Gjems, 2011; Eriksen Ødegaard, 2007). Aktiviteter i förskolan är föremål för pedagogisk planering och har en tydlig pedagogisk och ibland didaktisk-innehållslig dimension. Detta gäller såväl specifika aktiviteter som syftar till undervisning (exempelvis temaarbete eller samling) som andra mer eller mindre reguljära aktiviteter i förskolans vardag.

Förskolan är en verksamhet som ska utgå från barns erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskap. Barns nyfikenhet, engagemang och intressen ska uppmuntras (Skolverket, 2010). Den pedagogiska verksamheten ”ska utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet i barnens tankar och idéer ska tas till vara för att skapa mångfald i lärande” (ibid., s. 9). På detta sätt uttrycks ytterligare ett utmärkande drag i förskolans pedagogik, nämligen att den ska ta utgångspunkt i barn. Denna utgångspunkt för lärandeaktiviteter i förskolan är viktig för både lärare och föräldrar (Sheridan m.fl., 2009). I förskolepedagogisk forskning diskuteras grundtesen att ta utgångspunkt i barn i termer av barnperspektiv och barns perspektiv (Halldén, 2003, 2007; Johansson 2003a; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Sommer m.fl., 2010), något som behandlats mer utförligt i kapitel 1 (s. 17).

Samspel mellan barn och lärare är ett annat utmärkande drag i förskolans pedagogik och uppmärksammas i Lpfö98: ”Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter” (Skolverket, 2010, s. 7). I denna formulering betonas barnen som aktörer och inte som objekt för omsorg och undervisning.

Ytterligare en aspekt som utmärker förskolans pedagogik idag är användning av begreppet lärande (jfr Halldén, 2007). Lärande används i beskrivningen av förskolans uppdrag, av förskolans värdegrund samt i

läroplanens mål och riktlinjer (Skolverket, 2010). Begreppet lärande kombineras med utveckling, lek och språk i Lpfö98. Lärandemål – inom områden som språk (svenska som första- och andraspråk), kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik – skrivs fram i termer av utveckling av förmåga och/eller intresse. Undervisning handlar om att skapa förutsättningar för barns lärande, bland annat i form av pedagogisk stöttning. I den reviderade läroplanen från 2010 (Skolverket, 2010) betonas förskollärares²⁶ ansvar både för barns utveckling och lärande och för undervisning. I tidigare styrdokument formulerades ansvaret för barn och deras utveckling som hela arbetslagets ansvar (Skolverket, 2006). Införandet av termen undervisning är ett uttryck för att förskolans pedagogiska uppdrag har förstärkts.

Innehåll och organisation av dagens förskoleverksamhet har en viktig grund i 1968 års barnstugeutredning (SOU 1972:26). I denna skrivs förskolan fram som ett första led i en institutionaliserad skolgång. Exempelvis introducerades högläsning och sjungande tillsammans med barn. Det är värt att notera att barnstugeutredningen var grundad i idén om 'social ingenjörskonst' som Gunnar och Alva Myrdal (1934, 1935) var företrädare för och som var en del av socialdemokratins agenda (se Pramling Samuelsson & Sheridan, 2009). Barnstugeutredningen föreslog bland annat beteckningarna hel- och deltidsförskola (jfr tidigare daghem, lekskola, kindergarten/barnträdgård, (små)barnskola, barnkrubba) för att markera den pedagogiska aspekten av verksamheten.

Barnstugeutredningen tar en utgångspunkt i vetenskap och forskning. Utvecklingspsykologiska teorier, med företrädare som Piaget och Erikson, läggs till grund i en betoning av det enskilda barnets intresse och utveckling (SOU1972:26). Idén om barnets eller individens egen konstruktion av sin kunskap var förankrad i en bredare konstruktivistisk tankeström, där individen och individens utveckling sätts i centrum. Detta är en tanke som har behållits genom åren, även om den konstruktivistiska grundidén har modifierats och getts en mer social inramning (jfr s. 26).

Även om det till synes finns en förskolekultur med många gemensamma drag så finns det också en variation i pedagogik eller inriktning inom den svenska förskolan (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det finns exempelvis förskolor med särskild pedagogik (t.ex. Montessori- och Reggio Emilia-inspirerad pedagogik) både i Sverige och på andra håll i världen. I Norden är för-

²⁶ Termen förskollärare är central i den senaste (2010) revisionen av Lpfö98.

skolor med inriktning mot utomhuspedagogisk verksamhet vanliga. De karaktäristika som ovan presenterats finns även i dessa inriktningar. Tvåspråkiga förskolor (jfr språkbadsprogram, kap. 3, s. 43), som förekommer i flera länder, fokuserar däremot på individ, två språk, undervisning och didaktik.

En internationell studie om små barns lek och lärande i förskolan²⁷ visar att aktiviteter som sångsamling förekommer i förskolor världen över (Pramling Samuelsson & Fleer, 2009). Gemensamt är också att barns rättigheter och intentioner ges utrymme. Men förhållningssätt, aktiviteter och lärare-barn interaktion uppvisar skillnader mellan samhällen. Exempelvis skiljer sig förskoleverksamhet i Sverige²⁸ och Norden från övriga världen genom att vara tydligt barncentrerad och präglad av *educare* (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2009).

Förskolans värdegrund

Vad som benämns förskolans värdegrund är viktig för organiseringen av verksamheten. Med värdegrund avses normer, värderingar och förhållningssätt som ska prägla den praktiska verksamheten och som skrivs fram i styrdokument. Denna värdegrund är en del av förskolans pedagogiska tradition (se t.ex. Johansson, 2007). Här diskuterar jag enbart några av de drag i värdegrunden som är viktiga i förhållande till de beskrivningar och analyser av konkreta aktiviteter som görs i denna studie.

Som betonats i föregående avsnitt är en grundpelare i förskolans värdegrund att verksamheten genomgående ska ta utgångspunkt i barnens förutsättningar, erfarenheter och intressen. Detta är en övergripande institutionell norm som genomsyrar hela förskoleverksamheten och de aktiviteter barn och lärare deltar i. På ett något mer konkret plan grundas förskolans verksamhet i institutionella normer för barns samspel och deltagande i gemensamma aktiviteter, som betonar inkludering, delaktighet, ansvarstagande, hänsyn och omsorg om andra och deras välbefinnande. Detta uttrycks i Lpfö98 som följer:

Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter ska lyftas fram och synliggöras i verksamheten. [...] Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder. (Skolverket, 2010, s. 4)

²⁷ Australien, Chile, Japan, Kina, Nya Zeeland, Sverige och USA deltar i studien.

²⁸Förskolan i Sverige ingår som en del av välfärdsystemet och innebär för tillfället bl.a. en kostnadsfri förskola (525 h/år) från tre års ålder.

Johansson (2007) skriver att förskolans moraliska ideal är omsorg om andra. Enligt henne skapas förväntningar på ansvarstagande och andras välbefinnande i förskolan. Värdegrunden och barns delaktighet är målområden i läroplanen som tydligt reflekteras i praktisk förskoleverksamhet (jfr Emilsson, 2008; Johansson, 1999). Sheridan med fleras (2009) studie pekar också på att värdegrundsfrågor är viktiga, både för föräldrar och lärare.

Den inkluderande normbildningen i förskolan stödjer rätten till deltagande och rätten till leksaker samt rätten att bli sedd och rätten att bli behandlad respektfullt. Ett uttryck för detta är det i förskolan förekommande yttrandet 'alla får vara med' (t.ex. Johansson, 2007). Johansson (även Johansson, 1999) visar att både yngre och äldre barn försvarar egna och andras rättigheter och värnar om andras väl i den dagliga förskoleverksamheten. Alvestad (2010) visar dock hur också makt, dominans och manipulation som strategier används av små barn i förhandlingar (om relationer, leksaker och innehåll i lek) där barn är oeniga.

Konflikthantering är en del av värdegrundsproblematiken. Hur konflikter bör hanteras berörs i det avsnitt i Lpfö98 som behandlar normer och värden: "Arbetslaget ska stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra" (Skolverket, 2010 s. 9). Förhandling och samtal mellan barn och mellan barn och lärare är viktiga instrument för konflikthantering. Konflikthantering relateras även till utveckling och lärande. Förskolan ska "sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler" (ibid., s. 9).

En viktig del av värdegrunden är hur man ska hantera olikheter i barns utveckling.

Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska präglar arbetet i förskolan. Hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte ska fördelas lika. (Skolverket, 2010, s. 5)

Detta förhållningssätt, som ska relateras till normen om att utgå från barnen, är grundläggande för förskolans verksamhet. Organiseringen av förskolan och innehållet i verksamheten ska vara sådan att barn ska erbjudas möjligheter att delta utifrån sina förutsättningar. Förhållningssättet kan även förstås mot bakgrund av den kompensatoriska roll som förskolan ska ha (jfr HighScope, 2009; Sylva m.fl., 2004, 2010), en idé som varit central i framväxten av den moderna svenska förskolan.

Organisering av verksamheten i tid

En viktig institutionell aspekt av organiseringen av förskoleverksamheten är hur den dagliga ordningen ser ut. De aktiviteter barnen deltar i ingår i ett regelbundet och återkommande mönster, och dessa aktiviteter är sekvenserade i specifika, återkommande mönster.

Förskolan i Sverige erbjuder en heldagsomsorg (Björklund, 2008; Nordin-Hultman, 2004; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2009). Nordin-Hultman (2004) visar hur dagsprogrammet utgörs av dagliga, återkommande rutiner. Många barn kommer till förskolan tidigt på morgonen. Efter någon typ av välkomst- och morgonrutin äter barn och lärare frukost tillsammans. Observationerna i föreliggande studie bekräftar att måltider (frukost, lunch och mellanmål) organiseras som återkommande aktiviteter med en pedagogisk innebörd. Barnen och lärarna äter tillsammans och har var sin plats vid matbordet. De börjar med att sjunga en matsång och sedan benämns maträtterna. Måltidsaktiviteterna innefattar för- och efterarbete som hämtning av maten och dukning, och organiseras på olika sätt i de förskolor som deltar i studien.

Observationer i studien visar även att aktiviteter varierar under dagen och i förhållande till barns ålder och vistelsetid. Enligt Lpfö98 ska barn ”kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen” (Skolverket, 2010, s. 7). Det finns dock skillnader i hur varierande aktiviteter barn erbjuds (Sheridan m.fl., 2009). Dessutom skiljer sig aktiviteter under för- och eftermiddagar (se även Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004). Observationerna i studien visar att förmiddagen ofta ägnas åt gemensamma aktiviteter som samling, lek, gruppaktiviteter och utevistelse. Då är oftast samtliga barn och lärare på plats. Eftermiddagen består av vila (på småbarnsavdelningar), mellanmål och lek inom- och/eller utomhus. Aktiviteterna påverkas av barns sovvanor och tider för hemgång. Rast och planeringstid på eftermiddagar betyder en minskad personaltäthet eller att personal från andra avdelningar kommer in.

Förskolans aktiviteter är inordnade i ett tydligt tidsschema, där lärare ofta är organisatörer och initiativtagare. När lärarna är upptagna med att avsluta den pågående eller att påbörja den kommande aktiviteten, ges barn utrymme och möjlighet att ta egna initiativ till samspel visar observationerna i studien. Det kan ses som ett uttryck för strävan att utgå från barns intresse. Barn tillåts göra andra saker än inom ramen för den planerade verksamheten och lärare har också tillit till att barn tar egna initiativ. Sådana aktiviteter som barn initierar och fyller med innehåll i väntan på en lärarledd aktivitet benämns här som *övergångsaktiviteter*. Dessa förekommer i studiens empiriska material och är intressanta att närmare analysera i fråga om interaktion och kommunikation mellan barn.

Rumslig organisering av verksamheten

En annan viktig aspekt är hur den rumsliga och materiella organiseringen av förskoleverksamheten möjliggör både strukturerade och gemensamma aktiviteter och aktiviteter som drivs av barnen själva. Enligt Lpfö98 ska verksamheten ”ge utrymme för barnens egna platser, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus” (Skolverket, 2010, s. 7). I de förskolor som studerats ger inomhusmiljön oftare utrymme för aktiviteter byggda på en medveten pedagogisk strategi, medan utomhus förväntas barninitierade aktiviteter äga rum i större utsträckning.

Förskoleavdelningar består oftast av flera rum som är inredda utifrån förekommande aktiviteter som måltid och olika typer av lek (Björklid, 2005; Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004). Inredningen innefattar olika grader av flexibilitet för olika aktiviteter. Rum med bord används exempelvis både vid måltid och vid skapande. Lekrum är ofta ett större rum som uppdelas utifrån möbler och material.

Förskolor har en gård som barn dagligen vistas på (Markström, 2005; se även Björklid, 2005). Ofta delas gården av barn på flera avdelningar. Det finns gungor, klätterställning, rutschkana, sandlåda, cyklar och lek- och spelmaterial. Material och interaktion som viktiga delar i förskolan framträder tydligt exempelvis i kriterierna för de olika kvalitetsaspekterna som används i ECERS (Sheridan m.fl., 2009). Verksamheter med högre kvalitet präglas av en medveten användning av ett rikt material enligt studien.

En övervakande funktion i utomhusaktiviteter anses av lärare vara viktig (Markström, 2005). Observationerna med utgångspunkt i yngre barns perspektiv i denna studie visar däremot olika typer av stöttning av lärare som viktig för användning av utomhusmaterialen. Barnen behöver lyftas upp i gungorna och ges fart eller ha någon att hålla i handen i klätterställningen. En förutsättning för sandlek är att lärare erbjuder barn sandleksaker.

Gruppverksamhet där aktiviteter med flera deltagare förekommer är tydlig i rummet i de observerade förskolorna (se även Björklid, 2005; Markström, 2005). Det finns flera bord och stolar, stora öppna ytor för gemensamma lekar och samlingar, stora mattor, madrasser och kuddar samt ett antal likadana leksaker. Men det finns även utrymme för aktiviteter och lekar för ett fåtal barn. Det finns små rum eller delar av stora rum som är avgränsade med hyllor och/eller tyger för en lärarledd aktivitet med ett fåtal barn eller barninitierade aktiviteter avskilda från övrig grupp.

Mina observationer visar att på stolar, hyllor och lådor finns genomgående namnskyltar och bilder på barnen (jfr Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004).

På väggarna finns teckningar från varje barn. Barns födelsedagar uppmärksammas, ofta genom kort på väggen med namn, bilder och siffror. Den egna platsen i hallen eller vid matbordet med en namnskylt och/eller bild blir en stark markör av och för individen. Detta illustrerar normen att alla ska bli sedda och delaktiga, något som behandlats tidigare i detta kapitel.

Lekmaterial och andra artefakter

Lekmaterial i sig eller som läromedel är inte centrala punkter i Lpfö98 (Skolverket, 2010). Lekmaterial är sällan unika för förskolan eller konstruerade för utbildningsändamål utan förekommer även i andra sammanhang och kan användas på olika sätt. Att man i förskolan talar om lekmaterial och leksaker istället för läromedel är intressant. Termer som lekmaterial och leksaker pekar mot aktiviteter som barnen förväntas engagera sig i på ett mer fritt sätt än vad fallet är med läromedel.

Materialen avgör vilka aktiviteter som är möjliga. I de studerade förskolorna finns lekmaterial, ofta i flera uppsättningar. Lekmaterial kan användas tillsammans med andra barn eller i individuella aktiviteter. Inomhus finns bilar, klossar, djur, dockor. Lekmaterialet syftar exempelvis till familjelekar, doktorslekar, affärslekar, konstruktionslekar och lekar med bondgård (Nordin-Hultman, 2004). Det finns material som pussel och böcker som barn engagerar sig kring själva eller tillsammans. På småbarnsavdelningar är det vanligt med stora leksaker, som bilar (Bobby cars) och vagnar som kan köras, gunghästar och rutschkana, som möjliggör grovmotoriska aktiviteter. Material för utveckling av finmotorik, som pennor och pärlor, finns däremot i mindre utsträckning tillgängliga på småbarnsavdelningar (jfr Sheridan m.fl., 2009). Dessa observationer kan vidare relateras till Nordin-Hultmans (2004) studie som även visar användning av 'överblivet' material som kartonger. Mycket av materialen kan inte användas av barnen själva utan att någon lärare tar fram det enligt hennes studie. Tekniskt och naturvetenskapligt material (vatten, sand, odlingar, mätredskap, såpbubblor osv.) förekommer sällan. Avstånd tas från vissa material, såsom vapenliknande leksaker.

Användning av böcker i pedagogiska och/eller didaktiska syften, och speciellt i relation till språkutveckling, uppmärksammas i förskolorna. Det finns pekböcker²⁹, bilderböcker, böcker med teman som rör barns vardag samt faktaböcker med djur- och teknikteman. Artefakter som bilderböcker är tydligt

²⁹ Med pekböcker i denna text refereras till böcker endast innehållande bilder eller bilder kombinerat med få ord.

språkligt-symboliska till sin natur och dessa används för att främja barns utveckling av svenska på olika sätt. Axelssons (2005) utvärdering av Storstads-satsningen, som har behandlats i kapitel 3 (s. 45), visar att svenska barnbokstexter är en av de centrala faktorerna för att förskolan har lyckats stödja flerspråkiga barns språkutveckling på svenska. Mellgren och Gustafsson (2009; se även s. 92) har studerat boksamtal mellan lärare och små barn. Studien visar att artefakter som böcker och tillhörande lekmaterial, samt bokens innehåll är viktiga i samtalen. Dessa ger bland annat möjlighet till överskridanden i tid och rum.

TV-program, film och digitala medier är en del av barns vardag och något som intresserar barn (Fast, 2007). Ofta finns det även koppling mellan tv-program/film, böcker och datorspel (t.ex. Pippi Långstrump; Pettson och Findus; Byggare Bob). I Lpfö98 uppmärksammas multimedia och informationsteknik som möjliga redskap bland annat i skapande processer (Skolverket, 2010). Däremot hör inte dessa artefakter av tradition till förskolan, av det enkla skälet att de är relativt nya.

Förutom lekmaterial finns det andra artefakter som möbler, inredning (kuddar, madrasser, mattor osv.), porslin och bestick i förskolorna (jfr Markström, 2005; Nordin-Hultman, 2004). En soffa med kuddar bredvid en hylla med böcker används i lärarledda aktiviteter som sagostund och kan användas av barnen när de vill läsa böcker eller inkludera böcker i en lek (t.ex. med ett skoltema). Sådana artefakter finns även som leksaker (ofta s.k. hemvrå med bord, stolar, porslin). Dessa artefakter som tillhör institutionen ordnar och bygger upp aktiviteterna, men bidrar även till att rummet blir hemlikt och trivsamt, en tanke som har rötter i Frøbels pedagogik (se kap. 3, s. 39).

Observationerna i studien visar att det finns en länk mellan aktiviteter som artefakterna möjliggör och rumslighet; vilka aktiviteter som blir möjliga i vilka rum eller delar av rum. Rum med bord och stolar erbjuder möjligheter till måltider och skapande aktiviteter (jfr ovan). Barn kan samlas i mindre grupper kring en aktivitet vid ett bord. Det är också vanligt med ett rum med öppen yta vilket exempelvis möjliggör för olika typer av lärarledda samlingar där gruppen tillsammans sitter (ofta på en rund matta) och sjunger eller leker lekar. Ett sådant utrymme för gruppsamlingar är viktigt även för att ge plats för lekar mellan barn. I lekaktiviteter ges utrymme för rörelse och skapande med lekmaterial som att bygga med legoklossar eller tågbanor, där barn förväntas delta tillsammans.

Social organisering av verksamheten

Med social organisering avses här gruppindelning i relation till verksamheten som helhet och olika aktiviteter, utifrån exempelvis ålder men också skapande av

vänkskapsrelationer och samspel mellan barn och lärare. Möjligheter till samspel och samtal med andra barn är aspekter av kvalitet, då förskolan och lektillfällen är viktiga arenor för utveckling av personliga relationer och vänskap (jfr Løkken, 1996; Markström, 2005; Sommer, 2005a). Förskolan ger möjligheter till återkommande eller tillfälliga grupperingar och till parbildning.

Gruppindelning (småbarns- och syskonavdelningar) är vanligt förekommande i förskolan och i förskolorna som har studerats. Det innebär bland annat att yngre barn i vissa grupper ges möjlighet att samspela med många jämnåriga, i andra grupper med jämnåriga och äldre barn, eller barn med samma respektive olika modersmål. Aktivitetens syfte påverkar i vilken typ av grupp den sker. Aktiviteter med ett uttalat lärandesyfte, som exempelvis sagostund i syfte att främja språkutveckling, sker ofta i grupper med få barn. Aktiviteter som sångsamling med ett syfte att skapa gemenskap sker i helgrupp. Lek och måltider är organiserade i dessa gruppkonstellationer. Speciellt i syskonavdelningar delas barn upp i smågrupper utifrån ålder.

Verksamheter av god kvalitet präglas av ömsesidig kommunikation mellan lärare och barn samt en blandning med lärar- och barninitierade aktiviteter (Sheridan m.fl., 2009). Möjlighet att delta i aktiviteter i olika gruppkonstellationer är karaktäristiskt för verksamheter med hög kvalitet. Även möjlighet till avskildhet uppmärksammas som kriterier i en av kvalitetsdimensionerna utifrån ECERS (Sheridan m.fl., 2009). Avskildhet eller barns önskemål om att ibland leka själva uppmärksammas dock inte i samma utsträckning i Lpfö98 som gruppaktiviteter och varierande gruppkonstellationer (jfr Skolverket, 2010). Som det framkom i avsnittet om värdegrunden ovan, bygger förskolans aktivitetsstruktur på en starkt inkluderande norm.

Läraren har en central roll i den sociala organisationen av förskolans aktiviteter som en deltagande och närvarande aktör. Ett exempel på en sådan aktivitet är samling (Björklund, 2008). Även om man inte med nödvändighet är en primär deltagare i vissa aktiviteter, är man fysiskt närvarande (och övervakande) och kan vid behov ingripa, exempelvis som deltagare i en aktivitet, som förmedlare i en förhandling eller som stöd för barnens agerande. Lärarna kan delta utifrån egna ställningstagande eller genom invitation från barnen. En sådan *närvaroprincip*, som den kallas här, är tydlig i det empiriska materialet. Den ger förutsättningar för lärare att agera pedagogiskt (och socialt) i de aktiviteter som har studerats. Betydelsen av lärarens deltagande i aktiviteter och speciellt i barns lek har förstärkts när perspektivet på (yngre) barns lärande allt tydligare ses som socialt och kulturellt (Fleer, 2010a; Hakkarainen, 2002, 2006).

Institutionella aktiviteter med en pedagogisk dimension

Studien syftar till att belysa villkor som förskolan ger för yngre flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling och deltagande i förskoleaktiviteter och hur de aktiviteter som pågår är grundade i förskolans pedagogiska tradition. De typer av institutionella aktiviteter som undersöks närmare är *lek*, *måltid*, *sångsamling* och *sagostund*. Det finns flera skäl till valet av dessa aktiviteter. För det första upptar lek, måltid, sånger och sagostund som gemensamma aktiviteter en stor del av tiden i förskolan och ingår oftast i dagliga rutiner. För det andra ingår de inte enbart i dagens förskoleverksamhet, de har också en lång historia, vilket betyder att de är del av en förskolepedagogisk tradition. Ett tredje skäl är att lek, måltid, sångsamling och sagostund som aktiviteter ger sammanhang för barnens deltagande och kommunikation i aktiviteter i de åtta förskolorna. Ett fjärde skäl är att lekande, ätande, sjungande och läsande återkommer i många barninitierade lekaktiviteter. Aktiviteterna erbjuder möjligheter till varierade sätt att delta och olika typer av lärarstöd. Ytterligare ett skäl är att de hör till barns vardag, exempelvis som uttryck för barnkultur och präglar barnprogram på TV, film och barnteater. Liknande aktiviteter finns också i olika kulturer i världen.

Lek

Lekens centrala betydelse i förskolan reflekteras i en omfattande forskning som teoretiserar leken och dess betydelse för barns utveckling. Detta har behandlats mer utförligt i kapitel 3. Här behandlas leken som en institutionell aktivitet genom aspekter i det empiriska materialet: lek och lärande, rum och material för lek samt stöttning och interaktion i lek.

Lek som pedagogisk aktivitet är en central del av förskolans tradition utifrån ett antagande om att leken är viktig för barns utveckling och lärande, men också som något som erbjuder barn möjlighet att göra något som de tycker om.

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelser, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. (Skolverket, 2010, s. 6)

I citatet uttrycks lekens pedagogiska betydelse. Relationen lek och lärande är tydlig i Lpfö98. Analysen av det empiriska materialet visar hur organisering av verksamheten tidsmässigt och rumsligt samt tillgången till (lek)material och lärarnas

agerande ger förutsättningar för lek. Leken ingår på ett tydligt sätt i förskolans pedagogiska agenda. Den rumsliga organiseringen ger möjlighet till varierade lekar, enskilt och/eller i grupp. Lekmaterial finns tillgängliga. Lekinnehåll och fysiska ramar för lek som tid, plats och material uppmärksammas i ett antal studier (Fassler, 1998a, 1998b; Hakkarainen, 2006; Wang & Hyun, 2009). I förskolor med hög kvalitet finns exempelvis plats och material i syfte att flera barn kan leka samtidigt (Sheridan m.fl., 2009). I dagsprogrammet ges tid till lek. Dessutom deltar lärarna för att skapa och upprätthålla lekar mellan barn. Den *närvaro-princip* (se ovan) som karaktäriserar lärarnas agerande ger goda förutsättningar för dem att respondera reflexivt på vad som händer i barngruppen visar observationerna i studien. Möjligheterna är omfattande, hur dessa tar sig uttryck och vad som blir viktigt i relation till yngre flerspråkiga barns deltagande i lekaktiviteter, återkommer jag till i redovisningen av analyserna om lek i förskolorna.

I samtliga förskoleverksamheter som har studerats har barnen möjlighet att leka varje dag. Det finns emellertid vissa skillnader mellan olika verksamheter. I vissa styr lektillfällen tidsorganiseringen av dagen och hur andra aktiviteter förläggs. Barnen har många och långa tillfällen till lek som stöttas av deltagande lärare och varierat material. Lekaktiviteter kan även ses som ett nav i verksamheten. I andra styrs lektillfällen av andra aktiviteter som måltid, utevistelse och vila och lektillfällen varierar från dag till dag. Lekaktiviteter blir i större utsträckning 'mellanaktiviteter' och avbryts exempelvis av måltid, vila eller hemgång. Generellt gäller att lekaktiviteter som barnen (utan lärare) i denna studie skapar och deltar i ofta är korta möten i vilka de samspekar med varandra kring leksaker. Ett mindre antal lekar upprätthålls under en längre tid.

Lärares deltagande och betydelse för barns lekar, som jag har berört tidigare, är en av de mest diskuterade frågorna inom förskolepedagogiken. Utmaningen som lärare är att vara målinriktad samtidigt som man utgår från barnens intresse och intentioner (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Analyser av lekaktiviteter med deltagande eller närvarande lärare och aktiviteter utan närvarande lärare presenteras i kapitlen som följer.

I några av förskolorna i studien befinner sig lärarna i det största rummet, som exempelvis lekrummet, där de flesta (yngsta) barnen är. Lärarna på småbarnsavdelningar (och tillsammans med de yngsta barnen på syskonavdelningar) sitter på golvet och barnen samlas kring dem där de leker med olika leksaker. Barnens användning av de andra rummen varierar. Leken som barns 'egen' aktivitet uttrycks ofta som 'fri'. Vissa lärare stöttar barnens deltagande genom att initiera gemensamma lekar och delta i de barninitierade. Lärare blir också involverade i lekaktiviteter när konflikter uppstår.

I några av förskolorna har lärarna beslutat att finnas i närheten av barnen vid lektillfällen genom att dela upp sig mellan de olika rummen. På detta sätt befinner sig inte samtliga lärare och barn i ett av rummen medan andra barn är själva i smårummen. Dessutom ges barnen möjlighet att själva välja och byta aktivitet samt vilka de leker med utifrån sina intressen och önskemål. Agerandet och valen stötts av lärare genom att de sätter ord på och/eller ställer frågor kring det som görs samt att de deltar i lekar.

I de verksamheter som har studerats är det vanligt med en uppdelning av barn i mindre grupper, ofta utifrån ålder (se ovan). På det sättet regleras utrymmet för barns val av lekkamrater. I studien innebär det att några av barnen leker återkommande med varandra, andra byter lekkamrat ofta eller leker själva eller med lärarna. Utrymmet innebär även möjligheter att använda olika språk under förutsättning att det finns fler än ett barn som behärskar språken. Det är vid sådana lektillfällen som kommunikation på flera språk uppstår. I övrigt används svenska av lärarna och barnen.

Som har noterats ovan framstår den rumsliga organiseringen och förekomsten av lekmaterial som viktiga förutsättningar för barns deltagande i lekaktiviteter. Lekmaterial ger möjligheter till lekaktiviteter med olika innehållsliga tematik, lekteman. Dessa kan vara av mer eller mindre specifikt slag. Doktorslådan, en samling av leksaker kopplade till ett sjukhustema, är ett exempel på en uppsättning artefakter som stöttar en mer specifik lektematik. Legoklossar och verktyg av olika slag har en mer varierad användning i olika typer av konstruktiva lekaktiviteter. Leksaker möjliggör således vissa lekar, och därmed viss typ av interaktion. De uppmuntrar barnen att *göra något* och ofta att göra något *tillsammans* med andra (se ovan). Leksakerna används bland annat som stöd i barninitierade aktiviteter. En del av leksakerna finns i flera exemplar vilket innebär att dessa kan användas samtidigt av flera barn i en gemensam lek, något som blir tydligt i analyserna som presenteras i kapitlet som följer.

Det är vanligt förekommande i observationerna att lärarna uppmärksammar barnen på möjliga lekteman genom att benämna och ställa frågor om barnens samspel som att leka *något*. Lekmaterial blir viktiga som redskap i ett sådant agerande, bland annat genom att läraren riktar barnens uppmärksamhet mot vad lekmaterialiet erbjuder för aktiviteter.

Studiens empiriska material visar också att barn i tidig ålder förhandlar om deltagande i lek, vad leken innehåller, vilka regler som gäller och hur den organiseras. Förhandlingarna blir en central del av själva leken och berör villkor för deltagande och att begränsa någons deltagande. Sådana förhandlingar analyseras vidare i det kapitel (6) som följer.

En viktig fråga i denna studie är i vilken utsträckning miljön förutsätter och uppmuntrar till gemensamma lekaktiviteter. Det finns anledning att uppmärksamma att vissa lekmaterial inbjuder till aktiviteter som *inte* förutsätter verbalt språk (vilket naturligtvis inte innebär att sådant inte förekommer). Det fysiska agerandet bär upp aktiviteten och ibland också den interaktion som förekommer mellan barn. Detta blir tydligt i analyserna av de lekaktiviteter som presenteras i de kapitel som följer.

Måltid

Jag inledde den första delen av kapitlet med att påpeka att den svenska förskolan karaktäriseras av en pedagogisering av återkommande (omsorgs-) aktiviteter, bland annat måltiden. Den svenska förskolan utmärker sig också genom att ha måltider med lagad mat och att lärare äter tillsammans med barnen. Däremot nämns inte måltider som en aktivitet i Lpfö98 (Skolverket, 2010). Detta kan tyckas förvånande då måltid inom förskoleforskning har uppmärksammats som pedagogisk arena, bland annat för språkutveckling och berättande (t.ex. Gjems, 2011; Eriksen Ødegaard, 2007). Den uppmärksamhet som måltider i förskolan har fått i forskning framstår som väl motiverad, då det är en daglig och återkommande aktivitet. Under en dag samlas barn och lärare vid bordet för frukost, lunch och mellanmål. Måltiden är också en gemensam aktivitet som samtliga barn deltar i tillsammans med lärare. Dessa förhållanden är viktiga för att göra måltiden som aktivitet till föremål för analys i denna studie.

Hur måltidsaktiviteter ser ut är en kvalitetsaspekt i förskolan. Måltids-situationer som kännetecknas av god kvalitet, erbjuder barn möjligheter till självständigt agerande, till social samvaro och till möjligheter att samtala med varandra (Sheridan m.fl., 2009). Rikt och nyanserat talspråk, utvecklande samtal som utgår från den konkreta situationen men också överskrider den, präglar måltider i verksamheter med hög kvalitet. Rutinbetonade måltider med strikt eller kaotisk atmosfär och få möjligheter att handla självständigt kännetecknar däremot verksamheter med låg kvalitet, något som förekommer, enligt Sheridan med fleras studie.

På ett generellt plan präglar de måltidsaktiviteter som jag har studerat av god kvalitet utifrån kvalitetsaspekterna i ECERS (se ovan; Sheridan m.fl., 2009). Det empiriska materialet visar att lärarna äter tillsammans med barnen. De sitter oftast vid flera mindre bord vid måltiderna. Huvudsakligen karaktäriseras måltiderna av öppenhet, tillåtande atmosfär, självständighet och inflytande. Barnen erbjuds möjligheter att samtala med andra barn och vuxna samt uttrycka sina önskemål gällande vad de vill äta och hur mycket. Exempelvis bjuds vid

frukost på gröt, fil, yoghurt och smörgås. Oftast finns det olika grönsaker och pålägg att välja mellan, och vatten eller mjölk att dricka.

Det finns en variation i barnens möjligheter till självständighet och deltagande i måltidsaktiviteter i de observerade förskolorna. Måltidsaktiviteter kan i vissa av förskolorna ge ett stort utrymme för barnens självständiga val, medan utrymmet är mindre i andra. I vissa verksamheter ges barnen möjlighet att bestämma. Barnen stötts i sina val av lärarna som interagerar och kommunicerar med dem om vad som händer. Samtliga barn lägger här upp mat till sig själva, håller upp dricka och underlättar för varandra genom att flytta fat med mat, mjölk- och smörpaket och brödkorgar till barnet bredvid efter att de själva har tagit. En förutsättning för ett sådant agerande är exempelvis att uppläggningsfaten är av hanterbar storlek. Allteftersom uppmärksammas gemensamt ansvar för måltiden och barnen uppmuntras till att hjälpas åt för att alla ska få mat att äta. Det kan innebära att barnen förväntas vara engagerade i det egna agerandet och i samspel med lärarna men också samspela och delta i flerpartsinteraktion.

En annan ansats som förekommer i några av förskolorna i studien är att det är läraren som lägger upp mat till barnen. Varma maträtter i stora kastruller som gröt och soppor samt situationer då det finns en 'risk för kladdighet', som att hålla mjölk ur tunga paket eller att breda smörgås, hanteras av lärare i dessa verksamheter. Det bidrar naturligtvis till att samtliga barn kan börja äta relativt omgående, då väntetiderna minskas av att lärarna själva lägger upp maten jämfört med att barnen engageras i det.

I vissa verksamheter är övergången till nästa aktivitet, oftast vila, flytande. Även organisering och struktur av måltiden förändras under studiens gång utifrån förändrade behov i gruppen (som lärarna upplever). I andra verksamheter lämnar alla matbordet samtidigt och måltiden i sig sker på samma sätt under studiens gång.

Olika ansatser till måltiden som gemensam aktivitet innebär också olika typer av interaktion och kommunikation, något som presenteras nedan. Samtal initieras huvudsakligen av lärarna. I vissa verksamheter uppmärksammas och stötts samtliga barns deltagande av lärarna. Deltagandet i måltiderna innebär då att barnen ges möjlighet och förväntas delta i språklig interaktion samtidigt som de äter. Måltid som en lugn och tyst aktivitet blir viktigare än samtal i enstaka förskolor.

I denna studies empiriska material används svenska av lärarna och barnen vid måltiderna. Intentionerna i Lpfö98 gällande flerspråkighet som tillgång men flerspråkiga barns möjligheter att utveckla *sina* språk reflekteras inte i någon

högre grad i måltidsaktiviteterna i de deltagande förskolorna. Eftersom de inkluderande normerna i verksamheten (se ovan) tenderar att uppmärksamma likheter mellan barn, faller olika modersmål eller matpreferenser utanför det som uppmärksammas i de observerade förskolorna. Ibland förekommer att äldre barn i syskongrupper har funderingar exempelvis kring maträtter som nöt- och fläskkött vid bordet, men det leder sällan till gemensamma diskussioner i studiens empiriska material.

Sångsamling

Enligt Lpfö98 ska sång och musik användas som uttrycksformer för att främja barns utveckling och lärande (Skolverket, 2010). Sång och musik som en del av kulturella traditioner uppmärksammas också i förskolan. Dessutom används sång och musik i syfte att skapa gemenskap, bland annat i form av sångsamling. Skapande av gemenskap genom sångsamling uppfattas som viktigt av lärare (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008). Sångsamling är en aktivitet där man gemensamt 'gör' musik. Man sjunger (texter) och eventuellt spelar instrument. Men sångsamlingen kan också innebära interaktion och kommunikation *om* musicerandet. Båda dessa aspekter är viktiga i denna studie och därför studeras sångsamling som aktivitet samt deltagande och kommunikation i den.

Barn har erfarenheter av musicerande från tidig ålder både utanför förskolan, inte minst genom media, och i förskolan. I studiens empiriska material framträder sångsamling som en 'lämplig' aktivitet för de yngre barnen, eftersom i samtliga verksamheter sjunger barnen och lärarna sjunger tillsammans. I vissa förskolor i studien tillhör sångsamling de dagliga aktiviteterna. I andra samlas gruppen några gånger i veckan för att sjunga tillsammans. I någon förskola uppstår sångsamlingar spontant och även flera gånger om dagen. I samband med kulturella traditioner som lucia och jul övas sjunger ofta eftersom det är en tradition att bjuda in föräldrar till uppvisningar.

Sångsamling är i samtliga förskolor i studien en lärarledd gruppaktivitet. Lärarna använder sig av en så kallad sångpåse eller sånglåda, en dekorerad påse eller låda med leksaker eller kort med ett motiv som illustrerar ett nyckelord i sången, förbestämt av läraren (jfr Björklund, 2008). Sångerna är på svenska och många av dem är så kallade *rörelsesånger*³⁰ med gester. Det förekommer också

³⁰ En återkommande *rörelsesång* lyder: Jag hamrar och spikar, jag bygger en bil. Jag sågar och gnider och drar med min fil. Jag målar och målar med tjockt och med tunt. Jag startar min motor och bilen kör runt. Tut tut!

sånger med ett *djurtema*³¹. I *namnsånger*³² uppmärksammas barnens närvaro och gruppen (jfr Björklund, 2008). Vilka sångteman som väljs och hur dessa introduceras kan ses som ett uttryck för hur barns intresse tas som utgångspunkt.

Ett annat viktigt drag i sångsamlingen är de samtal som förekommer. Det empiriska materialet visar hur barnens deltagande i sångsamlingen som aktivitet fokuseras i lärarnas handlingar. Det sker genom att kombinera sjungande och musicerande med samtal. I dessa samtal fokuseras sångtexten som berättelse och förståelse av ord som en del av lärarens stöttning av deltagandet i aktiviteten. Med en sådan ansats blir sångsamlingen mycket tydligt en aktivitet med språklig utveckling som pedagogisk målsättning. I relation till studiens syfte är denna ansats till sångsamling intressant, även om den i mer utvecklad form enbart förekommer i ett fåtal av de verksamheter som studerats.

Det ska noteras att i det empiriska materialet uppmärksammas inte barnens språkliga bakgrund, exempelvis genom sånger på olika språk.

Sagostund

I Lpfö98 beskrivs barns språk- och kommunikationsutveckling (av och på flera språk) bland annat i termer av utveckling av nyanserat talspråk, ordförråd, förmåga att lyssna och reflektera, intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler (Skolverket, 2010). Vikten av läsning och tillgång till böcker i förskolan (och hemmet) för barns utveckling av språk och litteracitet betonas ofta i forskning (Axelsson, 2005; Björklund, 2008; Eriksen Hagtvet, 2006; Mellgren & Gustafsson, 2009; Liberg, 2006; Nauc ler & Boyd, 1997; Simonsson, 2004). I dessa studier uppmärksammas läsning som en gemensam aktivitet f r lärare och barn samt interaktion mellan barn genom lärares stöttning men även barns berättande och deltagande i samtal utifrån bilder och innehåll i böcker. I nordisk kontext, både i förskolan och hemmet, ges barn möjlighet (och förväntas) att delta i berättande vid sagoläsning (Nauc ler & Boyd, 1997).

³¹ Några återkommande sånger med *djurtema* lyder: Nyss så träffa' jag en krokodil som körde runt i en bil. Han var så tjock och fet och blåste i trumpet. Men bilen var för trång och svansen var för lång så den fick ligga på ett litet flak där bak.; En elefant balanserade på en liten spindeltråd. Det tyckte han var så intressant, så han gick och hämtade en annan elefant.; Ekorre, ekorre viftar på sin svans. Ekorre, ekorre viftar på sin svans. Plockar upp en hasselnöt, rynkar på sin nos så s t. Ekorre, ekorre viftar på sin svans.

³² En återkommande *namns ng* lyder: Lasse  r här, Linn  r här, heja, heja, f r Lisa  r h r. I vårt glada gång har vi Laura som gäst, f r heja, heja, Leo  r här.

Björklunds (2008) studie, om begynnande litteracitet i förskolan, berör berättande, högläsning och böcker. Berättelser används i samspel mellan barn och lärare, exempelvis vid måltid och samling visar Björklund. Sagoberättande och högläsning som planerad aktivitet knyts till barnens erfarenheter och barnen inkluderas i dem genom frågor av läraren. Dessa aktiviteter bidrar till utveckling av barnens berättande. Björklund visar också att högläsning som planerad aktivitet i förskolan är relaterad till barnens ålder, då den blir vanligare när barn inte längre sover middag.

Barnens (1-3 år) läsande i förskolan sker både på egen hand och tillsammans med andra (Björklund, 2008). Barnens kollektiva läshandlingar utmärks bland annat av att sitta nära varandra med sina böcker (se Simonsson, 2004), visa engagemang, exempelvis genom att peka och benämna och bläddra i boken och upprepa sina handlingar. Uttryck för avslut ges genom att slå ihop boken efter sista sidan. Boken beskrivs som en central artefakt i barns begynnande litteracitet.

Små barns deltagande i boksamtal tillsammans med en lärare har beskrivits i termer av a) uppmärksamhet, b) agerande, c) utvidgning och d) integration (Mellgren & Gustafsson, 2009). När barn följer med i läsandet tolkas det som uppmärksamhet. Agerandet sker med gester och verbala uttryck. Som utvidgning tolkas olika former av expansion i förhållande till berättelsen, exempelvis egna erfarenheter och tolkningar. Integration refererar till agerande i vilket barnen ger uttryck för att vara deltagare och visar engagemang och intresse på ett sätt som bildar en helhet. Barnen i förskolor med hög kvalitet deltar i aktiviteten på ett utvecklat sätt enligt forskarna. Artefakter som boken och föremålen som illustrerar innehållet i boken men också lärarens deltagande och stöd i aktiviteten framstår som viktiga för barnens deltagande i aktiviteten.

Läsning, i form av sagostunder, framträder i empirin i denna studie som en viktig typ av aktivitet, både genom sin omfattning och organisering i tid och rum samt genom de materiella förutsättningar som ges. Tillgången till böcker och förekomsten av lärarledda läsaktiviteter (sagostunden) i de förskolor jag observerat visar att läsning, sagor och berättande är centrala i verksamheterna.

Observationerna i studien visar att barnen har tillgång till böcker vid lektillfällen. I samtliga förskolor förekommer att barnen initierar läsaktiviteter med läraren eller de andra barnen, men också att de sitter och tittar i böckerna själva. Böckerna är en del av rummet. I förskolorna finns en plats, ett rum eller en del av ett rum, som kallas för sagorum eller läshörna. Där finns olika typer av bilderböcker i en hylla eller lådor, en soffa eller madrasser och kuddar. Böckerna är huvudsakligen på svenska samt utgår från och beskriver en västerländsk

kultur. I denna mening är svenska språket och svensk barnlitteratur ständigt närvarande i miljön.

Förekomster av sagostunder eller läsaktiviteter i det empiriska materialet tyder på att sådana anses vara relevanta från tidig ålder. Observationerna visar att läsning förekommer som en planerad aktivitet och som en aktivitet *i väntan* på nästa aktivitet (se övergångsaktivitet, s. 80). Som en planerad aktivitet sker läsning oftast i mindre grupper och vid samma tidpunkt. Läsning som en övergångsaktivitet sker regelbundet och spontant men däremot ofta i helgrupp, då syftet är att samla gruppen efter en aktivitet och inför nästa. Läsning innan lunch eller under vilan är vanligt. Att läsaktivitet förekommer mellan eller i väntan på andra aktiviteter indikerar att den också uppfattas som en lämplig aktivitet i syfte att skapa en lugn stämning. Det faktum att lärarledda läsaktiviteter med ett tydligt lärandesyfte förekommer mer sällan pekar på att sagostunden inte i första hand ses som en del av en pedagogisk agenda med ett tydligt didaktiskt fokus (jfr kapitlets första del).

I de studerade förskolorna finns pekböcker som enbart eller huvudsakligen består av bilder. Det finns också böcker med bilder på föremål (t.ex. transportmedel) eller bilder med symboler för bokstäver eller antal. De flesta böckerna har karaktären av bilderböcker med en kombination av bild och text (en berättelse). I de förskolor som studerats förekommer sällan andra språk i samband med läsning. Utvärderingen av Storstadssatsningen (se kap. 3, s. 45) visar dock på betydelsen av användning av böcker på andra språk än svenska som redskap i och för flerspråkiga barns kunskapsutveckling (jfr Axelsson, 2005). Hur barnen deltar i läsaktiviteter, hur lärare stöttar detta deltagande och hur böcker används som redskap i och för deltagandet analyseras närmare i kapitel 9.

Intentionen med detta kapitel har varit att karaktärisera institutionella aktiviteter som de flerspråkiga barnen deltar i och hur dessa är en del av förskolan som institutionell praktik utifrån perspektiv i styrdokument och förskolans historia. En generell karaktäristik av den svenska förskolan ges för förståelsen av de specifika aktiviteter som utmärker denna. I de kommande fyra kapitlen fördjupas analysen av barninitierade lekaktiviteter och av lärarledda aktiviteter som måltid, sångsamling och sagostund.

Kapitel 6

Lekaktiviteter

I detta kapitel presenterar jag analyser av lekaktiviteter av olika karaktär. I fokus är hur dessa initieras och upprätthålls genom användning av språkliga och fysiska resurser och hur barns deltagande gestaltar sig.

I den första lekaktiviteten äger ett fiktivt telefonsamtal rum, en samtalslek, mellan två barn. Den andra lekaktiviteten, också mellan två barn, är en fantasilek som karaktäriseras av ett samtal kring ett fantasiföremål och fysiska handlingar. Den tredje aktiviteten är en varaktig lek, en sjukhuslek, i vilken tre barn deltar.

Därefter analyserar jag lekaktiviteter med fokus på förhandlingar när barnen har olika önskemål och hur lärare involveras i dessa. Den fjärde lekaktiviteten är en förhandling om deltagande i vilket språkalternering mellan två barn och en modersmållärare sker. Den femte aktiviteten är en konfliktlösning i lek med fokus på förhandling om deltagande. Förhandlingen sker mellan två barn och en lärare som är närvarande i rummet. Den sista aktiviteten, även den en konfliktlösning under lek, karaktäriseras av en förhandling om villkor för deltagande med språkalternering. En lärare som inte känner till den lek inom vilken förhandlingen uppstår dras in i samtalet av barnen.


Samtalslek – ett fiktivt telefonsamtal

I detta avsnitt analyserar jag en lekaktivitet, ett fiktivt telefonsamtal, med en dialog mellan två barn som medieras av en fysisk artefakt, en legotelefon.

I lekaktiviteten deltar två barn i Parvis förskola med olika språkbakgrund. Parvis kommunicerar på persiska och kurdiska med sina föräldrar. I förskolan sker den språkliga kommunikationen huvudsakligen genom upprepning av enstaka svenska ord. Parvis (2.7) kommunicerar och leker med många andra barn, varav en är en jämgammal pojke, Leo, som har svenska som modersmål.

Parvis och Leo, som har gjort saker tillsammans en längre stund under förmiddagen, befinner sig nu i den så kallade legovrån som är ett litet utrymme i hallen, skyddat av väggar och en hylla, och golvet är täckt av en matta. Lego; klossar, bilar, figurer och djur ligger i lådor i hyllan, sorterade utifrån färg. Pojkarna sitter mittemot varandra och bygger med var sina klossar.

Observation 6.1 Jag heter mamma

Leo		Leo lyfter upp en telefon av lego.
	Du heter mamma.	Leo nickar mot Parvis som sitter med fokus på klossarna han bygger med.
	Hej, hej mamma! Hej mamma! Hej! Hej!	Leo håller luren mot örat. Han låter glad. Samtidigt söker han ögonkontakt med Parvis.
	Hej mamma! Hej mamma! Hej mamma!	
Parvis	Hej mamma!	Orden uttalas tystlåtet. Parvis tittar fortfarande på sitt legobygge. Han har en legoko, framför sig.
Leo	Hej mamma! Vad gör du mamma?	
Parvis	Leker kossan.	Blicken är fortfarande riktad mot bygget.
Leo	Vi ska åka sen.	Orden uttalas fortfarande med en glad röst.
Parvis	Ja.	
Leo	Hejdå mamma!	
Parvis	Hejdå mamma!	Parvis låter glad men behåller blicken på byggandet.
Leo	Hejdå mamman!	
	(...)	
Leo		Leo håller telefonluren i handen.
	Ska du ringa (otydligt tal)? Jag heter mamma och du heter.	Leo pekar på Parvis. 

	Jag heter.	Leo har fortfarande telefonluren i handen när han pekar på sig själv och sedan på Parvis.
	Du heter, jag heter mamma.	Leo pekar på sig själv.
Parvis		Parvis tittar upp.
	Jag heter mamma.	Parvis pekar på sig själv. Han tar telefonluren som Leo pekar med.
Leo	Ja, hej, jag heter mamma.	Leo letar i legolådan.
Parvis	Hej mamma (otydligt) Leo. Leka med Leo jag Parvis (otydligt) mamma. Hejdå!	Parvis håller luren mot örat.

En samtalslek, i form av ett fiktivt telefonsamtal, äger rum i en situation som i sig kan beskrivas som lekaktivitet, nämligen att sitta och bygga med lego. Det egna byggandet kombineras med ett telefonsamtal som är kortvarigt och medieras av en leksakstelefon.

Samtalsleken utvecklas i två sekvenser. Det telefonsamtal som initieras i den första sekvensen, upprepas i den andra (efter (...)). Den första sekvensen av telefonsamtalet initieras av Leo utifrån en leksakstelefon som han upptäcker bland legot. Samtalet har en initiativtagare (någon som ringer) och en mottagare. I lekaktiviteten är Leo uppringaren och Parvis mottagaren. Parvis får ett erbjudande om deltagande i telefonsamtalsleken då Leo positionerar samtalspartern. Det gör han genom att upprepa möjliga roller i leken och genom att påbörja en konversation när han själv går in i rollen som någon som ringer till sin mamma.

Parvis upprepar det Leo säger (Hej mamma!) samtidigt som han fortsätter med sitt byggande. Leo ställer en fråga om vad mamman i sammanhanget gör. Denna fråga möjliggör dels att tala om något som är vanligt förekommande i samtal med barn, nämligen vad barn gör just i stunden. Dels erbjuder frågan flera möjligheter till svar. Parvis kan hitta på något eller tala om vad han vid tillfället gör. Parvis gör det sistnämnda när han svarar att han leker med en ko. Parvis knyter med andra ord an till det han gör vid tillfället och han talar om sitt eget agerande.

Den andra delen av observationen initieras återigen av Leo. Denna gång deltar dock Parvis i leken på ett annat sätt. Han uppmärksammar Leos initiativ

mer omgående än tidigare då han tittar upp på Leo när han talar om vilka aktörer som ska finnas och vad som ska göras. Dessutom bekräftar han Leos förslag om leken genom att upprepa det språkliga uttrycket, Jag heter mamma, som Leo har använt. Han sträcker sig efter telefonen och får den av Leo efter dessa handlingar. Den verbala upprepningen visar att samtalsleken som handlar om ett telefonsamtal är igång. Upprepningen ger också en förklaring till vem Parvis föreställer sig ringa i leken. Upprepningen blir med andra ord ett sätt att upprätthålla leken genom att tala om och i lekramen.

Av det fiktiva telefonsamtalet framgår att Leo och Parvis är bekanta med telefonsamtalets diskursiva mönster, med inledning (Hej mamma) och avslutning (Hejdå mamma). I leken förekommer upprepningar på flera plan. En sådan gäller upprepning av hälsnings- och avslutningsfraser, där man kan se att Parvis i den första sekvensen vid sidan av att svara på de frågor Leo ställer, också upprepar Leos hälsnings- respektive avslutningsfras.

I den andra sekvensen upprepar Parvis den hälsningsfras (Jag heter mamma) som Leo uttrycker när han föreslår ett rollbyte. Upprepningen är invävd i en dialog, där både Leo och Parvis demonstrerar att de har en förståelse av telefonsamtalets diskursiva och rituella mönster. Man kan också se den andra sekvensen som en upprepning av den första (med ombytta roller). Parvis sätt att upprepa vad Leo säger kan även förstås som ett sätt för honom att markera att han deltar i en gemensam telefonsamtalslek.

Telefonluren används som resurs för initiering av leken. Den har även en central roll i hur leken upprätthålls. Telefonluren är dessutom en resurs för rollalternering. Luren medierar dialogen, att tala eller lyssna (en telefonkonversation genom turtagning) och hur den språkliga kommunikationen mellan barnen sker. I den första sekvensen sker initieringen genom att uppmärksamma en legotelefon, hålla den mot örat och upprepa en förekommande hälsningsfras, Hej mamma! Det är också ett uttryck som inleder ett telefonsamtal. Att tala (eller lyssna) när man håller leksakstelefonen mot örat är ett uttryck för att samtalet sker inom leken. Även rollalternering inom leken medieras av artefakten. Parvis tar telefonen och det accepteras av Leo i den andra sekvensen.

Det bör noteras att Leo är den som tar initiativ och inbjuder Parvis till att delta i ett fiktivt telefonsamtal på svenska. Parvis svarar på denna inbjudan genom att engagera sig i detta samtal.

Fantasilek – samtal kring fantasiföremål

I lekaktiviteten nedan analyserar jag hur språkliga och fysiska handlingar sker kring ett fantasiföremål.

Barnen i Nils förskola är ute på gården. Där finns det många barn som springer, cyklar, gungar, pratar. Lärarna finns till hands. Aktörerna i lekaktiviteten nedan är Nils (2.5) som kommunicerar på norska, tyska och svenska i sina olika miljöer och en jämn gammal flicka, Linda. Linda har också ett annat modersmål än svenska. Svenska är dock det gemensamma språket för barnen.

Jag sitter på en bänk och observerar Nils som leker ensam i sandlådan framför mig. Linda sätter sig bredvid mig och intresserar sig för videokameran som jag håller i handen.

Observation 6.2 Du har inget kort!

Linda	Jag har kort på dig.	Linda tar upp något (på låtsas) ur fickan och visar det för mig.
Nils		Nils ställer sig framför henne.
	Du har inget kort!	Nils låter skämtsam.
Linda		Linda vänder sig till honom och lyfter upp handen som om hon visade upp något.
Nils		Nils räcker ut sin hand mot Lindas och gör en gest som att ta något från hennes hand.
Linda	Nej, inte ta den är min.	Detta sägs med en glad röst.
Nils	Det är min kort, det är min kort.	Nils viftar med sin hand emellan dem.
Linda	Tack ta din kort. Nej, min. Jag slängde den.	Linda gör en liknande gest som Nils gjorde.
Nils		Nils tittar på sina händer.
Linda	Där på skogen! Hämta den!	Linda nickar bortåt mot buskarna framför henne (och bakom Nils).
Nils	(Otydligt) ha min kort.	Nils springer bortåt, stannar och greppar något i luften.

Linda	Där din kort. Där! Där!	Linda pekar igen mot buskarna bakom Nils.
Nils		Nils vänder sig om och springer mot buskarna.
Linda		Linda skrattar.
Nils		Vid buskarna vänder sig Nils och springer tillbaka mot Linda.
Linda	Jag hade den! Där din kort. Där!	Linda pekar bortåt, bakom Nils.
Nils		Nils stannar till, tar sig för pannan och skrattar. Han fortsätter sedan att springa mot Linda.
Nils	Det min!	Nils står mitt emot Linda och tar något i luften. 
Linda	Nej! Jag hade de, nej!	Linda gör en rörelse som att ta något i luften.

Barnen, som gjorde olika saker på egen hand, skapar nu en gemensam samtalslek (jfr obs. 6.1). Initieringen av leken sker genom Lindas Jag har kort på dig och genom att hon visar upp 'bilden' för mig. Nils uppmärksammar hennes handlande genom att skämtsamt påstå att Linda inte har någon bild. Linda bemöter Nils skämtsamma påstående genom att visa upp sin fantasibild igen. Nils sträcker sig efter 'bilden'. Gesten bekräftas av Linda som med en glad röst protesterar, Nej, inte ta den är min kort. Nils upprepar hämtningen av 'bilden' på uppmaning av Linda. Han springer fram och tillbaka utifrån Lindas förslag om var 'bilden' finns. Linda upprepar sina språkliga påståenden förstärkta med gester om var fantasibilden finns.

Rörelse, tydliga gester (som att visa hur man 'tar bilden' eller att ta sig på pannan när man inte lyckas att fånga den), glädje, skämtsam röst och skratt medierar aktiviteten. Kommunikationen sker i en kontext som kan beskrivas som utmanande då barnen inte har stöd av lekmaterial. Lekaktiviteten visar också hur barnen genom språkliga handlingar inviterar, pekar ut och förklarar

varandras deltagande. Linda leder denna språkliga lek som inkluderar rörelse men däremot inte fysiska föremål. Nils fysiska handlingar blir viktiga som svar på Lindas initiativ och som ett sätt att upprätthålla leken.

Sjukhuslek – en varaktig lekaktivitet

I detta avsnitt analyserar jag en sjukhuslek med lekmaterial som en varaktig lekaktivitet där tre barn deltar. Fokus riktas mot barnens handlingar, rumslighet och det material som används.

I Mandisas förskola observerar jag återkommande lekaktiviteter mellan Mandisa (2.8) och två jämgamla flickor, Lisa och Laura. I hemmet möter Mandisa tre språk (krio, temne och fullah) och i förskolan svenska. Även Lisa kommunicerar på ett annat språk än svenska i hemmet. Hemma hos Laura talas svenska. Svenska är det gemensamma språket för barnen.

Det är en eftermiddag och Mandisa, Lisa och Laura är i lekrummet med många andra barn och lärare. De har lekt tillsammans en stund. Lekaktiviteterna mellan flickorna har haft olika fokus och innefattat en del förflyttningar i lekrummet och mellan rummen. Leken med ett sjukhustema initieras av läraren genom att benämna den som 'leka doktor' samtidigt som hon erbjuder lekmaterial som tillhör detta lektema (leksaker som liknar instrument som används på sjukhus). Detta material ligger i vanliga fall högt upp på en hylla. Läraren ställer upp två madrasser som avgränsning mot det stora rummet.

Observation 6.3a Min tur – din tur – Lisas tur

Mandisa, Lisa och Laura		Barnen sitter på golvet i det stora lekrummet. De har leksakslådan mellan sig och madrasser runt utrymmet. Lisa och Laura tar upp leksaker ur lådan och pratar om leksakerna. Mandisa tittar på.
Lisa	Lägg dig, lägg dig.	
Mandisa		Mandisa lägger sig ner. Lisa och Laura sitter runt Mandisa.
Lisa	Öppna din mage, din mage, där är magen, så (ohörbart) så här.	Lisa pekar på Mandisas mage.
Mandisa		Mandisa ligger still utan att göra något för att 'öppna magen'.
Lisa		Lisa tar fram ett stetoskop och håller den mot Mandisas tröja.

Laura	Ligg så här.	Laura sträcker ut sin arm.
	Medicin, medicin. Ligg så här nu.	Laura lutar sig åt sidan.
Mandisa		Mandisa tittar på henne men ligger kvar på rygg. Sedan sätter hon sig upp.
Lisa	Lägg dig, lägg dig.	Lisa klappar på madrassen (med kraft).
Mandisa	Färdigt.	
Lisa	Okej min tur.	Lisa lägger sig på madrassen och drar upp sin tröja.
Mandisa	Din tur.	Mandisa tittar på Laura.
Laura	Lisas tur.	
Mandisa	(Otydligt) mage.	Mandisa ställer sig upp, står mot Lisa och pekar på sin mage.
Lisa	Uhm.	Lisa tar sig på magen.
Mandisa och Laura		Mandisa och Laura tar var sin spruta och sätter sig bredvid Lisa.

Läraren är en viktig aktör för skapande av förutsättningar och en ram för leken. I ett inledningsskede uppmärksammas barnen på hur lekar förväntas gå till och vad de kan handla om i förskolan då initiativet till en lek kring ett tema, sjukhus, föreslås av läraren. Lekteman förstärks med ett passande lekmaterial. Genom att sätta upp madrasserna som väggar skapas förutsättningar för leken mellan de tre aktörerna i form av ett lekutrymme i ett större rum. Samtidigt begränsas leken till detta utrymme. Läraren lämnar över till barnen att bestämma hur innehållet i leken formas. Barnen förväntas kunna göra det själva.

Formandet av leken, att göra något med leksakerna som redskap, sker genom Lisas och Lauras förslag om vad Mandisa ska göra. I deras förslag ligger att det bör finnas någon som undersöks och att den personen bör ligga ner. Sådan rollfördelning, patient och läkare, bekräftas genom att Mandisa lägger sig ner och att Lisa och Laura använder leksakerna. De ger Mandisa språkligt och fysiskt ytterligare förslag om hur hon ska agera. Mandisa ligger kvar utan att svara på förslagen. På detta sätt har barnen skapat en sjukhuslek med olika roller; en patient som förväntas ligga och två läkare som förväntas ansvara för sitt och patientens agerande. Läkarna (Lisa och Laura) instruerar patienten (Mandisa) hur

hon ska bete sig (Öppna din mage; Ligg så här). I detta agerande demonstrerar Lisa och Laura att de är väl bekanta med hur en medicinsk undersökning och behandling kan gå till.

När Mandisa sätter sig upp markeras ett skifte i lekaktivitetens karaktär. En kort förhandling startar. Agerandet ifrågasätts när Lisa uppmanar Mandisa att lägga sig ner. Mandisas agerande förklaras och förstärks av hennes första språkliga uttryck i lekaktiviteten; Färdigt och möts av Lisas uttryck: Okej min tur. Det leder till rollalternering då Lisa lägger sig ner och drar upp sin tröja. Ordet TUR³³ används i Mandisas fortsatta handlingar om vem som ska bli patient och Lauras bekräftelse (Lisas tur) av att Lisa redan har tagit patientrollen.

I leken kan man se en upprepning av handlingar, handlingsmönster och procedurer över tid och mellan individer. Läkarna upprepar varandras handlingar. När rollerna som läkare och patient alterneras, tar de nya läkarna vid där de föregående slutade och upprepar det tidigare lekinnehållet. Magen undersöks, läkarna håller sig fysiskt nära patienten och de använder leksakerna.

Upprepningen av språkliga uttryck och fysiska handlingar är en viktig del av deltagandet i aktiviteten. Öppna din mage! används först av Lisa som läkare. Genom det uttrycket uppmanar hon patienten att dra upp tröjan så att läkarna kan undersöka den bara magen. Men Mandisa drar varken upp sin tröja eller försöker ta reda vad som förväntas av henne. Däremot befastes innebörden av ÖPPNA DIN MAGE genom upprepning av det språkliga uttrycket och upprepning av lektemat när Mandisa som läkare säger mage och pekar på sin mage och när Lisa, som redan har dragit upp sin tröja, tar sig på magen.

Rollalternering ger förutsättningar för deltagandet. Mandisa och Lisa använder sig av språkliga handlingar som läkare men inte som patient. Samtalet sker huvudsakligen mellan läkarna, vilket analyseras nedan.

Observation 6.3b Hämta annat

Laura	Oj, en till boll.	Laura pekar på märken på Lisas mage efter sprutan.
Mandisa	Oj.	Mandisa trycker med sprutan på magen.
Laura	En till boll.	Laura trycker med sprutan.

³³ När fokus ligger på ett språkligt uttryck använder jag versaler.

Mandisa	Oj, en till boll.	
Lisa		Lisa grimaserar när sprutorna trycks in i hennes mage.
Laura		Laura pekar på märken efter sprutorna.
Laura och Mandisa		Barnen skrattar.
Mandisa	Vänta. Hämta annat.	Efter flera avtryck lägger Mandisa ner sin spruta.
Laura	Ta den.	Laura pekar på sprutan.
Mandisa	Ta den först. Ta de dina. Ta de dina (otydligt) först.	Mandisa hämtar ett stetoskop och pekar mot doktorsleksakerna.
Mandisa och Laura		Mandisa och Laura tar på sig var sitt stetoskop och trycker dem mot Lisas mage.

Den språkliga kommunikationen i denna sekvens sker mellan de barn som agerar som läkare. De fysiska handlingarna, inklusive sprutor och stetoskop som resurser, är bärande i aktiviteten. Dessa handlingar kommenteras på svenska och den språkliga interaktionen är av upprepande karaktär.

Interaktionen innehåller en förhandling om byte av instrument. Det är Mandisa som föreslår bytet. Laura har som motförslag att de ska fortsätta att använda sprutorna, men Mandisa bemöter detta genom att ta upp ett annat instrument, ett stetoskop. Hon uppmanar Laura att göra detsamma, vilket hon också gör och leken fortsätter.

En viktig observation i denna sekvens är att Mandisas och Lauras handlingar karaktäriseras av imitation och upprepning. De språkliga kommentarerna till resultatet av agerandet (i form av märken på Lisas mage) bidrar till att samordna deras handlingar.

Det samtidiga handlandet ger ett gemensamt fokus i kommunikationen, där både fysiska handlingar och språkliga kommentarer framstår som viktiga. Man kan uttrycka detta som att leken i hög grad blir gemensam för Mandisa och Laura. Lisa som patient är inte delaktig i den språkliga kommunikationen, men hon är viktig som deltagare i vad som i grunden är en trepartslek, med två roller som alternerar mellan deltagarna över tid.

En viktig faktor är att leksakerna finns i dubbletter. Detta minskar behovet av att förhandla om vem som ska använda vilken leksak. Nedan analyserar jag en språklig förhandling om en leksak som det endast finns ett exemplar av.

Observation 6.3c Är det din blöja?

Laura		Laura tar upp en blöja ur lådan och kastar den mot Lisa.
Mandisa		Mandisa tar upp blöjan och lägger den på Lisas mage.
Laura	Nej, det är min blöja!	
Mandisa	Är det din blöja?	Mandisa fortsätter att hålla kvar den mot Lisas mage.
	Förlåt, så.	
Laura		Laura tar blöjan och lägger den ifrån sig.
Mandisa		Mandisa tar tillbaka den.
	Trycka den först, trycka den först.	Mandisa lägger den mot Lisas mage.

När Laura hittar en blöja i lådan (om detta föremål anses höra till temat är inte tydligt, men blöjan används i leken som en leksak), leder det till en språklig förhandling som skiljer sig från de tidigare. Mandisa uppmärksammar blöjan och lägger den mot Lisas mage. Laura vänder sig mot Mandisas handling och talar om att blöjan är hennes. Mandisa bemöter Laura genom att ställa en fråga och be om ursäkt. När Laura lägger blöjan på golvet, tar Mandisa tillbaka den och återupptar sitt handlande. Hon markerar dock att hennes användning av blöjan är temporär när hon säger: Trycka den först, trycka den först. Detta agerande kan tolkas som att hon försöker skapa en kompromiss för att tillmötesgå Laura.

Förhandlingen i lekaktiviteten är ett exempel på vad det kan betyda för språkanvändning att det blir konkurrens om lekmaterial. I situationen finns inte samma förutsättningar att upprepa varandras handlingar som då dubbletter av leksaker finns tillgängliga. Förhandlingen sker inom ramen för en lekaktivitet som är utsträckt över tid.

I observation nedan analyserar jag språklig förhandling av den fortsatta leken genom rollalternering.

Observation 6.3d. Öppna din mage!

Laura		Laura tar på sig en plastpåse, likt en handske, på handen och tar Lisa på magen med den.
Mandisa		Mandisa tar också på sig en plastpåse på handen och tar Lisa på magen med den.
Laura	Nu är det färdigt!	
Mandisa	Nu är det färdigt!	
Lisa		Lisa sätter sig upp.
Laura	Nu, nu, nu är det du igen.	Laura står upp och pekar mot Mandisa som sitter på golvet.
Mandisa	Nej, de du, lägga.	Mandisa pekar på madrassen.
Laura	Nej, du.	Laura pekar på Mandisa.
Mandisa	Okej!	Mandisa lägger sig ner på madrassen och drar upp sin kofta.
	(Otydligt) här. Var så god, var så god.	Mandisa tar upp stetoskopet och sprutan och ger dessa till Laura.
Laura	Öppna din mage!	
Mandisa		Mandisa drar upp koftan lite till.
Laura		Laura undersöker Mandisas mage.

En behandling utförs och Laura markerar att leksekvensen ska ses som avslutad genom sitt uttryck (Nu är det färdigt!). Mandisa bekräftar detta genom en upprepning av uttrycket. Uttrycket används i likhet med Mandisas: Färdigt, i den första sekvensen (obs. 6.3a). Det vill säga som en markering av att man vill ha en annan roll.

I likhet med den första sekvensen (obs. 6.3a) leder avbrottet till en förhandling om rollalternering. Laura fortsätter med att föreslå en fortsatt lek och att Mandisa återigen ska bli patient. Denna gång förhandlas rollerna då barnen uttrycker olika åsikter om vem som ska vara patient. Mandisa accepterar inte förslaget om att hon ska vara patient, som hon gjorde i början av leken, utan säger: Nej, de du, lägga, till Laura samtidigt som hon pekar på madrassen. Laura upprepar sitt förslag. Lisa säger inget. Mandisa ändrar sig genom ett Okej,

att lägga sig ner och att ge Laura instrumenten. Genom detta agerande visar Mandisa också att hon accepterar Lauras förslag.

Mandisa ligger på madrassen och drar upp sin kofta ytterligare när Laura instruerar henne: Öppna din mage. Barnen demonstrerar att de är väl bekanta med lekens rational och att inta olika roller.

Sammanfattningsvis, analysen av denna varaktiga lek som skapas mellan tre yngre barn visar hur den ger viktiga förutsättningar för lärande. Rollfördelningen (patient och läkare) som återkommande inslag blir centralt. Rollfördelningen initierar leken som bekräftas genom agerande inom lekutrymmet. Den skapar förutsättningar för språkligt deltagande. Språkliga handlingar används i rollen som läkare av samtliga aktörer men däremot inte av patienten som inte förväntas delta i samtalet mellan läkarna.

Analyserna visar hur handlingsmönster upprepas både på aktivitetsnivå och på individnivå. Upprepningen skapas kring ett tydligt tema, sjukhus, mellan tre barn och rollalternering inom detta tema (läkare och patient). Leksaker som redskap har en viktig funktion i aktiviteten, bland annat genom att de medierar vissa handlingar och handlingsmönster. Dubbletter av leksaker möjliggör samtidigt och samordnat handlande, något som framstår som förutsättningar för upprätthållande av leken.

Förhandling om deltagande med språkalternering

Lekaktiviteten som jag analyserar i detta avsnitt är en flerspråkig förhandling, med en särskild typ av språkalternering.

Lekaktiviteten sker i Parvis förskola vid ett tillfälle då han besöks av en modersmåls lärare. Parvis (2.9) och modersmåls läraren samtalar på ett av Parvis språk, persiska³⁴, när de sitter och bygger med lego i den del av rummet som har skapats för detta. Samtalet handlar om Parvis byggande.

Ett yngre barn, Lina (med svenska som modersmål), intresserar sig för att bygga med lego. Hon sitter och bygger medan Parvis och läraren fortsätter med sitt byggande och samtalande. På väggen sitter en legoplatta och Parvis ställer sig framför den och sätter fast klossar. Lina uppmärksammar plattan och närmar sig den. Parvis knuffar bort henne. En förhandling om Linas deltagande i lekaktiviteten startar mellan Parvis, läraren och Lina.

³⁴ Hemma hos Parvis kommuniceras även på kurdiska.

Observation 6.4 Ona behesh bede, behesh bego inja bazi kon (Ge den till henne, säg till henne att leka här)

M-lärare	Inja male tost, inja male Linas. (Här är din, här är Linas). Okej?	M-läraren pekar på olika sidor av legoplattan, den ena till Parvis och den andra till Lina.
	Na Parvis, Parvis bia inja (Nej Parvis, Parvis kom hit.) Nej.	
Lina	(Otydligt)	Lina låter ledsen.
M-lärare	Vad vill du ha Lina?	
	Na Parvis inja bazi kon (Nej Parvis lek här).	M-läraren pekar på ena sidan av plattan.
	Lina, Lina, du kan göra det här, här.	
	Ona behesh bede, behesh bego inja bazi kon (Ge den till henne, säg till henne att leka här).	
Parvis	Här får du.	Parvis klappar på plattan.
M-lärare	Lina här, Parvis här. Okej.	
Lina		Lina ställer sig framför plattan bredvid Parvis.
M-lärare	Jättebra!	
		Parvis fortsätter med byggande och samtal med läraren. Lina fortsätter med sitt byggande. De visar inte intresse för varandra.

Parvis	Städa.	Parvis plockar undan sina legoklossar.
M-lärare	Chikar? (Vad vill du göra?)	
Parvis	Städa.	Parvis lägger in klossarna i lådan.
M-lärare	Nemikhahi dige bazi koni? Tamom shod? (Vill du inte leka längre? Blev det färdigt?)	M-läraren refererar till legobygget.
Parvis	Städa. Lina städa.	
Lina		Lina står framför plattan och leker.
M-lärare	Nej, Lina vill leka med dem.	

En förhandling uppstår när även Lina visar intresse för att bygga med lego. Förhandlingen berör dels tillgången till lekmaterial, dels deltagandet. Linas inträde innebär att Parvis och modersmållärares gemensamma lek, där persiska är språket för den verbala kommunikationen, bryts.

Från barnens sida är fysiskt agerande bärande i förhandlingen om deltagandet. Parvis begränsar Lisas tillgång till lekutrymmet och lekresurserna. Parvis ställer sig först framför legoplattan på väggen och knuffar sedan bort Lina. Man kan också tolka Parvis agerande som ett sätt att utesluta Lina från den lekaktivitet han delar med modersmålläraren. Lina visar sitt missnöje genom att säga något med en ledsen röst.

En flerspråkig förhandling skapas genom deltagande av modersmålläraren med kunskaper i Parvis modersmål och det gemensamma språket i förskolan. Parvis fysiska agerande bemöts av lärarens verbala handlingar på två språk. Hon påpekar allas rätt till leksaker och skyldighet att dela med sig av dem. Olika språk används beroende av vem läraren riktar sig mot. Hon talar persiska med Parvis och svenska med Lina.

Modersmållärares stöttning i förhandlingen sker genom språkalternering och upprepning. Den reflekterar en pedagogisk attityd till allas rätt att leka i förskolan. Hon ger förslag till lösning och medlar mellan barnen och uppmärksammar sociala skäl för byte av språk. Hon uppmärksammar också kommunikationen mellan barnen när hon ber Parvis säga till och visa Lina hur de kan dela legoplattan.

Det är i den avslutande sekvensen som även Parvis kommunicerar verbalt. Parvis talar svenska när han uppmanar Lina att göra något annat än vad hon gör. Han använder således språkalternering på samma sätt som modersmålläraren. Han gör som läraren ber honom göra, genom att säga Här får du till Lina. Han uppmuntrar till ett avslut av lekaktiviteten genom det svenska ordet STÄDA. Parvis upprepar ordet när Lina fortsätter att bygga. Innehållet i det Parvis förmedlar tar utgångspunkt i hur aktiviteter i förskolan avslutas. Att plocka undan leksaker (städa) är en återkommande del i barnens vardag, vilket Parvis använder sig av i syfte att avsluta aktiviteten.

Förhandling om deltagande

I detta avsnitt analyserar jag en konfliktlösning i en lekaktivitet med fokus på förhandling om deltagande. I denna förhandling inkluderas lärare.

I Mandisas förskola har jag observerat återkommande samspel mellan henne, Laura och Lisa (se obs. 6.3a-d). Aktörerna som deltar i lekaktiviteten nedan är huvudsakligen Mandisa, Lisa och läraren. En förmiddag har Mandisa (2.9), Laura och Lisa lekt olika lekar tillsammans. Nu leker de med ett dockskåp i ett större rum där det finns andra barn och lärare. Efter en stund förändras leken till en förhandling om rättigheter till deltagande och konfliktlösning samt inkludering av läraren i förhandlingen.

Observation 6.5 Jag skriker inte!

Mandisa, Laura och Lisa		Barnen leker med ett dockskåp som är placerat i en hylla. 
Lisa	Jag säger till fröken.	Lisa ställer sig upp och flyttar undan sin stol.
Laura	Gå inte, gå inte!	

KAPITEL 6

Lisa		Lisa går till läraren som leker med andra barn i samma rum.
	Fröken, Mandisa skriker.	Lisa står bredvid läraren.
Lärare	Skriker Mandisa? Jag hör inte att Mandisa skriker.	Läraren som sitter på golvet och leker med ett annat barn tittar upp.
Lisa	Han bara skriker (otydligt) jag.	
Mandisa	Jag skriker inte!	Detta uttalas med hög röst av Mandisa som sitter vid dockskåpet.
Lärare	Jag hör inte att Mandisa skriker.	
Mandisa	Jag skriker inte!	Mandisa talar högt.
Lärare	I sånt fall, du får prata med Mandisa då.	
Lisa		Lisa går tillbaka till Mandisa, ställer sig framför henne, med händerna på höfterna.
Mandisa	Jag skriker inte! (Otydligt tal) jag inte skriker.	Mandisa talar högt, ställer sig upp och går till läraren. Lisa springer efter.
	Fröken jag inte skriker.	Mandisa står framför läraren.
Lisa	Fröken?	Lisa står också framför läraren.
Lärare	Ja?	
Lisa	Han säger inte han skriker.	
Lärare	Skriker du Mandisa?	
Mandisa	Nej jag (otydligt) skriker inte.	
Lärare	Du skriker inte, nej. Lisa, lyssna på Mandisa.	

I leken med dockskåpet sker något som ger upphov till en konflikt. Lisa förklarar att hon kommer ta hjälp av läraren genom uttrycket Jag säger till

fröken. I förskolan är detta ett sätt att visa missnöje med någons agerande. Lisa vänder sig sedan till läraren med argumentet Mandisa skriker. Skrikande uppfattas som en utmaning av förskolans normer och regler. Involvering av läraren med en sådan utmaning som argument kan tolkas som Lisas strategi för att utesluta Mandisa från deltagande i en tvåpartslek (mellan Lisa och Laura).

En förhandling inleds därefter mellan läraren, Lisa och Mandisa. Läraren ifrågasätter Lisas påstående och Mandisa tar del i förhandlingen då hon upprepade gånger hävdar att hon inte skriker, vilket betyder att det Lisa påstår är oriktigt. Läraren demonstrerar genom sina frågor att hon ifrågasätter Lisas påstående och uppmanar Lisa att tala med Mandisa istället för att vända sig till henne. När Lisa gör detta (med en demonstrativ gest), vänder sig Mandisa till läraren och upprepar att Lisas påstående är oriktigt (Jag skriker inte!). Att vare sig läraren eller Mandisa anklagar Lisa för att tala osanning kan ses som uttryck för en starkt sakorienterad förhandlingsnorm. I föreliggande fall är det sannolikt viktigt att det grundproblem som adresseras är deltagandet i en lek och att de som är involverade (Lisa, Mandisa och läraren samt perifert Laura) är införstådda med detta.

Förhandlingen om deltagande i leken kommer i sak att fokusera sanningshalten i Lisas påstående. Mandisa försvarar sig mot vad hon tycker vara Lisas oriktiga påstående genom att upprepade gånger förklara att hon inte skriker. Detta agerande kan ske med stöd i regler som innebär att man inte ska påstå att någon skriker när hon inte gör det och att alla har rätt att uttrycka sin åsikt. I detta förändras interaktionen från att vara en förhandling i och om deltagande i leken till att Mandisa försvarar sig mot en oriktig anklagelse.

Interaktionen illustrerar en form av guidat deltagande i att uttrycka sig i en förhandling där barnen är osams. Läraren förmedlar tydligt att konflikter löses genom att man pratar med varandra. Detta gäller både grundproblemet om deltagande i leken och användning av ett oriktigt påstående. Lärarens agerande bygger även på att hon har situerad kunskap om vad som har förevarit, genom att hon varit närvarande i rummet. Detta ökar hennes möjligheter att agera strategiskt och med känslighet för deltagarna. Hon visar i sitt agerande en tilltro till barnens kompetens att tala med varandra och förhandla för att lösa konflikter.

Förhandling om villkor för deltagande med språkalternering

I detta avsnitt analyserar jag en förhandling om villkor för deltagandet i en gemensam lek när en konflikt uppstår och där en lärare involveras. Exemplet är intressant eftersom det innehåller kommunikation på två språk, bosniska och svenska, och alternering mellan dessa.

Dijana³⁵ (2.9) har bosniska som modersmål. En jämnårig flicka, Liza, har också bosniska som modersmål och de leker ofta med varandra. Bakgrunden till förhandlingen är att Dijana och Liza leker med dockor under ett lektillfälle i förskolan. Barnen går till ett av borden i matrummet.

Observation 6.6 Jag hade den först!

Liza		Liza håller i sin docka.
Dijana	Du får! Du får! Du får nu.	
	Ska bebis sitta här.	Dijana pekar på stolen vänster om hennes docka. 
Liza		Liza sätter sin docka på stolen där Dijana pekade.
	Moja glava (Mitt huvud).	Liza syftar till dockans huvud.
Dijana	Här ska jag sitta.	Dijana sätter sig på stolen bredvid.

³⁵ Hon är det enda av studerade barnen som befinner sig i en grupp där det finns barn med samma modersmål (annat än svenska).

Liza	Moja beba (Min bebis) ramlar.	Liza tar upp sin docka.
Dijana	Moja beba isto (Min bebis också) ramlar.	Dijanans docka ramlar ner under bordet och hon kryper ner för att ta upp den.
	Vidi, vidi Liza. (Se, se Liza).	
Liza	Vidi da pada (Se den ramlar).	
	A moja beba (Och min bebis).	Liza sätter sin docka på den sidan av stolen där Dijanas docka satt.
Dijana	Cekaj Liza, cekaj, cekaj (Vänta Liza, vänta, vänta).	
	(Otydligt) Liza! (Otydligt) Liza! Min (otydligt) bebis där sitta!	Dijana gråter högt.
Dijana och Liza		Barnen tittar på en lärare vid andra sidan bordet.
Lärare	Båda dockorna kan väl sitta där?	
Dijana	Nej.	
Lärare	Varför inte då?	Läraren kommer till flickorna och ställer sig bakom stolen.
Dijana	Jag hade den först! Sitta min bebis. Min bebis hade den (otydligt).	Dijana låter ledsen.

I den första delen använder flickorna både bosniska och svenska i sitt samtal, bosniska när de kommenterar vad som händer i leken och svenska när de talar om hur något i leken administreras. Dijana inbjuder Liza att placera dockan på samma stol som hennes egen docka sitter på, vilket Liza gör. När Dijanas docka ramlar ner på golvet, flyttar Liza sin docka till den sida av stolen där Dijanas

docka suttit. Liza bemöter inte Dijanas önskemål om var hennes docka ska sitta, vilket leder till att innehållet i lekaktiviteten och kommunikationen förändras. Med detta startar en förhandling om villkoren för deltagandet och denna förhandling sker på svenska.

Förutom att tala svenska ((Otydligt) Liza! (Otydligt) Liza! Min (otydligt) bebis där sitta!) börjar Dijana gråta. På det sättet verkar hon söka stöd hos läraren som finns i rummet. Gråten fungerar då läraren uppmärksammar henne. Läraren visar vad som är önskvärt i förskolekontexten, nämligen att komma överens genom att hitta en lösning. Läraren föreslår att dockorna kan dela stolen. Dijana protesterar och läraren ställer en fråga om varför förslaget inte är bra. Frågan visar lärarens förväntning att Dijana ger en språklig förklaring. Dijana utgår då från förskolans regler om vem som har rätten till leksaker när hon ger förklaringen om att hon hade stolen först. Dijana håller fast vid den trots att varken Liza eller läraren uppmärksammar hennes önskan om att dockan ska sitta på en viss sida av stolen.

Liza, som håller sig i bakgrunden, involveras inte i förhandlingen av läraren. I denna stöttnings finns likheter med föregående lekaktivitet (obs. 6.5). Även i den involveras läraren i förhandlingen av barnen. Ingen av lärarna uppmärksammar barnen som väljer att inte säga något och som håller sig i bakgrunden. Lärarna frågar varken efter deras uppfattning eller uppmuntrar dem att bli delaktiga i förhandlingen. I aktiviteten i observation 6.5 är dock läraren närvarande i rummet och har kunskap om huruvida Mandisa har skrikit. I denna lekaktivitet behöver läraren utgå från det barnen uttrycker, då hon inte vet vad som har hänt. Observationen illustrerar en form av guidat deltagande där läraren visar hur man kan agera genom att hänvisa till normer och regler i en situation där hon inte själv har någon förstahandsinformation om vad som hänt.

Sammanfattning

Analysen av **samtalsleken, det fiktiva telefonsamtalet** (obs. 6.1) visar hur barn kombinerar flera aktiviteter, det egna byggandet med ett telefonsamtal som till karaktären är en gemensam aktivitet. De gör något tillsammans, och vad de gör är medierat av lekmaterial. Lekmaterial blir här en viktig resurs för skapande av telefonsamtalet, deltagandet i leken och rollalternering inom den. Samtalsleken utvecklas i två sekvenser och visar hur deltagande genom upprepningar på flera plan är möjligt: språkliga och fysiska handlingar samt roller i leken. Deltagandet förutsätter inte ett gemensamt språk.

Analysen av **fantasileken, där ett samtal kring ett fantasiföremål** (obs. 6.2) sker, visar att barnen uppmärksammar varandras handlingar och att de är

inriktade på att göra saker tillsammans, även i en situation då de inledningsvis agerar var för sig. Observationen är särskilt intressant då språkliga (utpekande och instruerande) och fysiska handlingar sker kring ett *fantasiföremål*. Möjligheten att röra sig på en stor yta, användning av tydliga och 'skojiga' gester samt skratt framstår som viktiga.

Betydelsen av leksaker, som visar sig i flera av observationerna i detta kapitel, ligger i linje med vad som framkommit i tidigare forskning. Användning av föremål är en viktig förutsättning för lek mellan yngre barn (Engdahl, 2007; Hakkarainen, 2002, 2006; Michélsen, 2005). Studien kan även utvidga tidigare resultat då observation 6.2 visar hur barn med olika modersmål redan tidigt kan skapa fantasilekar utan leksaker som artefakter.

Sjukhusleken medierad av lekmaterial (obs. 6.3a-d) är en varaktig lek mellan tre barn. Analysen visar att lekmaterial, rumslighet (begränsat lekutrymme, madrasser) och barns handlingar, är ömsesidigt konstituerande. Leksakerna som artefakter medierar en lokal praktik och blir en resurs i befästandet av lektemat. Analysen visar även användningen av erfarenheter som "raw materials" i lek, som Blum-Kulka och Snow (2004) uttrycker det.

Tidigare studier visar att deltagande i flerpartsinteraktion skapar en utmanande kontext för kommunikation (Aukrust, 2002; Cekaite, 2006; Hakkarainen, 2002). Hakkarainen menar att yngre barn behöver stöd av en vuxen för att utveckla sin lek om de är fler än två. Analyserna av lekaktiviteterna (jfr obs. 6.3a-d) i denna studie bidrar med kunskap om att *visa* lekteman skapar förutsättningar för fler än två deltagare i samtal utan att de ständigt behöver ta hänsyn till allas handlingar eller komma med egna initiativ. I sjukhusleken är det huvudsakligen läkarna som talar med varandra. Det tredje barnet är i bakgrunden genom sin roll som patient. Denna roll skulle kunna tänkas vara mindre språkutvecklande då patienten förväntas ligga tyst och still. Men resultatet visar att dessa handlingar är viktiga, då den före detta patienten senare som läkare upprepar handlingar som har använts av de andra barnen som läkare.

En varaktig lek ger även förutsättningar för användning av upprepade handlingar, något som i studien framträder som centralt i deltagandet. Lekaktiviteterna initieras och upprätthålls genom imitation och upprepning av egna och andras språkliga och fysiska handlingar (jfr Rydland & Grøver Aukrust, 2005). Vidare kan man se att initiering och upprätthållande av lek sker genom handlingar som uppfattas lämna ett (omgående) bidrag och att bekräfta varandra. Att utföra fysiska handlingar samtidigt eller i upprepning möjliggörs (och förstärks) av tillgången till dubletter av leksaker (obs. 6.3b). Analysen av observation 6.3c visar hur konkurrens om leksaker leder till en språklig

förhandling. Den upprepande karaktären i den språkliga interaktionen, i detta fall på barnens andraspråk, exempelvis användning av Öppna din mage! under lekens gång av de olika aktörerna demonstrerar att barnen är väl bekanta med lekens rational och att inta olika roller (obs. 6.3a; 6.3d).

Förhandling om deltagande och tillgång till lekmaterial i lekaktiviteten (obs. 6.4) sker huvudsakligen genom fysiskt agerande av barnen och språkalternering av modersmålläraren. Sociala skäl för byte av språk uppmärksammas av modersmålläraren och det flerspråkiga barnet (jfr Auer, 1995; Cromdal, 2000; Martin-Jones, 1995; Milroy & Muysken, 1995; Wang & Hyun, 2009). Parvis använder språkalternering på samma sätt som modersmålläraren när han på svenska återger för Lina det som modersmålläraren på persiska ber honom om. Han uppmuntrar också till ett avslut av lekaktiviteten genom att använda svenska. Stöttnings av modersmålläraren reflekterar en pedagogisk attityd till att alla har rätt att leka i förskolan.

Hur förhandlingar om deltagande sker på svenska visar analysen av **konfliktlösning i lek** (obs. 6.5). Ett uttryck (Jag säger till fröken), som i förskolesammanhanget förmedlar att handlingarna inte längre är riktade mot lekinnehållet, initierar förhandlingen. Samtliga aktörer använder språkliga handlingar på svenska även om fysiska handlingar, som att vara nära varandra, är viktiga för deltagandet.

Genom sitt agerande förmedlar läraren att konflikter löses genom att prata med varandra och en tilltro till barnens kompetens att göra det. Analysen visar betydelsen av situerad kunskap om vad som har förevarit. Normerna som guidningen bygger på handlar om att alla har rätt till att delta i lekar och att uttrycka sig. Exempelvis anklagar vare sig läraren eller Mandisa Lisa för att tala osanning, vilket kan ses som uttryck för en stark sakorienterad förhandlingsnorm.

Ytterligare en analys av **konfliktlösning i lek** (obs. 6.6) visar hur barns deltagande i en gemensam lek förändras till en förhandling om villkor för deltagande när en konflikt uppstår och där en lärare involveras. Barnen med två gemensamma språk använder språkalternering i denna situation. De kommunicerar på bosniska *inom* leken (jfr obs. 6.4) och på svenska i tal *om* leken samt när de riktar sig mot någon annan än varandra. När läraren inte vet vad som har hänt utgår stöttnings från det som barnen uttrycker just då (jfr obs. 6.5). I likhet med två observationer (6.4; 6.5) ovan uppmärksammar läraren vad som är önskvärt i sammanhanget, nämligen att komma överens genom att hitta en lösning. Här innebär en sådan lösning att dela lekmaterial. Språkligheten vid konfliktlösning framträder genom frågorna som visar förväntningar av språkliga förklaringar.

Inte heller i denna förhandling (jfr obs. 6.5) involveras det andra barnet som håller sig i bakgrunden, av läraren.

Sammantaget visar analyserna att barnens kunskaper i flera språk framträder tillsammans med modersmållärare och med vänner på samma modersmål vid lektillfällen. Både Parvis och Dijana visar då kunskaper i att kommunicera på två språk. Alternering mellan två språk används som en resurs i sociala syften och vid konflikter (jfr Björk-Willén, 2006). Även språkliga förhandlingar (när barn är osams) ingår frekvent i lekaktiviteter. Barnen förhandlar om deltagandet för att påverka och skydda leken (obs. 6.4-6.6). De använder sig av möjligheten som den institutionella miljön erbjuder, nämligen att söka sig till läraren. Stödet av läraren förutsätter att barnen har språkliga kompetenser för att förklara och försvara sig på svenska, alternativt att det finns närvarande lärare. Den stöttning som lärare då erbjuder är tydligt grundad i förskolans pedagogik. I stöttnen förmedlas och synliggörs institutionella normer och värderingar (t.ex. ingen ska vara ledsn och alla ska ha någon att leka med) som gäller för leken och förskolan mer generellt. Detta synliggörande sker bland annat genom att förskolans normer artikuleras, de används som argument och blir föremål för tolkning i förhandling. Förskolans normsystem verkar bli ett stöd och en förutsättning vid språkliga förhandlingar och något som bidrar till guidningen av barnens deltagande i förhandlingar. Däremot uppmuntras inte användning av andra kommunikativa resurser som andra modersmål än svenska, fysiska handlingar och artefakter i förhandlingar.

Kapitel 7

Måltidsaktiviteter

I detta kapitel presenterar jag analyser av måltider som en återkommande aktivitet som erbjuder stöttning i olika avseenden.

Jag visar exempel på fyra återkommande mönster för hur måltiden som aktivitet skapas. Kapitlets första avsnitt är en analys av hur man påbörjar en måltid. I det andra avsnittet analyserar jag samtal om måltiden i början av aktiviteten. I det tredje avsnittet analyserar jag samtal som förs när barnen och lärarna sitter och äter. Kapitel avslutas med en analys av samtal på svenska mellan två barn med bosniska som modersmål.

Att påbörja en måltid

I detta avsnitt analyseras inledande handlingar till måltid som en gemensam aktivitet.

I Villes förskola, en småbarnsavdelning, sitter barnen vid tre bord vid måltiderna. I observationen nedan sitter Ville (2.4) som har finska som modersmål och de andra barnen på sina platser. Läraren dukar fram lunchen.

Observation 7.1 Var så god!

Lärare	Så!	Bordet är dukat och läraren närmar sig sin plats.
	Sätter vi händerna i knäet. Så.	Läraren sätter sig ner och lägger händerna i knäet.
Ville	Vattnet.	Ville sträcker sig efter sitt glas.
Lärare	Händerna i knäet.	
Ville	Jo.	Ville lägger sina händer i knäet.
Lärare	Linn, är du med?	

Lärare	<u>Maten står på bordet, händerna i knäet. Nu så säger alla, var så god och ät.</u>	Läraren sjunger. Barnen lyssnar.
	Var så god!	

Barnen sitter på sina platser vid bordet medan dukning pågår. De verkar veta att när läraren sätter sig ner kommer de att äta lunch. Även läraren verkar veta att barnen kan sitta och vänta tills hon har lagt fram det som behövs. Agerandet visar hur måltiden har karaktär av en ritual och bygger på idén om att alla äter samtidigt. Det bekräftas även av lärarens korta språkliga uttryck, Så!, när hon kommer och sätter sig ner. Hon fortsätter med en instruktion, sätter vi händerna i knäet och bekräftande av att sitta med händerna i knäet.

Ville sträcker sig efter sitt glas och läraren upprepar det verbala uttrycket Händerna i knäet. Villes uttalande, Jo, samtidigt som han sätter sig på stolen igen och lägger händerna i knäet, visar hur uttrycket fungerar som en påminnelse om de bekanta rutinerna. Handlingarna visar också att Ville inte behöver någon ytterligare förklaring om hur han ska göra eller vad som ska göras. Läraren ger även Linn en påminnelse genom frågan Linn, är du med?, innan hon börjar sjunga en matsång. Sångtexten är ett sätt att beskriva måltiden som en gemensam aktivitet och i vilken ordning handlingarna ska ske, inklusive inslag som uppmuntran till artighet.

Samtal om måltid

I detta avsnitt analyserar jag samtal om ätande i början av måltiden i fyra observationer med fokus på lärares stöttning.

I Parvis förskola sitter barnen vid flera bord och i olika rum vid måltiderna. Denna morgon sitter Parvis (2.4), som talar persiska och kurdiska, tillsammans med två andra barn med svenska som modersmål och en lärare. Parvis tittar på läraren när hon säger något, likväl som på Lukas när han gör något. Det tredje barnet sitter tyst och väntar. Läraren inleder ett samtal med Parvis om att ta till sig en maträtt.

Observation 7.2a Du kan ta filmjök här i

Lärare	Ska du börja med lite filmjök?	Läraren ställer paketet med filmjök bredvid Parvis. Parvis vänder sig mot läraren.
Parvis	Uhm.	Parvis tittar på läraren.
Lärare	Börja med det.	Läraren pekar på paketet.
Parvis		Parvis tar filmjölken men ställer tillbaka paketet på bordet. Han sträcker sig efter sitt glas och lyfter upp det.
	Dä?	Ordet uttalas i frågande ton och Parvis tittar på läraren.
Lärare	Nej, vet du vad.	Läraren tar glaset och ställer ner det.
	Du kan ta filmjök här i. Så!	Läraren pekar på hans tallrik.
Parvis	Dä. Ja.	Orden uttalas glatt. Parvis håller filmjök i tallriken och ställer paketet bredvid Lukas.

Läraren uppmanar Parvis att lägga upp mat på tallriken med en fråga (Ska du börja med lite filmjök?) samtidigt som hon flyttar filpaketet närmare Parvis och pekar på det. Frågan kan ses som en form av instruktion till honom att ta till sig en maträtt, men lämnar samtidigt en viss öppenhet för Parvis att handla på olika sätt. Den instruktiva karaktären stärks av hur läraren följer upp den första frågan med uttrycket (Börja med det) och att peka på filpaketet.

Parvis tar paketet och sedan sitt glas, tittar på läraren och säger *Dä?* Detta är en fråga (om att hålla filmjölken i glaset) från Parvis sida, som kräver ett svar. Han får då ett svar (*Nej, vet du vad*). Det tydliggör att Parvis förslag som finns i frågan inte är det förväntade och det är en instruktion om var filmjölken ska hållas: *Du kan ta filmjök här i*. Instruktionen förtydligas av att läraren ställer ner hans glas och pekar på tallriken. Lärarens form för stöttning är att hon genom sina frågor, svar och fysiska handlingar ger tydliga instruktioner. Dessa instruktioner kan ses som förklaringar av vad som är ett förväntat handlande, men förklaringarna har också karaktären av direktiv. De förstärks av lärarens påpekande om att Parvis borde veta vad han ska göra (*Nej, vet du vad*).

Parvis visar att han uppfattat instruktionen med att säga *Dä, ja*, och att hålla filmjölken i tallriken och ge paketet till Lukas. Parvis visar också att han är

väl införstådd med denna instruktiva diskurs. Hans språkliga resurser är begränsade, även om samma uttryck används både i en fråga och i en form av slutsats.

Observationen nedan sker också vid frukost i Parvis förskola. Vid Parvis (2.5) bord sitter fyra andra barn (ett av barnen har ett annat modersmål än svenska och ett av barnen är yngre än de andra) och en lärare (annan än i obs. 7.2a). Bordet är dukat med olika maträtter som ägg, bröd, mjukost, kaviar, mjölk, filmjölk och flingor. Måltiden introduceras med att sjunga en sång (jfr obs. 7.1). Sedan ställer läraren frågor om vad som finns på bordet.

Observation 7.2b Vad är det här Parvis då?

Lärare	Vad är det för frukost?	
Lukas	Ägg.	
Lärare	Vad är det här Parvis då?	Läraren pekar på ett fat med paprika.
Parvis	Hä.	Parvis tittar på läraren.
Lärare	Vad är detta?	Läraren pekar på fatet.
	Paprika.	
Parvis	Paprika.	

Läraren riktar sina frågor dels till hela gruppen, dels till enskilda barn då hon nämner barnet hon talar till med namnet. Det är ett sätt att stötta samtliga barns deltagande oavsett om de kan tala (svenska) eller inte. Parvis deltar genom att lyssna och observerar kommunikationen mellan läraren och de andra barnen, men han samtalar också med läraren när hon tilltalar honom. När läraren inte får något precist svar upprepar hon sin fråga om vad en av grönsakerna på bordet kallas genom att ställa frågan Vad är detta?, peka på grönsaken och därefter benämna den (Paprika). Parvis svarar genom att upprepa ordet.

Barnen får delta i en aktivitet som går ut på att benämna beståndsdelar i en FRUKOST. Deras bidrag på svenska stöts av lärarens frågor och tal om förväntade termer. Att benämna maträtter blir en del av denna måltid med pedagogiska syften och något som exponerar barnen för det abstrakta uttrycket FRUKOST. En nivå i denna kommunikativa situation är att lära sig namn på vad som ingår i en frukost. Fysiskt och språkligt utpekande är inte enbart kopplade till en pedagogisk handling utan också till själva måltiden som aktivitet där man

ska ta till sig och äta av det som bjuds. Situationen visar hur barnen både inbjuds att välja, äta och tala om vad de gör.

Nästa observation sker vid en annan frukost i Parvis förskola, tillsammans med fyra barn (varav ett utöver Parvis [2.6] har ett annat modersmål än svenska) och läraren som deltar i observationen ovan (7.2b). Det pågår samtal i vilket samtliga barn tillsammans med läraren deltar. Läraren ställer frågor till barnen utifrån deras sätt att uttrycka sig.

Observation 7.2c Filmjök eller vanlig mjök?

Lärare	Vad vill du ha att dricka på? Filmjök eller vanlig mjök?	Läraren pekar på paketen.
Parvis	(Otydligt)	Parvis sitter på sina händer och tittar på läraren.
Lärare	Vilken mjök? Vilken? Filmjök eller vanlig mjök? Vilken?	Läraren fortsätter att peka på de två paketen samtidigt som hon benämner dem.
Parvis	(Otydligt)	Parvis tittar på henne.
Lärare	Du får visa mig. Vilken vill du ha?	
Parvis	Mjök.	Parvis sitter fortfarande på sina händer.
Lärare	Mjök, bra!	

Läraren frågar Parvis vad han vill dricka. Läraren pekar på mjök- och filmjökspaketen samtidigt som hon benämner dessa (Vad vill du ha att dricka på? Filmjök eller vanlig mjök?). Hon ger Parvis tydliga alternativ till svar, då hon upprepar sig ett antal gånger, pekar på de två paketen som står framför Parvis och talar om hur han kan svara (Vilken mjök? Vilken? Filmjök eller vanlig mjök? Vilken?). När Parvis inte svarar, uppmanar hon honom att uttrycka sin åsikt ytterligare: Du får visa mig. Vilken vill du ha? Parvis svarar genom att säga Mjök. Det är oklart om Parvis skiljer mellan filmjök och mjök i sitt svar eller om han använder termen MJÖK mer inklusivt. Läraren bekräftar Parvis svar genom att upprepa det Parvis säger och genom att positivt bekräfta att han gjort ett val och att han svarat muntligt genom uttrycket (Mjök, bra!). Denna bekräftelse är ett uttryck för att läraren bedömt Parvis svar som adekvat och att han bidrar till

samtalet. Parvis stötts i att uttrycka sitt svar språkligt på annat sätt än med ett enkelt JA, vilket är vanligt förekommande i det empiriska materialet.

Observationen nedan äger rum i Eric's förskola. Vid lunch sitter barnen vid tre bord i ett och samma rum. En lärare sitter vid varje bord. Lärarna samtalar med barnen vid sitt bord. Eric (2.5), som har engelska som modersmål, och de andra barnen (som har svenska som modersmål) har lagt upp potatis och fisk på sina tallrikar. Läraren delar maten i mindre bitar tillsammans med var och en.

Observation 7.2d Vill du ha sås?

Lärare	Vill du ha sås?	Läraren står bakom Eric och hjälper honom att skära upp maten.
Eric	Ja .	Eric uttrycker sig tystlåtet.
Lärare	Ingen sås?	Läraren ställer sig bredvid Eric.
Eric	Ja .	Läraren flyttar såskoppen och ställer den bredvid Eric.
Lärare	Vill du ha sås?	
Eric		Eric nickar och håller upp sås.

Läraren ställer frågan: Vill du ha sås? Eric ger ett jakande svar, vilket läraren inte uppfattar eller inte uppfattar som det önskade svaret. Hon omformulerar då frågan: Ingen sås?, som om Eric hade svarat att han inte ville ha någon sås. Hon ställer såskoppen bredvid Eric. När Eric (återigen) svarar Ja, upprepar läraren sin ursprungliga fråga: Vill du ha sås? Eric nickar som svar och tar såskoppen.

Denna observation visar på en interaktion kring val av en enskild maträtt, ett vanligt inslag vid måltid. Interaktionen är därmed tydligt situerad i måltidsaktiviteten. Läraren ställer en fråga som är öppen i den mening att Eric kan välja att svara JA eller NEJ, men ger inte i övrigt några alternativ. Han förväntas svara på frågan och att handla, vilket förutsätter att han vet vad valet handlar om, exempelvis vad ordet SAS betyder. Denna observation visar på ett fråga-svarsmönster, som i grunden kräver att barnet gör ett val (att ta maträtten eller att avvisa den). Det fysiska agerandet blir centralt. Detta, till synes, enkla mönster kan också ses som ett sätt att förmedla en fundamental aspekt av måltidsaktiviteten, barnens möjligheter och rätt att välja om de vill ha en viss maträtt eller inte.

Analyserna i detta avsnitt visar återkommande mönster i början av måltidsaktivitet. Som påpekats ovan är grunden för aktiviteten att alla deltar i den. Läraren erbjuder barnen möjligheter att delta snarare än att invänta deras initiativ. Läraren adresserar sitt frågande samtidigt till gruppen som helhet och till enskilda individer vilket bidrar till att engagera alla i samtalet och i den pedagogiska aktiviteten. Beroende på hur läraren formulerar frågor, med utpekande och benämning av föremål, erbjuds barnen möjlighet att lära sig dessa. Barn svarar på dessa frågor genom upprepning (av benämningar). Organiseringen av gruppaktiviteten med deltagare med olika kompetenser ger möjligheter till flera typer av deltagande: observation, språklig och fysisk imitation och upprepning. Dessa handlingar är något som barnen delvis behärskar men som också äger rum inom deras proximala utvecklingszon. Med andra ord erbjuds barn möjlighet till deltagande i en språklig aktivitet (på svenska), men att uttrycka sig genom språket är inte en förutsättning för deltagande (jfr resultat om förhandlingar i lek i föregående kapitel).

Samtal om barns vardag

I detta avsnitt analyserar jag samtal om barns vardag vid måltiden i fyra observationer, med fokus på lärares stöttning.

Den första måltidsaktiviteten sker i Alex förskola. Alex (2.5) sitter och äter frukost tillsammans med två lärare och några barn. Alex har bulgariska och persiska som modersmål och är ett av flera flerspråkiga barn i syskongruppen. Alex berättar att han inte har med sig sitt gosedjur till förskolan den dagen. Samtalet om det saknade gosedjuret leder till en återkommande fråga vid måltiden, nämligen vem som hämtar barnen.

Observation 7.3a Eller pappa!

Lärare	Kanske. Vem är det som hämtar dig idag då?	
Alex	Moster.	
Lärare	Kanske moster kan ta med sig!	Läraren refererar till det saknade gosedjuret.
Alex	Eller pappa!	Alex ler.

Lärare	Eller pappa! Kommer pappa och hämtar dig idag?	Rösten är glad.
Alex		Alex nickar.
Lärare	Spännande! Det var länge sedan vi träffade din pappa.	

Lärarens fråga om vem som hämtar Alex riktar uppmärksamhet mot något som händer regelbundet och som ska hända senare på dagen. Hon börjar med att själv föreslå vem som hämtar Alex genom att säga Kanske. Hon ändrar sig och ställer frågan till Alex. Hur frågan är formulerad, Vem är det som hämtar dig idag då?, antyder ett innehåll som förväntas vara bekant för deltagarna och att Alex ska kunna meddela den efterfrågade informationen. Alex svarar att det är moster som hämtar honom och läraren föreslår att hon kan ta med sig gosedjuret.

Det återkommande innehållet i samtal mellan lärare och barn vid måltid, nämligen vem som hämtar barnen, utvecklas vidare av Alex. Han ändrar sig när han med en glad röst säger: Eller pappa! Läraren uppmärksammar Alex svar genom en upprepning av det språkliga förslaget och genom att formulera det till en fråga. Alex bekräftar det med en nickning. Läraren accepterar och bekräftar svaret som något spännande, eftersom de inte träffat hans pappa på ett tag, snarare än att återgå till Alex tidigare svar om att bli hämtad av moster. På detta sätt skapas samtal om barnens vardagliga erfarenheter med utgångspunkt i deras intressen (se kap. 5, s. 76) i vilket barnen inkluderas genom frågor. Stöttningen karaktäriseras också av bekräftande av Alex åsikt.

Nästa observation äger rum vid frukost i Parvis förskola. Parvis (2.5), som har persiska och kurdiska som modersmål, har en gul fotbollströja på sig denna dag. Det finns ett fotbollsmärke på höger sida och en bild på den svenska flaggan på vänster sida av tröjan. Lasses ankomst till förskolan med sin pappa leder till ett samtal om barnens familjer, återigen ett vanligt förekommande tema vid måltid.

Observation 7.3b Det här är Iran

Leo	Pappa!	Han refererar till Lasses pappa i hallen.
Lärare	Det var Lasses pappa, ja.	

Parvis	Parvis pappa.	Parvis tittar på läraren samtidigt som han pekar på sin tröja ungefär där fotbollsmärket är.
Lärare	Var är din pappa?	
Parvis	Parvis pappa.	Parvis tittar på läraren och pekar på tröjan.
Lärare	Var är Parvis pappa?	
Parvis	Där.	Parvis tittar och pekar på tröjan.
Lärare	Var är han?	
Parvis	(Otydligt) Iran.	Parvis pekar på tröjan och tittar upp mot läraren.
Lärare	Iran? Det är nog	
Parvis	Iran.	Parvis talar samtidigt som läraren.
Lärare	Sverige, eller? Det är svenska flaggan.	Läraren fortsätter att tala.
Parvis	Det här är Iran.	Parvis tittar på sin tröja och pekar på bilden av den svenska flaggan.
Lärare	Nej, det är inte Iran.	
Parvis		Parvis drar i tröjan där bilden på den svenska flaggan är.
Lärare	Det är svenska flaggan. Men vad gör din pappa?	

Barnen uppmärksammar Lasse och hans pappa. Barnens föräldrar som samtalsämne (var de är och vad de har för arbete) är vanligt förekommande vid måltid. Parvis deltar i samtalet genom en upprepning av ett använt ord, PAPPA (Parvis pappa) och genom att peka på sin tröja. Läraren tar fatt i Parvis uttryck och involverar honom i ett samtal genom en fråga. Upprepning av frågan (Var är din pappa?; Var är din pappa?; Var är han?) används även av läraren. Frågan är ett exempel på vad man ofta pratar om i förskolan, men den bygger också på Parvis initiativ att uppmärksamma sin egen pappa.

Parvis ändrar fokus i samtalet när han sedan svarar läraren med utgångspunkt i en av symbolerna på sin tröja, den svenska flaggan. Parvis uttrycker sig


dels verbalt (Iran), dels genom pekande på tröjan. Läraren uppmärksammar vad hon tolkar som en felaktig uppfattning av Parvis, att flaggan är iransk och inte svensk, och påpekar detta, först genom att uppmärksamma Parvis på att han har fel och sedan genom att invitera honom till att korrigera sig. Läraren fokuserar nu på de språkliga uttrycken och om dessa är korrekta i sammanhanget. När Parvis framhärdar i sitt uttryck (Det här är Iran), deklarerar läraren vad som är riktigt (Nej, det är inte Iran. Det är svenska flaggan.). I detta svar från lärarens sida finns inga erbjudanden om fördjupning av frågan. Däremot återgår hon till det vanligt förekommande samtalsämnet om föräldrarnas arbete (Men vad gör din pappa?).

Här kan noteras att en term, PAPPA, initierar samtalet med det återkommande temat: barns föräldrar och deras arbete (var de befinner sig när barnen är i förskolan). På det sättet berör samtalen något som barnen har gemensamt. Möjligheter att synliggöra barns erfarenheter utanför förskolan eller intresse exempelvis för mönster eller färger med utgångspunkt i Parvis initiativ att uppmärksamma flaggan tas inte tillvara i denna observation.

Nästa observation, som äger rum i småbarnsavdelningen som Kave går, handlar om återkommande samtal vid måltid i vilka lärarna uppmärksammar barnen och deras agerande. Flera barn och två lärare sitter vid frukostbordet. Kave (1.10) har kurdiska som modersmål men kommunicerar huvudsakligen kroppsligt i hemmet och på förskolan. Här leder Kaves handlingar till ett samtal utifrån lärarens bemötande av dessa. Bakgrunden till observationen är att Kave har ätit ett ägg och det är tydligt att han tyckte om det. Det finns en äggskärare på bordet.

Observation 7.3c Nu vill Kave dela sin smörgås. Spännande!

Kave		Kave lägger en smörgås i äggskäraren.
Lärare	Nu vill Kave dela sin smörgås. Man kan lägga kokta potatisar där och dela. Spännande! Spännande Kave! Ja, det tycker du, ja.	Läraren tittar på Kave och uttrycker sig med en glad röst.
Kave		Kave vänder på smörgåsen och trycker ner skäraren.
Lärare	Ja titta! Går det inte att dela den?	

Kave		Kave lägger en tallrik i den och tittar på läraren. 
Lärare		Läraren tittar mot honom.
Kave	Dä.	Kave tittar upp mot läraren.
Lärare	Hur gör du nu? Det var spännande.	
	(...)	
Kave		Kave lägger tallriken över äggskäraren.
Lärare	Oj!	Läraren tittar mot Kave och lyfter bort tallriken.
	Hör om det låter något när du biter på den här smörgåsen.	Läraren ger honom smörgåsen.
Kave		Kave tar tillbaka tallriken.
Lärare		Läraren observerar vad Kave gör.
Kave		Kave tar en brödskiva till.
Lärare	Får jag hjälpa dig? Kanske går det bättre.	Läraren trycker ner skäraren så att brödskivan delas.

Aktiviteten initieras av Kaves handlingar som läraren uppmärksammar. Observationen visar hur dessa tas tillvara på av läraren i syfte att stötta Kaves

delaktighet vid måltiden. Kave använder sig huvudsakligen av fysiska handlingar som att ta till sig föremål och gester. Genom lärarens stöttning med utgångspunkt i handlingarna blir de resurser i kommunikationen. Stöttningen karaktäriseras av språkighet då läraren uppmärksammar och benämner initiativen, beskriver vad som görs, förklarar och ställer öppna frågor på svenska. Hon uppmuntrar till utforskande vid måltiden.

Läraren erbjuder Kave en smörgås, vilket är ett sätt att intressera honom för ätandet. Kave fortsätter dock att undersöka äggskäraren. Han visar ett tydligt intresse för att åstadkomma något med äggskäraren. Detta uppmärksammar läraren genom att stanna upp och observera Kaves handlingar. Sedan hjälper hon honom att dela brödskivan. Läraren gör Kaves intressen till en resurs för deltagande genom att sätta ord på dem.

Den sista måltidsaktiviteten i detta avsnitt äger rum i Nils förskola. Vid bordet sitter fem barn och två lärare. Barnen har olika modersmål. Nils (2.10) som talar svenska, norska och tyska, och Lotta som har svenska som modersmål, engagerar sig i ett samtal tillsammans med en av lärarna.

Observation 7.3d Du får fråga Nils, han jobbar ju där. Jag vet inte

Lärare	Vad har ni för jobb då?	Rösten låter nyfiken.
Nils	Jag har Överskottsbolaget.	
Lärare	Vad arbetar ni med?	
Nils	Jag har en motorcykel. Den står (ohörbart) jag ställa motorcykel här, där Överskottsbolaget.	
Lärare	Fast jobbar alla på Överskottsbolaget, eller? Kanske jobba någon annanstans, på Ikea?	
Lotta	Jag jobbar på Ikea.	
Lärare	Ja eller kanske ni jobbar på Konsum. Det finns många olika jobb.	
Nils	Jag jobbar, jag jobbar, jag jobbar med, på Överskottsbolaget.	

KAPITEL 7

Lärare	Jaha, vad gör man där då?	Rösten låter bekräftande och nyfiken.
Nils	Fort.	
Lärare	Man jobbar fort.	
Nils	Ja, slå alltid.	
Lärare	Man är effektiv. Vad kan man köpa där då? Om jag kommer in på Överskottsbolaget, vad kan jag köpa?	
Nils	Jag köpa mat.	Nils sitter och äter sin smörgås.
Lärare	Har de tvättmedel här i?	
Nils	Ja.	
Lärare	Det har dem.	
Lotta	Varför har de tvättmedel?	
Lärare	Du får fråga Nils, han jobbar ju där. Jag vet inte.	
Nils	Jag måste jobba idag.	
Lärare	Du måste jobba idag.	
Nils	Måste jobba idag.	
Lotta	För vi har inga pengar.	
Lärare	Ni har inga pengar? Då måste man jobba.	
	(...)	Alla äter och det blir tyst en kort stund.
Nils	Jag har pengar.	
Lärare	Du har pengar.	Meningen uttalas bekräftande.
	Har du mycket pengar?	
Nils	Ja.	

Lärare	Du är rik heter det om man har mycket pengar. Har man inte så mycket så pengar, då är man fattig.	
	(...)	En kort tystnad.
Nils	Är man inte fattig?	
Lärare	Nej.	
Nils	Om man inte har pengar då är man fattig.	Nils tittar mot läraren som sitter mitt emot honom.
	Jag har pengar, då är man inte fattig.	

Observationen visar en konstruktion av en gemensam berättelse, i leken och om leken. I samtalet erbjuder läraren stöttning i form av både frågor, förklaringar och bekräftelser.

En del av frågorna (Vad har ni för jobb då?; Vad arbetar ni med?; Vad kan man köpa där då? Om jag kommer in på Överskottsbolaget, vad kan jag köpa?) erbjuder alternativa sätt att svara. Barnen har möjlighet att delta i och upprätthålla samtalet genom att svara ja/nej eller genom att utveckla sina svar.

Läraren introducerar förklaringar: Du är rik heter det om man har mycket pengar. Har man inte så mycket så pengar, då är man fattig. Denna förklaring är intressant. Dels är den en uppföljning av en tematik om pengar som barnen introducerar. Dels följer ett av barnen, Nils, upp förklaringen i en väl utvecklad och en logisk reflektion över innebörden i det läraren sagt: Om man inte har pengar då är man fattig. Jag har pengar, då är man inte fattig. Det ser ut som Nils förstår uttrycken som barnen exponeras för. Nils bidrar med att använda en distinktion mellan RIK och FATTIG som läraren fört in i samtalet. Detta innebär att distinktionen mellan rik och fattig förefaller ligga inom den proximala utvecklingszonen och vad vi ser kan förstås som en begynnande approprieringsprocess.

Läraren svarar i samtalet genom att bekräfta barnens utsagor som Man jobbar fort.; Du har pengar. Dessutom innefattar samtalet skiften i innehåll; familj, affär och pengar. Exempelvis initieras familj och pengar som innehåll av Lotta. Barnens idéer används som utgångspunkt för att introducera

och förklara generella begrepp (EFFEKTIV, FATTIG, RIK). Detta exemplifierar hur förskolemiljön ger möjligheter att tala om abstrakta och generella förhållanden och att lära sig språkliga uttryck som är relevanta i sådana sammanhang.

Samtalet ger barnen möjligheter att uttrycka sina föreställningar. Emellanåt ges uttrycken inom leken genom ord som ...tvättmedel **här i?**; För **vi** har inga pengar.; Måste jobba **idag**. Samtalet inom leken leder till att deltagarna diskuterar begreppen (se ovan).

I samtalet uppmärksammas även kommunikationen mellan barnen. Även om läraren återkommande deltar i samtalet, är de verbala uttrycken delvis riktade mot att stötta barnen att uppmärksamma varandra som samtalspartner (Vad arbetar **ni** med?; Du får **fråga Nils**, han jobbar ju där. Jag vet inte.).


I detta avsnitt har jag analyserat samtal om barnens vardag stöttade av lärare vid måltid. Analyserna visar hur föräldrar görs till ett innehåll för samtal genom att tala om hämtning och föräldrars arbete. Dessutom uppmärksammas barnens handlingar som kommunikativa resurser och utveckling av dessa genom språklig stöttning vilket möjliggör skapande av olika typer av kommunikativa och språkliga erfarenheter (obs. 7.3c-d).

Samtal mellan barn

I detta avsnitt analyserar jag två samtal om benämningar och begrepp på svenska som initieras av och inkluderar barn med två gemensamma språk.

Observationen nedan äger rum i Dijanas förskola. I denna småbarns-avdelning är benämning av färger och former ett återkommande innehåll i lärarinitierade aktiviteter och samtal. Dijana (2.4) sitter vid bordet tillsammans med fem andra barn och en lärare. En annan lärare dukar fram mellanmål. Aktörerna i samtalet är Dijana, Liza och lärarna. Flickorna, som har bosniska som modersmål, sitter bredvid varandra vid bordet.

Observation 7.4a Rosa – rosa blommor – rosa tröja

Dijana		<p>Dijana, i en rosa tröja, vänder sig mot Liza som sitter till vänster om henne. Liza har en vit tröja med rosa blommor.</p> 
--------	--	--

Dijana	Titta jag rosa.	Dijana tar i sin tröja och håller den mot Liza.
Lärare 1	Rosa har du, tröja ja.	Läraren som sitter vid bordet hör vad Dijana säger.
Liza	Jag.	Liza tar i sin tröja och lutar sig mot läraren över bordet.
Lärare 1	Ja, har du rosa tröja du med? Blommorna.	
Dijana	Rosa.	
Liza	Jag har rosa blomma. Rosa blomma.	
Lärare 1 och 2		Lärarna pratar med varandra och med några av barnen vid bordet.
Liza	Jag har rosa blomma! Jag har rosa blomma!	
Dijana	(Otydligt tal) rosa blommor.	Dijana vänder sig mot lärare (2) och tittar på sin tröja.
Lärare 2	Har du rosa tröja? Jätte fin tröja har du.	Läraren tar på Dijanas tröja när hon passerar henne.
Dijana	Rosa tröja.	Dijana tittar på sin tröja.
Lärare 2	Du har rosa tröja ja. Jätte fin rosa tröja. Det är fin färg på den.	Läraren står bakom Dijana.

Barnen sitter vid bordet, medan lärarna dukar fram maten (i likhet med obs. 7.1). Dijana initierar ett samtal i väntan på åtandet. Det blir en typ av *övergångsaktivitet* (se kap. 5, s. 80 och 93). Dijana utgår från något hon ser när hon benämner färgen på sin tröja: Titta jag rosa, och pekar. Initiativet uppmärksammas av läraren och Liza, som har en vit tröja med rosa blommor, som båda svarar på det. Samtalet struktureras genom upprepning av svenska ord (ROSA, TRÖJA, BLOMMA) som kombineras med pekande. Till början upprepar Dijana sig (ROSA). Efter att hört orden TRÖJA och BLOMMA ett antal gången, använder hon dessa. Samtalet kan betraktas som ett försök att särskilja innebörder av rosa, tröja och blomma.

Observationen visar hur barnen använder sig av i förskolan förekommande sätt att initiera ett samtal i en situation där även andra modersmål än svenska är ett möjligt sätt att kommunicera.

Användning av svenska i samtal vid måltid av barnen med två gemensamma språk, bosniska och svenska, analyseras vidare i samtalet nedan. Dijana (2.4), Liza och en tredje aktör, också en bosnisktalande flicka, Lejla, äter frukost tillsammans med andra barn och lärare.

Observation 7.4b Samma samma så mycket!

Dijana	Jag har samma. Kolla! Jag har tre.	Dijana håller upp sin hand mot Liza.
Liza		Liza lägger sin hand mot Dijanas.
Dijana	Samma! Samma samma så mycket!	
Liza	Jag ska fylla så här år.	Liza håller upp fem fingrar.
Dijana	Jag fylla också så här år.	Dijana visar upp fem fingrar.
	Det är uppe! Det är uppe!	Dijana pekar på födelsedagskortens (med siffran tre) på väggen.
Lejla	Nej det är de inte. Det (otydligt) jag är uppe med den nallen. Nallarna (otydligt).	Lejla tittar på korten på väggen bakom sig och pekar på dem.

Innehållet i samtalet mellan flickorna tar utgångspunkt i den fysiska miljön. Dijana och Liza talar svenska medan de visar upp fem fingrar. Antal görs till ett gemensamt samtalsinnehåll. Det som barnen talar om, visar de också med fingrarna. Sådana handlingar är vanligt förekommande vid tal om ålder och att fylla år. Det gör även barnen som uppmärksammar varandra på antal i relation till födelsedagskortens på väggen. Lejla uttrycker att något inte stämmer (Nej det är de inte.) men fortsätter tala om och peka på sitt eget födelsedagskort: Det (otydligt) jag är uppe med den nallen. Nallarna (otydligt).

Observationen visar hur samtalet mellan barnen med två gemensamma språk reflekterar den institutionella miljön när det gäller val av språk, samtalsinnehåll, användning av bilder (föremål) runt omkring sig samt gester. Övergången mellan olika innehåll är 'flytande' och uppmärksammas genom att

man observerar varandras handlingar. Innebörder i fingrar eller siffror på korten som symboler för antal berörs men utvecklas inte särskilt långt i just detta samtal.

Sammanfattning

Analysen av **att påbörja en måltid** (obs. 7.1) visar måltiden i förskolan som en ritualiserad aktivitet med inslag av samtidighet och gemenskap genom språkliga och fysiska handlingar. Barnen förväntas lära sig ritualer som innebär artighet och andra samspelsregler. Det förväntade agerandet i aktiviteten uppmärksammas tydligt av läraren och bekräftas av barnens handlingar. Den språkliga stöttningen har karaktären av påminnelse av de förväntade handlingarna. Även sångtexten (*Maten står på bordet, händerna i knäet. Nu så säger alla, var så god och ät*) medierar dessa förväntningar i aktiviteten. Här finns likheter med resultat i Grøver Aukrusts (2007) studie om hur organisering av samtal genom turtagning inte explicit uppmärksammas i skandinavisk förskolekontext

Materialet visar också att det förekommer samtal om ätande. Analyserna av **samtal om ätande** (obs. 7.2a-d) visar att ätandet görs till innehåll i kommunikationen i början av måltiden. Lärarna, som är de centrala aktörerna, riktar sig samtidigt till gruppen och till vart och ett av barnen. Språkliga instruktioner och fysiska handlingar berör hur barnen ska lägga upp mat (obs. 7.2a), benämna maträtter (obs. 7.2b), göra val mellan två maträtter (obs. 7.2c) och göra val om vad man vill äta (obs. 7.2d). Barnens fysiska handlingar som att peka på något och att titta på läraren uppmärksammas och accepteras som svar i denna aktivitet. Barnen kan delta i aktiviteten genom att äta, observera, lyssna på samtalen som förs vid bordet och/eller att uttrycka sig på olika sätt. Det innebär att samtliga barn vid bordet blir delaktiga i en språklig aktivitet på svenska. Barnen lär sig att äta, benämna vad de ser framför sig på bordet. De exponeras för generaliseringar som exempelvis termer som frukost och distinktion mellan mjölk och filmjölk. I interaktionen guidas barnen i användning av (språkets) utpekande, semiotiska och kommunikativa funktioner (Säljö, 2000).

Analysen av **samtal om barns vardag** (obs. 7.3a-d) visar att barnen inkluderas i aktiviteter med stöd i deras erfarenheter. Lärarnas språkliga handlingar på svenska stöttar barnens deltagande i aktiviteten. Stöttningen utgår från det som barnen säger och karaktäriseras av att bekräfta och utmana barnens handlingar. Hur kommunikation mellan barnen explicit uppmuntras varierar. En del av frågorna erbjuder barnen möjligheter att delta i samspel oberoende av deras språkkunskaper. Andra är av utmanande karaktär och förutsätter att

barnen kan producera tal på svenska. Att samtal i och utöver kontexten äger rum vid måltid framgår också i tidigare forskning (t.ex. Bae, 2004; Gjems, 2011).

Analysen av **samtal om benämningar och begrepp** (obs. 7.4a-b) visar hur barnen med ett gemensamt modersmål annat än svenska använder sig av svenska i kommunikation vid måltid. Samtalen bygger på benämningar av föremålen runt omkring barnen. Barnen berör innebörder av färg och siffror men för dem inte vidare i just de samtal jag redovisat.

Det kan noteras att det finns likheter mellan Dijanas (obs. 7.4a) och Parvis sätt att kommunicera (obs. 7.3b). Båda deltar i ett samtal vid måltid genom språkliga och fysiska handlingar. Likheter mellan barnen (den rosa färgen och föräldrarna) uppmärksammas av lärarna. Genom bekräftande upprepningar erbjuds Dijana möjlighet att utveckla sina språkliga handlingar. Parvis språkliga handlingar däremot korrigeras.

Sammantaget visar analyserna i detta kapitel att måltid som en återkommande aktivitet erbjuder möjlighet till olika typer av deltagande, man både äter och kommunicerar om olika aspekter av ätande. Det innebär att samtliga barn blir delaktiga i aktiviteten på något sätt. Lärarna är inriktade på både gruppen och på individuella barn som får bidra på olika sätt. Samtliga barn kan delta genom att observera och lyssna till den språkliga kommunikationen oavsett språkkunskaper eller individuella inlägg i den. Imitativa och upprepande handlingar blir resurser för barnens deltagande i en aktivitet som de inte fullt ut behärskar. Genom barnens förmåga att delta, illustrerar observationen agerande inom den proximala utvecklingszonen, där deras bidrag är beroende av lärarens guidning. Uppmärksamhet av modersmål andra än svenska som en resurs för deltagande skulle kunna vara ytterligare ett sätt att utgå från barns intressen, idéer och erfarenheter.

Kapitel 8

Sångaktiviteter

I detta kapitel presenterar jag analyser av barnens deltagande i sångaktiviteter. Fokus riktas på sångsamlingar och på musicerande inom ramen för andra aktiviteter som måltid och lek.

I det första avsnittet analyserar jag sångsamlingen som en gemensam aktivitet i förskolan utifrån tre observationer. Sångsamlingen förekommer i olika grad i förskolorna i studien och organiseringen varierar. Sångsamlingen som kommunikativ resurs och sjungande som ett inslag i barninitierade aktiviteter analyseras utifrån fyra observationer. Den första observationen är en barninitierad sångaktivitet vid måltid. I den andra observationen sker en förhandling om musicerande i lek. I den tredje observationen sker ett språkbyte i lek och sång. Den sista aktiviteten handlar om lek, sång och leksaker.

Sångsamling som en gemensam aktivitet

I avsnittet analyserar jag sångsamling som en gemensam aktivitet i förskolan med fokus på lärarnas stöttning och vilka typer av kommunikation som förekommer utifrån tre sångsamlingar.

I Nasims (kurdiska som modersmål) och Palesas (tigrinja som modersmål) förskola är majoriteten av barnen flerspråkiga. Under observationsperioden har man sångsamlingar oregelbundet. Sångsamlingen i observationen nedan sker i ett mindre rum. Barnen (inkl. Nasim 2.4 och Palesa 2.3) och två lärare sitter i en i ring på golvet. En av lärarna (lärare 1) leder sångsamlingen och den andra (lärare 2) sitter med ett barn i knäet.

Observation 8.1a Hoppe hoppe hare

Lärare 1	Ska vi börja och sjunga namnsången? Ska vi. Sitt ner, sitt ner. Ska vi börja på dig Palesa?	
Palesa		Palesa nickar.

FLERSPRÅKIGA BARN I FÖRSKOLAN: VILLKOR FÖR DELTAGANDE OCH LÄRANDE

Lärare 1	En, två, tre.	Läraren visar upp sina fingrar när hon räknar.
		Läraren sjunger namnsången. Varken Nasim eller Palesa sjunger med.
Barn		Vid avslutad sång klappar barnen händerna.
		Några av barnen, varav ett är Palesa, är högljudda och glada och klappar sina händer entusiastiskt.
Lärare 1	Sch! Inte skrika.	Läraren signalerar med sin hand framför Palesa. Hon tystnar.
Lärare 2	Ludvig, det räcker.	Ludvig slutar klappa sina händer.
Lärare 1	Nu ska vi se vem som kommer ut ur lådan. Titta.	Läraren tar upp en liten hare av plast.
	Hopp, hopp. Vem är det?	Haren 'hoppar'.
Ludvig	Hoppe hoppe hare.	
Lärare 1	Ja, det är hoppe hoppe hare. Då sjunger vi om den. Ett, två, tre.	Läraren visar upp sina fingrar när hon räknar.
	<u>Hoppe Hoppe Hare satt och mumsa bär, klappa sig på magen, "det va' gott de' här". Fram smyger räven, tänker Hoppe ta, men Hoppe Hoppe Hare skuttar ju så bra.</u>	Läraren sjunger och gör gester som hör till sången.
Barn		Nasim och Palesa gör gesterna utan att sjunga. Några av de andra barnen sjunger.
Lärare och barn		Lärarna och barnen klappar händerna.

Lärare 1	Och vem som kommer här då?	Läraren tar fram en liten ekorre av plast ur lådan.
	Som hoppar från gren till gren. Vem är det?	
Ludvig	Ekorren.	
Lärare 1	Ekorren ja. Då tar vi den. Ett, två, tre.	Läraren visar upp sina fingrar när hon räknar.

Sjungandet initieras av den lärare (1) som håller i sångsamlingen. Först formulerar hon en närmast retorisk fråga. Hon förväntar sig inte ett nekande svar utan räknar till tre och börjar sjunga sången. Denna sång, som inte innehåller några rörelser, leder till att barnen lyssnar på läraren som sjunger. Att klappa händerna vid en avslutad sång förefaller vara del av en etablerad ritual för att visa uppskattning. Lärarna visar att man applåderar efter att man sjungit en sång och barnen imiterar detta beteende. En applåd är också en markör av deltagande i sångaktiviteten, även om man inte sjunger. I applåden förmedlas ett slags åskådarperspektiv och att musicerandet är ett sorts uppträdande. I detta ingår att visa uppskattning genom att applådera. Applåderandet regleras fysiskt och språkligt av lärarna.

Därefter tar läraren fram en liten låda med små leksaksdjur i. Hon tar upp ett av dem och frågar vad djuret kallas (Hopp, hopp. Vem är det?). Ludvig svarar med att säga en vers i en sång om detta djur (Hoppe hoppe hare), vilket accepteras av läraren utan att orden eller djuret diskuteras. Hon sjunger sedan sången med gesterna som hör till den och många av barnen gör gesterna.

Handlingarna upprepas när den tredje sången introduceras (se kap. 5, s. 90). Även här ställer läraren en fråga (Och vem som kommer här då?) när hon tar upp ett djur ur lådan. Läraren bekräftar Ludvigs svar (Ekorren) och initierar sjungande genom att räkna till tre.

Barnen förefaller väl bekanta med denna rutin och känner till sångerna och sångernas titlar. Den form av fråga som läraren använder, att ge delar av en text som ska fyllas i, involverar barnen på ett tydligt sätt, bygger på deras erfarenheter och riktar uppmärksamheten mot ett gemensamt (sång)objekt. Läraren deltar sedan i sjungandet. Aktiviteten organiseras på ett sätt som innebär att barnen kan delta, var och en på sitt sätt.

I Dijanas förskola, en flerspråkig småbarnsgrupp, har man sångsamlingar några gånger i veckan under observationsperioden. Barnen och två lärare sitter i en ring på golvet. En av lärarna (den som förekommer i observationen) leder samlingen.

Observation 8.1b Vad är det för färg på myran?

Lärare	Vad börjar vi med?	Läraren visar upp sina händer.
Barn	Alla säger klapp, klapp, klapp.	Flera av barnen säger detta ungefär samtidigt och klappar sina händer.
Lärare	Ja, en, två, tre, fyra, fem.	Läraren visar upp sin hand och räknar sina fingrar. Många av barnen, bl.a. Dijana, visar också upp sina händer och räknar med.
	<u>Alla händer säger klapp, klapp, klapp. Alla fötter säger stamp, stamp, stamp. Huvudet säger nickinick, klockan säger tickitick. Nu ska alla lyssna.</u>	Läraren börjar sjunga en sång och gör de tillhörande gesterna. Dijana sjunger med och gör gesterna.
Lärare	Vad är det för färg på myran?	Läraren visar upp ett kort på en myra. Hon talar högt och tydligt. Några av barnen talar med varandra.
Dijana	Svart, svart!	Några andra röster hörs samtidigt.
Lärare	Vad är det för färg på kortet då?	Läraren fortsätter med att hålla upp kortet och talar högt och tydligt.
Dijana	Orange!	Dijana talar med en hög röst.

Sjungandet inleds av lärarens fråga (Vad börjar vi med?) som formuleras i gester. Frågan refererar till sångsamlingen som en återkommande gemensam aktivitet. Den följs upp av ett förslag, i form av en gest (läraren visar upp sina händer). Flera barn svarar med en vers av sången och genom att utföra gester som hör till denna rörelsesång. Mönstret förefaller rutiniserat, barnen visar tydligt att de är bekanta med innehållet, i form av sånger, gester, verser – och med formen och handlingsmönstret i aktiviteten.

Läraren accepterar svaret genom att uppmärksamma barnen på att en ny fas ska starta. Det sker genom att läraren räknar ner och lägger till en kroppslig dimension genom att koppla räknandet till fingrarna. Detta är ytterligare ett tecken på en återkommande aktivitet. Räkneramsan fångar gruppens uppmärksamhet. På detta sätt stötts samtliga barns deltagande och det gemensamma sjungandet tydliggörs. Läraren börjar sjunga. En del av barnen sjunger. Dijana deltar genom gesterna. Detta är också ett exempel på hur lärare i en aktivitet kan väva in ett delvis annat innehållsligt fokus (räkneramsan) med pedagogiskt förtecken.

I denna aktivitet används sångkort med ett motiv som illustrerar sången. När den första sången avslutas, plockas ett sångkort fram. Läraren visar upp detta (jfr obs. 7.4a). Hon ställer frågor om färg och benämning av färg. Frågorna är inte direkt relaterade till sången utan är tydligt pedagogiska. Barnen svarar på dessa frågor. Med andra ord sångaktiviteten väver man in frågor av begreppslik natur, om. Detta kan ses som ytterligare ett exempel på en förskolepedagogik där fokuserat lärande integreras i aktiviteter med en annan övergripande struktur och ett annat objekt.

I den tredje förskolan, i en småbarnsgrupp där endast Eric (2.4) är flerspråkig, är sångsamling en daglig aktivitet. Barnen och två av lärarna sitter i en ring på golvet. En av lärarna leder samlingen. Hon har en låda framför sig med sångkort med rörelsesånger. Läraren läser i anteckningarna och talar om vems tur det är att komma fram och välja ett sångkort. Leo vars tur det är, går fram och tar ett kort ur lådan.

Observation 8.1c Kan ni klappa på den då?

Lärare	Vad hittar du där då?	Hon visar upp kortet.
Leo	Klappa mig på magen.	
Lärare	Ja, du kände igen det nya kortet!	Detta uttalas med en glad röst samtidigt som läraren pekar på kortet.
	Ser ni att den håller handen på magen?	Läraren pekar på figuren på kortet och lägger sin hand på magen.
	Kan ni hålla era händer på eran mage?	Rösten låter undrande.
Barn		Barnen lägger sina händer på magen.
Lärare	Kan ni klappa på den då?	Läraren klappar sig på magen.
	Och sen ska man klappa på dem här. Vad är det?	Läraren tar sig på öronen.
Barn	Öron.	Barnen tar sig på öronen.
Lärare	Örat ja.	
	Och sen ska man klappa lite på...	Läraren tystnar samtidigt som hon klappar sig på näsan.
Barn	Näsan.	

Lärare	Lite på näsan klappar vi också ja.	
	Och sen ska man göra någonting på den här.	Läraren tar sig på läppen.
	Vad kallas det att man gör på munnen när man gör så? Då spe...	
Barn	...lar	Några av barnen svarar.
Lärare	Då spelar man på munnen. Precis! Vi kan ju det här! Alla händerna på magarna och så klappar ni! Och så räknar vi på tre. Ett, två tre.	
Lärare och barn	<u>Klappa mig på magen, magen, magen, kinden med. Näsan likaså, munnen spelar på.</u> <u>Klappa mig på magen, magen, magen, kinden med. Näsan likaså, munnen spelar på.</u> <u>Klappa mig på magen, magen, magen, kinden med. Näsan likaså, munnen spelar på.</u> <u>Klappa mig på magen, magen, magen, kinden med. Näsan likaså, munnen spelar på.</u>	Läraren och barnen sjunger och gör de tillhörande gesterna.

Samlingen fortsätter på liknande sätt: ett barn i taget tar upp ett sångkort och tillsammans med läraren går barnen igenom sångtexten och gör rörelserna. Jag visar här ytterligare en observation som handlar om ett kort på en kobra med ett par glasögon.

Lärare	Vad har han på huvudet?	Läraren syftar till bilden på kobran.
Barn	Glasögon! ³⁶	Flera barn talar samtidigt.
Lärare	Och vad kallade vi glasögonen för? Br...	Läraren refererar till sångtexten. Hon tystnar.
Barn	(Otydligt)	Något barn säger något.
Lärare	Ja, nästan. Brillor.	
Barn	Brillor.	Flera barn talar samtidigt.
Lärare	Han har bugande brillor på huvet. Och vad har han här framme då? En...	Läraren visar upp kortet.
Barn	Tunga.	Flera barn talar samtidigt.
Lärare	Tunga, ja. Men har han en tunga eller flera tungor?	
Barn	En tunga.	Flera barn talar samtidigt.
Lärare	Ja, en tunga. Men vad händer längst ut på hans tunga. Tungan delar sig. Man säger att den är kluven.	
	Och vet ni vad, Calle Cobra har ett platt huvud. Känner du lille balle Calle Cobra, lång som en sladd med sin gulle gulle gadd.	Läraren illustrerar med handen hur ett platt huvud ser ut.
	Gadd och tand är samma sak.	Läraren pekar på sin tand.

Deltagandet i sångsamlingen organiseras genom att läraren tar fram en låda när det är dags att sjunga. Kortet i lådan används som symboler för sånger som ska sjungas. Hon utgår även från sina anteckningar om turordningen. Leo kommer fram och tar upp ett kort. Genom turordningen regleras att samtliga barn ges

³⁶ Sångtexten lyder: Känner du lille balle Calle Cobra, lång som en sladd med sin gulle gulle gadd. Ständigt på hugget ute på vift, med tungan spelande kluvet. Trugande delande med sig av sitt goda gift. Bugande brillor på huvet. Känner du lille balle Calle Cobra, med bugande brillor på huvet.

möjlighet att delta som centrala aktörer. Barnen svarar på frågor om vilken sång kortet symboliserar. De frågor som ställs till barnen introducerar den sång man ska sjunga för hela gruppen.

Stöttnen sker genom lärarens instruerande och demonstrerande. Barnen svarar på frågorna med verser av sånger. Detta accepteras av läraren. Hon riktar uppmärksamheten på bilden språkligt och genom att själv göra rörelserna. Sångtexten görs till ett innehåll i aktiviteten och innebär hos orden uppmärksammas som en del av aktiviteten. Barnens deltagande stöts genom att läraren pekar på delar av bilden och sin kropp när hon ställer frågor om texten. Hon förklarar ovanliga ord med synonymer. Läraren talar tydligt. Detta agerande upprepas genom hela sångtexten. Efter att tillsammans ha sjungit sången upprepas strukturen: ett barn tar upp ett sångkort vilket leder till ett samtal som förstärks med fysiska handlingar. Sådant återupprepat handlingsmönster stödjer barnens deltagande. När barnen ska sjunga sången vet de hur sången går, vad den handlar om och vilken texten är.

Observationen visar hur läraren använder sig av en sång som innefattar ovanliga ord. Dessa ord förklaras på olika sätt, bland annat med synonymer (GLASÖGON – BRILLOR). Stöttnen tycks bygga på en idé om att barnen lär sig nya (ovanliga) ord genom användning av dessa. Valet av sången är avsett att utmana barnens språkliga kunskaper. Ytterligare en sak att notera är lärarens positiva attityd till aktiviteten. Hon visar engagemang och glädje genom att ändra röstlägen, berömma barnen och skratta. Läraren demonstrerar i detta också det positiva genom sitt eget deltagande.

Sammanfattningsvis visar analyserna sångsamlingen som en gemensam aktivitet ledd av läraren. Läraren samlar barnen i en ring på golvet så att alla ser varandra. Val av sånger sker genom lärarens fråga eller förslag om en sång som ska sjungas. Det förefaller viktigt att initiera sånger genom en symbol och språkliga handlingar. I aktiviteterna används leksaker eller sångkort för att introducera sånger som ofta innefattar gester. Som gruppaktivitet erbjuder sångsamlingen möjligheter till olika typer av deltagande (observera, lyssna, sjunga, göra gester, nynna melodi). Deltagandet i sångsamlingen karaktäriseras av samtidiga handlingar.

En barninitierad sångaktivitet som övergångsaktivitet

I detta avsnitt analyserar jag en barninitierad sångaktivitet där tre barn deltar. Den äger rum i väntan på att måltiden ska börja och kan betraktas som en *övergångsaktivitet* (se kap. 5, s. 80 och 93 samt obs. 7.4a).

Mellanmålet är framdukat. Palesa (2.5, med tigrinja som modersmål), Nasim (2.6, med kurdiska som modersmål) och Linnea, sitter vid matbordet med

ytterligare två barn. Linnea är jämgammal med de övriga och har svenska som modersmål.

Observation 8.2 Tut tut!

Palesa och Linnea	<u>Jag startar min motor och bilen kör runt. Tut tut!</u>	Barnen räcker ut armen och tummen framför sig.
Nasim		Nasim tittar på Palesa och Linnea.
	<u>Tut tut!</u>	Nasim räcker ut pekfingeret framför sig.
Palesa och Linnea		Flickorna vänder sig mot honom samtidigt som de klappar händerna.
Nasim		Nasim klappar händerna.
	<u>Tut tut!</u>	
Palesa	<u>Hoppe, hoppe hare.</u>	Sångtexten är otydlig. Melodin och rörelserna blir tydligare allteftersom.
Nasim och Linnea		Nasim och Linnea gör likadana gester som Palesa.
Linnea		Linnea börjar också sjunga.

Sångaktiviteten skapas mellan tre barn vid måltid. Barnen gör något för att komma in i sångaktiviteten och de signalerar acceptans av varandras agerande (tittar på varandra och fortsätter agerandet). Två av barnen sjunger en rörelsesång som är bekant för dem från sångsamlingen (se kap. 5, s. 90). Nasim engagerar sig i aktiviteten genom att uppmärksamma flickornas sjungande. Han sträcker ut pekfingeret för att 'tuta' när det ska göras. Flickorna vänder sig mot Nasim utan att avbryta sjungandet. Att klappa händerna som applåd vid avslutad sång illustrerar hur barnen approprierat en rutin som förekommer vid sångsamlingen (jfr obs. 8.1a).

Nasims upprepning av flickornas språkliga och fysiska handlingar fungerar som en resurs för deltagandet och uttrycker att han tagit till sig den specifika sångens innehåll och struktur. Han fortsätter 'sjunga' tut-tut utanför ramen för sången. Denna är avslutad i och med applåden. Aktiviteten fortsätter i stället genom att Palesa börjar sjunga en annan sång som också är bekant för barnen från sångsamlingen (se kap. 5, s. 90). Först deltar de andra genom de gester som hör till sången. Sången med gester möjliggör detta deltagande. Efter en stund börjar även Linnea sjunga sången.

Rörelsesånger innefattar flera relevanta sätt för deltagande genom att sjungande (ord), gester och melodi strukturerar sångaktiviteten (se ovan). Palesa och Linnea deltar genom sångtext, melodi och gester, Nasim huvudsakligen genom gester och melodi. Nasim kan delta i sången utan att ha ett språk för att kunna föra ett samtal. Sången eller musicerandet, med sin melodi, text, rytm och fysiska handlingar, är en resurs för deltagande i en gemensam aktivitet, också för barn med begränsade språkliga resurser. Vad som ska göras finns inbäddat i sångaktivitetens struktur och innehåll och behöver inte förklaras.

Förhandling om musicerande i lek

I detta avsnitt analyserar jag en förhandling om musicerande i lek med fokus på rytmiska och språkliga handlingar.

Aktiviteten nedan sker under ett lektillfälle i Parvis förskola. Parvis (2.6, med persiska och kurdiska som modersmål) och Lasse (med spanska som modersmål) befinner sig i ett mindre lekrum tillsammans med andra barn och lärare. Pojkarna leker med leksaker som finns i rummet (t.ex. bilar, tågbanor). Denna dag finns det även en hög med kartonger av olika former, ett material som lärarna har lagt fram (se kap. 5, s. 82). Parvis och Lasse använder var sin kartong som en trumma. De går tillsammans runt i rummet och slår takt på den samtidigt som de upprepar ordet SPELA. Pojkarna tittar på varandra och skrattar.

Observation 8.3 Inte spela. Leka!

Parvis		Parvis lägger ifrån sig kartongen och tar upp en bil.
Lasse	Här, här.	Lasse hämtar kartongen och ger den tillbaka till Parvis. Lasse fortsätter slå takt på kartongen.
Parvis	Nej! Nej, nej inte. Inte spela!	Parvis höjer rösten.
Lasse	Spe-la! Spe-la!	Orden uttalas rytmiskt.
Parvis	Nej! Inte spela! Nej!	Rösten är hög och arg.
Lasse	Spe-la!	Ordet uttalas rytmiskt.
Parvis	Nej!	
Lasse		Lasse viftar med kartongen mot Parvis huvud. Han drar den tillbaka och vänder sig om.

Parvis	Inte spela!	Rösten är hög och arg.
Lasse		Lasse håller sig nära Parvis och viftar med kartongen.
	Spe-la, spe-la, spe-la.	Orden uttalas rytmiskt. Lasse tar på sig kartongen på huvudet.
Parvis	Nej! Nej! Inte spela.	Parvis tittar på Lasse.
Lasse	Spe-la, spe-la.	Orden uttalas rytmiskt.
Parvis	Leka? Ja!	Rösten är klar och vänlig.
Lasse	Le-ka, le-ka.	Orden uttalas rytmiskt.
Parvis	(Otydligt) leka.	Parvis gör billjud utan att titta på Lasse.
Lasse		Lasse går till Parvis, lägger ner kartongen och tar en traktor.

Aktiviteten organiseras kring ett rytmiskt agerande. Barnen uppmärksammar och intresserar sig för varandras handlande, vilket visas genom att de går runt i rummet efter varandra och slår takt på en kartong samtidigt som ordet SPELA upprepas. Agerandet är samtidigt och samordnat tills Parvis inte längre vill vara med.

Pojkarnas deltagande förändras. Parvis initierar ett nytt innehåll i leken när han lägger ner trumman och tar upp en bil. Det bemöter Lasse genom att ge tillbaka trumman till Parvis. Lasse fortsätter med 'sjungandet' av ordet SPELA. På det sättet uttrycker Lasse önskemål om att fortsätta med sångaktiviteten. Parvis språkliga uttryck om att inte fortsätta med trummandet förstärks med att höja rösten. Lasses upprepande språkliga uttryck visar däremot att han inte har ändrat sig.

Efter flera upprepade försök att få Lasse att avsluta spelet med en hög och arg röst, ändrar Parvis sitt språkliga uttryck och rösten. Med en klar och vänlig röst erbjuder han Lasse att leka med bilar. Ändringen av rösten och byte av ord förmedlar en önskan om att göra något annat tillsammans. Då ändrar Lasse ordet SPELA till LEKA men håller sig till sitt rytmiska agerande. Därefter sätter han sig nära Parvis och byter leksak. Lasse accepterar förslaget genom att först byta ord som han upprepar och sedan leksak.

SPELA och LEKA används i förhandlingen där trummandet behöver skiljas från leken med bilar. Barnen gör i sin användning av orden SPELA och LEKA en distinktion som refererar till skilda typer av aktiviteter. LEKA används för att uppmärksamma något annat än SPELA, som den första leken benämns som. Genom

sättet att använda de svenska orden talar pojkarna om vad de gör och skiljer de två aktiviteterna åt. Detta sätt att använda ord(en) tydliggörs genom fysiska handlingar.

Språkbyte i lek och sång

I detta avsnitt analyserar jag en flerspråkig aktivitet där barnen byter språk under aktivitetens gång.

Dijana (2.7) och de jämngamla flickorna Liza och Lejla i hennes förskola leker ofta med varandra (se 6.6; 7.4a-b). Bakgrunden till aktiviteten nedan är att flickorna tillsammans har lekt olika lekar. Det senaste lektemat benämns som skola. Inom denna skollek går de förbi ett djurpussel som ligger på ett bord. Flickorna uppmärksammar pusslet och samlas kring det.

Observation 8.4 Vode je passa (Här passar den)

Liza	Ovo je (Det här är) djurparken.	Liza tar upp en pusselbit som föreställer en ekorre.
Lejla	Nemoj mama to je moj (Snälla mamma den är min).	Med ordet mamma refererar Lejla till rollen i den pågående skolleken.
Liza	Nije. Vidi ja cu to ovo (Inte. Se, jag ska den här).	
Dijana	Vode je (Här den) passa.	
Liza	Det passar inte ekorre.	
Lejla	<u>Ekorre, ekorre viftar på sin svans. Plockar upp en hasselnöt (otydligt) så söt. Ekorre, ekorre viftar på sin svans.</u>	Lejla gör rörelserna till sången.
Dijana		Dijana sjunger med.

Pusslandet talas först om på bosniska (kommunikationsspråket i den tidigare leken). På initiativ av Liza läggs svenska ord till; DJURPARK, PASSA och EKORRE. Språkbyte sker på initiativ av Liza när hon går över till svenska. EKORRE uppmärksammas av Lejla, som börjar sjunga en sång om ekorren som barnen känner till från

sångsamlingen (se kap. 5, s. 90). Ordet EKORRE inspirerar sålunda till att sjunga en sång. Den överordnade lekaktivitetens karaktär och innehåll förändras. Dijana sjunger med.

Både språkalterneringen (användning av två språk) och bytet av kommunikationsspråk (att tala svenska) utifrån de artefakter som miljön erbjuder har likheter med sångsamlingen som gemensam aktivitet (se obs. 8.1b). Benämning av föremål leder till att någon börjar sjunga en sång och andra hänger på. Ett flerspråkigt samtal framstår som bekant och oproblematiskt för samtliga deltagare och funktionellt i sammanhanget eftersom aktiviteten upprätthålls.

Lek, sång och leksaker

I detta avsnitt analyserar jag en varaktig lekaktivitet med fokus på initiering av gemensamt agerande genom fysiskt handlande och sång (8.5a) samt upprätthållande av aktivitet (8.5b).

Lekaktiviteten nedan sker mellan Parvis (2.8, med persiska och kurdiska som modersmål) och en jämgammal pojke, Lukas (med svenska som modersmål). Parvis och Lukas befinner sig i lekrummet. Parvis står på en bänk vid ett dockskåp med en hammare i handen. Han uppmuntrar Lukas att hämta en hammare till sig själv och att ställa sig på bänken.

Observation 8.5a Jag bygger en bil

Lukas	<u>Jag banka, jag spika.</u>	Lukas hamrar på dockskåpet.
Parvis	<u>Jag bygger en bil.</u>	Parvis hamrar på dockskåpet.
Lukas	<u>Jag spikar och sågar och bygger en hus.</u>	Lukas fortsätter att hamra på dockskåpet.
Parvis	<u>Jag målar och.</u>	Parvis fortsätter att hamra på dockskåpet.
Lukas	<u>Jag målar och målar och bygger en bil.</u>	Lukas hamrar på dockskåpet.
	(...)	Leken fortsätter på detta sätt under en lång tid. Emellanåt initierar Lukas andra lekinnehåll.
Parvis	Lukas, Lukas, här, uppe, uppe, Lukas uppe.	Parvis står på bänken och tar Lukas, som står bredvid honom på golvet, i tröjan.
	<u>Jag målar.</u>	Parvis hamrar på dockskåpet.

Lukas	<u>Jag målar och spikar, tut tut.</u>	Lukas hamrar på dockskåpet.
Parvis	<u>Tut tut.</u>	Parvis hamrar på dockskåpet.
Lukas	<u>Jag bygger, en krokodil som kör en bil han var så tjock.</u>	Lukas hamrar på dockskåpet.

Barnen har var sin leksakshammare och de hamrar på ett dockskåp. Under hamrandet ägnar sig barnen åt gemensamt sjungande. Sången om hamrandet initieras av Lukas när han relaterar agerandet till sångtexten som förekommer i sångsamlingen (se kap. 5, s. 90). Parvis känner igen sången och börjar sjunga. Sjungandet karaktäriseras av att var och en sjunger sina textrader. Parvis fyller i sångtexten (Jag bygger en bil.; Jag målar.; Tut tut.). Lukas ändrar texten utifrån vad han gör (att bygga ett hus) och kombinerar två sånger, en om att bygga en bil och en om en krokodil som kör bil. I denna lekaktivitet, i likhet med sångsamlingen, påverkar det tillgängliga lekmaterial valet av sången. Barnens språkliga kommunikation sker genom upprepning av sångtexten. På så sätt upprätthålls aktiviteten mellan barnen under en längre tid. Det analyserar jag vidare i observationen nedan.

Parvis och Lukas har flyttat sig till legovrån. De drar fram en låda med legoklossar (jfr obs. 6.1).

Observation 8.5b Elefanta balanserade!

Parvis	Bilen!	Parvis tar upp en legobil ur lådan.
	Elefanta balanserade!	Parvis tar upp en legoelefant och visar upp den för Lukas.
Lukas	<u>Elefanten balanserade.</u>	
Parvis	<u>På en liten, liten spindeltråd.</u>	Parvis sjunger språkligt otydligt men melodiskt tydligt.
Parvis och Lukas		Barnen tystnar och fortsätter med att bygga med lego.
Parvis	<u>Elefanten balanserade.</u>	
Lukas	<u>På en liten, liten spindeltråd.</u>	

Parvis för in leksaken, bilen, som han hittat i samtalet. Sedan tar han upp en elefant och refererar till den genom uttrycket *Elefanta balanserade!* Lukas bekräftar detta genom att sjunga *Elefanten balanserade* (se kap. 5, s. 90). Parvis hakar på genom nästa vers av sången. Senare sjunger Parvis om sången från början, denna gång genom att upprepa Lukas uttryck, *Elefanten balanserade*, och Lukas fortsätter vidare på sången. Barnen upprepar några verser av sången istället för att sjunga klart (jfr obs. 8.2). Observationen illustrerar hur Parvis tar till sig en språklig form (elefant i bestämd form) och själv använder den. Parvis agerar tillsammans med 'a more knowledgeable peer' vars insikter i svenska språket han blir delaktig i.

Även denna fortsatta aktivitet präglas av att göra något tillsammans och att upprepa enstaka meningar av sånger med utgångspunkt i leksakerna. Interaktionen karaktäriseras av en turtagning inom ramen för sångens struktur. Leksakerna är viktiga redskap för att upprätthålla aktiviteten och innehållet i den språkliga kommunikationen.

Sammanfattning

Analyserna visar att **sångsamlingen som en gemensam förskoleaktivitet** (obs. 8.1a-c) tillåter deltagande på flera sätt; på svenska (sångtext), melodiskt/rytmiskt (musiken) och med fysiska handlingar. Aktiviteten medieras genom att utgå från (konkreta) föremål och bilder, sjunga sången och samtala om sångtexten. Sångsamlingen som en gemensam aktivitet med ett stort utrymme för varierat individuellt deltagande passar väl in i förskolans pedagogiska agenda och verksamhet. Detta har diskuterats närmare i kapitel 5.

Observationerna 8.1a-b sker i småbarnsavdelningar där majoriteten av barnen har svenska som andraspråk. Den tredje sångsamlingen (obs. 8.1c), som äger rum i en verksamhet där majoriteten av barnen har svenska som modersmål, karaktäriseras även av samtal. Genomgången av sången medierar aktiviteten och bidrar till barnens deltagande i den. Stöttningen sker genom att ställa frågor, att förklara ord och att ge barnen möjlighet att upprepa gesterna före och under sången. Stöttningen i sångsamlingen visar ett sätt att erbjuda barn möjligheter till utveckling av svenska språket. Den skillnad i sätt att strukturera en sångsamling som jag har beskrivit kan tolkas som ett sätt att skapa olika lärandemöjligheter för barn i olika grupper (jfr Naulé & Boyd, 1997; Palludan, 2007).

Rörelsesångerna handlar om djurtema eller barnen i gruppen och sker på svenska. Det är intressant i relation till forskning om betydelsen av ett bekant innehåll i samtal mellan jämnåriga (Blum-Kulka & Snow, 2004). Gemensamma

erfarenheter i sångsamlingen blir viktiga resurser som strukturerar barnens lekar, både i samtal och i musicerande.

En av analyserna visar hur en **barninitierad sångaktivitet** som en övergångsaktivitet (obs. 8.2) skapas av barnen i väntan på att man börjar äta (jfr obs. 7.4a). Det är något som måltidsaktiviteten ger möjligheter till. Aktiviteten karaktäriseras av användning av gester och sångtext. Gemensamma gruppaktiviteter och rörelsesånger med gester framträder som en viktig resurs för deltagandet särskilt för barn som inte kommunicerar verbalt.

En av analyserna visar hur en **förhandling om musicerande i lek** (obs. 8.3) sker. Förhandlingar skapas när barnen har olika önskemål om lekinnehållet. Här vill ett av barnen leka med bilar istället för att fortsätta aktiviteten som går ut på att trumma. Det andra barnet fortsätter med den tidigare aktiviteten och försöker återkommande kommunicera detta. Förhandlingarna medieras genom rytmiska handlingar och röst. En hög och arg röst (något som strider mot förskolans normer och regler) används för att förbjuda något. En klar och vänlig röst används för att uttrycka ett erbjudande om att göra något annat. Analysen visar också att barnen genom användning av orden SPELA och LEKA gör en distinktion mellan två typer av aktiviteter. LEKA används för att uppmärksamma något annat än SPELA som den första aktiviteten benämns som.

En av analyserna visar hur **språkbyte** sker i en **lekaktivitet** (obs. 8.4) när den övergår från pusslande till att sjunga en sång. Barnens samtal om pusslandet sker på bosniska, men innehåller inslag av språkalternering. Ordet EKORRE inspirerar till en sång och den överordnade lekaktivitetens karaktär och innehåll förändras. Benämning av föremål leder till att någon börjar sjunga en sång och andra hänger på, både i sångsamlingen och i denna aktivitet. Genom tillgängligt lekmaterial och svenska ord som är bekanta i ett förskolesammanhang, sångsamlingen, skapas en flerspråkig aktivitet i vilken barnen även kommunicerar genom den bekanta sången. En viktig observation är att det flerspråkiga samtalet framstår som oproblematiskt för samtliga deltagare (jfr Björk-Willén, 2006).

Analysen av **lek, sång och leksaker** (8.5a-b) visar hur en varaktig lekaktivitet skapas tillsammans av barnen med stöd i fysiska handlingar, sånger och musicerande med leksaker i miljön. Handlingar som att benämna leksaker med uttryck som är hämtade ur sångtexter och att börja sjunga sånger skapar en gemensam lekaktivitet. Sångerna (både orden och melodin) upprätthåller aktiviteten. Aktiviteten pågår i olika leksammanhang, både vid hamrandet och legobygget.

Praktiker som barn deltar i ger utgångspunkter för deras lärande (Aukrust, 2002; Grøver Aukrust, 2007; Rogoff, 2003; Siraj-Blatchford, 2007, 2009a; Sylva m.fl., 2004, 2010). Sammantaget visar analyserna i detta kapitel att sångsamling ger

olika slags möjligheter till lärande av språk utifrån användning av flera kommunikationssätt. Hur dessa möjligheter till lärande tas tillvara beror till stor del på den stöttning som lärare och kamrater ger.

Kapitel 9

Läsaktiviteter

I detta kapitel presenterar jag analyser av olika typer av läsaktiviteter som lärarledda sagostunder och barninitierade läsaktiviteter av lekkaraktär. Ett särskilt fokus ligger på bilderboken som resurs i aktiviteten.

I kapitlets första avsnitt analyserar jag lärarledda sagostunder (gemensamt berättande och högläsning). I det andra avsnittet analyserar jag ett flerspråkigt samtal med didaktiska inslag mellan lärare och ett barn. I det sista avsnittet analyserar jag två barninitierade läsaktiviteter. Den första läsaktiviteten har strukturen av lärarledd sagostund. Den andra är ett samtal mellan två barn utifrån en bilderbok.

Sagostund med bilderboken som resurs

Denna analys tar sin utgångspunkt i en sagostund. Den första observationen (9.1a) fokuserar på initiering av aktiviteten och ett gemensamt berättande. Den andra observationen (9.1b) fokuserar på förändringen av aktivitetens karaktär och avslut.

Det är förmiddag och barnen i Mandisas förskola deltar i olika lärarledda aktiviteter. Läraren säger till Mandisa, Laura och Linus att de ska sätta sig i soffan och läsa böcker. Mandisa (2.5) har krio, temne och fullah som modersmål. Laura och Linus, som är jämgamla med Mandisa, har svenska som modersmål. Läraren sätter sig mellan Laura och Linus och lyfter upp Mandisa i knäet. Hon har tagit med sig två bilderböcker. Den ena boken handlar om bebisen Simon som letar efter sin mamma, och den andra boken handlar om Pelle-kanin som får en potta.

Observation 9.1a Men var är mamma?

Lärare	Men var är mamma?	Rösten låter undrande.
Mandisa	Där!	Mandisa pekar på bilden.
Lärare	Ja, där är hon.	Läraren pekar på bilden på mamman. Hon bläddrar fram.

Lärare	Men var är hon på den här bilden?	Läraren pekar på nästa bild.
	Var är mamma?	
Mandisa	Där.	Mandisa pekar på bilden.
Lärare	Ja. Titta på den bilden då. Ser ni mamma? Vi får hjälpa Simon [pojken i boken]. Ser ni?	Läraren pekar på bilden.
Laura		Laura pekar på bilden.
Lärare	Där tror du att hon är. Vad tror du Linus?	
Barn		Barnen tittar på bilden.
	Tror du att det är mamma?	
Linus	Uhm.	
Lärare	Tror Mandisa att mamma är där bakom?	
Laura	Mamma gömmer sig.	
Lärare	Mamma gömmer sig, vad busig hon var.	
Laura	Mamma gömmer sig.	
Lärare	Ja tittut, där är mamma. Det var hon! Och Simon han blev så glad att han klappar händerna.	

Läraren initierar berättandet genom att fråga: Men var är mamma? Mandisa svarar på lärarens fråga genom att peka på bilden och säga: Där! Läraren svarar genom att peka på bilden. Hon pekar sedan på nästa bild och upprepar sin fråga om barnen ser mamman. Frågorna ställs både verbalt och genom pekande. Barnen deltar genom att lyssna, svara på frågorna och peka. Det skapas ett språkligt mönster i aktiviteten med hög grad av upprepning.

Berättandet blir en gemensam aktivitet för barnen och läraren. Läraren riktar sig både till gruppen och enskilda individer i den. Hon involverar barnen i

gemensamt berättande som grupp genom ord som NI och VI: Ser **ni** mamma?; **Vi** får hjälpa Simon, och som individer genom frågorna som adresseras till barnen en och en; Vad tror du **Linus**?; Tror **Mandisa** att mamma är där bakom? Läraren tar tillvara Lauras språkliga uttryck Mamma gömmer sig, genom att upprepa det (Mamma gömmer sig) och bygga på berättelsen (vad busig hon var). Berättelsen samproduceras av barn och lärare i en gemensam aktivitet och genom de frågor som läraren inbjuder barnen att svara på.

När boken om Simon är avslutad, byter läraren bok. Hon tar fram boken om Pelle-kanin som blir stor och lär sig gå på toaletten och börjar läsa.

Observation 9.1b Så var den slut!

Lärare	Så Pelle tog på sig byxorna och sprang ut till trädgården och lekte med fjärilarna. Men vet ni vad, rätt vad det var så kände han, han blev blöt på byxorna. Han hade kissat i byxorna. Men mamma sa, var inte ledsen. Det går säkert bättre imorgon. (...)	
	Och mamma blev jätteglad och Pelle blev jätteglad. Här. Så var den slut!	
Mandisa	Slut.	
Lärare	Slut.	
Laura	Läsa den.	Laura pekar på en annan bok som ligger vid soffan.
Lärare	Nu ska vi inte läsa mer för vet ni vad vi ska göra om en liten stund?	Läraren tittar på sin klocka.
	Vi ska ta och gå ut.	
Mandisa	Gå ut.	

Lärare	Vet ni vad ni ska få göra nu? Ni ska gå kissa nu innan vi går ut.	
--------	---	--

När boken byts förändras aktivitetens karaktär. Aktiviteten karaktäriseras av högläsning som en monologisk aktivitet. Läraren läser sagan. Barnen deltar genom att lyssna.

Berättelsen har ett tydligt avslut, vilket läraren markerar: Och mamma blev jätteglad och Pelle blev jätteglad. Här. Så var den slut! Mandisa upprepar att berättelsen är Slut och läraren bekräftar. Lauras förslag om fortsatt läsning avböjs genom en förklaring om vad som ska göras sedan. Övergången till nästa aktivitet, utevistelse, inleds med en koppling till innehållet i den senaste boken, ett toalettbesök. Barnen erbjuds att skapa kunskap för att språkligt förstå aktiviteter i den egna vardagen genom bokval och genom att läraren förklarar den kommande aktiviteten.

Ett flerspråkigt samtal mellan barn och lärare

I detta avsnitt analyserar jag ett flerspråkigt samtal med didaktiska inslag i Eric's förskola. Eric som har engelska som modersmål kan göra sig förstådd på båda sina språk (engelska och svenska) hos lärarna. Lärarna uppmärksammar i olika sammanhang Eric på möjligheten att tala engelska. Däremot har de beslutat att konsekvent tala svenska med honom.

Efter utevistelsen och före lunchen sitter barnen och en av lärarna i ett litet rum med soffa, madrasser, kuddar och en låda med bilderböcker. De tittar i böcker antingen själva eller tillsammans med något annat barn. Läraren samtalar med barnen. Eric (2.8) sitter nära läraren. Han tar en upp en bok om figuren Byggare Bob ur boklådan. Boken, som är på svenska, har karaktär av pekbok (se kap. 5, s. 82 och 93) med bilder av olika antal föremål och siffror (1-10). Eric vänder sig till läraren med den svenska boken.

Observation 9.2 Bob the Builder (Byggare Bob)

Eric	Bob the Builder. (Byggare Bob)	
Lärare	Har du honom hemma? Du har honom hemma. Byggare Bob heter han på svenska. Och på engelska heter han?	

Eric	Bob the Builder.	
Lärare	Bob the Builder ja.	
Eric	(Otydligt)	Eric säger något tyst och pekar på en bild där det finns sex sågar.
Lärare	Vad är det för något? Vad gör man med dem? Vet du vad dem heter? Vad heter de på engelska?	
Eric		Eric tittar på bilder och läraren samtidigt som han gör en liten rörelse med armen.
Lärare	De heter sågar på svenska. Jag vet faktiskt inte vad såg heter på engelska, Eric. Vad heter en såg på engelska? Vet du det?	
Eric	Cutter. (Skärare)	Eric rör sin arm fram och tillbaka, likt användning av en såg.
Lärare	Cutter ja, det är klart att det heter det! Spade då, vad heter det på engelska?	

Eric sitter nära läraren och benämner figuren på framsidan av bilderboken på engelska, Bob the Builder. Detta initierar ett samtal där läraren talar svenska och Eric förväntas svara på engelska. Lärarens svar på Eric's initiativ är intressant: Har du honom hemma? Du har honom hemma. Byggare Bob heter han på svenska. Och på engelska heter han? Hon markerar här att Eric har en erfarenhet av figuren från sin hemmiljö och att denna miljö är engelskspråkig. Hon markerar också flerspråkigheten genom att tala om vad Bob the Builder heter på svenska.

Läraren ställer frågor till Eric om vad verktygen på bilderna heter på engelska. Eric svarar på frågorna med de engelska benämningarna. Han gör en gest som symboliserar användning av föremålet på bilden. Läraren tar utgångspunkt i föremålet på bilden och vad det heter på svenska. Hon markerar att hon har ett intresse av att veta vad föremålet heter på engelska. Detta kan tolkas som ett sätt att göra Eric's språkliga kompetens relevant i situationen och

erkänna hans bidrag (Bob the Builder. Cutter.) till att föra samtalet vidare. Den språkliga kommunikationen har karaktär av språkalternering. Det är värt att lägga märke till att Eric här är den som temporärt agerar som 'a more knowledgeable' partner.

Bilderboken och bilderna i denna spelar en viktig roll i aktiviteten. Boken har en karaktär av pekbok men är också en didaktisk/pedagogisk text. I den uppmärksammas matematiska tecken i form av siffror och antal. Bokens huvudfigur Byggare Bob blir utgångspunkten för den språkliga kommunikationen och aktiviteten struktureras innehållsligt av bilderna.

Läsaktiviteter som lek

I detta avsnitt analyserar jag två barninitierade läsaktiviteter. I den ena upprepas strukturen i lärarledda sagostunder i förskolan. I den andra är två barn involverade i en läsaktivitet i vilket samtal utifrån bilderna förs.

Det är eftermiddag och barnen i Mandisas förskola leker. Mandisa (2.8) och Linus som deltar i sagostunden i observationen ovan (obs. 9.1a-b) befinner sig i ett litet rum avsett för läsning med böcker, madrasser och kuddar. De sitter bredvid varandra och tittar i böcker. Linus går och lägger tillbaka sin bok i hyllan. Sedan sätter han sig på andra sidan av Mandisa.

Observation 9.3 Sitta bredvid!

Mandisa	Du ska sitta bredvid mig. Här här.	Mandisa pekar på kudden som Linus tidigare satt på.
Linus	(Otydligt)	Linus har nappen i munnen.
Mandisa	Okej! Sitta bredvid!	Mandisa klappar på kudden.
Linus	(Otydligt) apan.	
Mandisa	Ja apan. Jag ska läsa den först. Blomman, se klockan. Se mamma!	Mandisa bläddrar i sin bok. Linus kommer närmare henne och tittar också i boken.
Linus	Sch!	Linus lutar sig över boken.
Mandisa	Sch! Läsa! Läsa!	Mandisa lyfter upp en bok som ligger på madrassen och sträcker den mot Linus.
Linus	Jag vill inte läsa.	

Mandisa	Okej. Vänta lite. Titta!	Mandisa bläddrar i sin bok och säger något om bilderna. I rummet bredvid spelas musik.
	Där slut. Jag måste gå dansa.	Mandisa lämnar rummet.

Mandisa försöker organisera en sagostund i rummet som är avsett för läsning. Hon använder gesterna, sättet att tala och artefakterna (bilderböckerna, kuddarna) i likhet med sagostunder i förskolan (jfr obs. 9.1a-b). Mandisa skapar en gemensam läsaktivitet på flera sätt. För det första berättar hon vad som ska göras och vilken bok som ska läsas. För det andra ges, *Sitta bredvid*, innebörden att sitta nära varandra *och* på en viss plats. För det tredje 'läser' hon högt utifrån bilderna i boken. När Linus säger att han inte vill vara med, bemöter Mandisa hans önskemål (Okej! - Okej) samtidigt som hon håller fast vid sitt intresse (*Sitta bredvid!* - *Vänta lite. Titta!*). Hon avslutar aktiviteten, i likhet med en lärarledd sagostund, med uttrycket *Där slut*, och talar om vad hon ska göra närmast.

Mandisas handlingar visar att hon har erfarenheter och kunskaper av väsentliga diskursiva drag i sagostunden som en pedagogisk aktivitet och om rollen som lärare. Hon organiserar och reglerar aktiviteten, samtidigt som hon inkluderar Linus i densamma.

Den andra läsaktiviteten äger rum i Villes förskola. Efter lunch och innan vila ska barnen i denna småbarnsavdelning samlas i soffan för att titta i böcker medan lärarna dukar av. Närvarande är Ville (2.4) som har finska som modersmål och de jämgamla barnen Lars och Leopold med svenska som modersmål. Ville och Lars sitter i soffan bredvid varandra med en stor bok om transportmedel framför sig. Leopold står i närheten av dem.

Observation 9.4 Bort! – Bort!

Ville	Bilen där.	Ville pekar på bilden på en bil.
Lars	Dä.	Lars pekar på bilden.
Leopold		Leopold pekar på en av bilderna.
Ville	Nej!	Ville tittar upp mot Leopold.
	Bort! Bort.	Ville lyfter upp sina armar och 'viftar' bortåt.
Leopold		Leopold går iväg.

Lars	Bort.	Ordet uttalas tystlåtet.
Ville	Blä!	Ville viftar med sina armar samtidigt som han tittar på Lars och ler.
Lars	Blä!	Lars gör en likadan rörelse.
Ville och Lars		Pojkarna skrattar.
Ville	Nam.	Ville pekar på en av bilderna.
Lars	Nam.	
Ville	Där motorcykel.	Ville pekar på bilden på en motorcykel.
Lars	Där motorcykel.	

De centrala aktörerna i läsaktiviteten är Ville och Lars som sitter nära varandra i soffan med en bilderbok om transportmedel framför sig. Tillsammans pekar barnen på bilderna och benämner föremålen. Leopold visar intresse för aktiviteten genom att ställa sig nära pojkarna och boken. Han initierar ett deltagande genom att peka på en av bilderna. Ville skyddar läsaktiviteten, som är gemensam för honom och Lars, med uttrycken Nej! Bort! Bort! och gester. Orden uttalas samtidigt som han viftar med sina armar. Läsaktiviteten som ett gemensamt projekt mellan Ville och Lars bekräftas av Lars genom upprepning av vad Ville sagt (Bort!). När Leopold gått sin väg, återtar Ville och Lars den gemensamma aktiviteten. Villes och Lars handlingar gör tydligt att aktiviteten är en tvåpartslek som i Villes och Lars perspektiv ska skyddas, samtidigt som det innebär att Leopold utesluts.

Interaktionsmönstret innehåller turtagning mellan Ville och Lars, med språkliga upprepningar och imitation av varandras fysiska handlingar. De språkliga upprepningarna är såväl benämningar på objekt, som uttryck för gillande och ogillande. Aktiviteten har en tydlig lekkaraktär med ett intensivt samspel. Barnen är uppmärksamma på varandras handlingar och den gemensamma erfarenheten.

Sammanfattning

Analysen av **lärarlett berättande med bilderboken som resurs** (obs. 9.1a-b) visar att sagostunden som lärarledd gruppaktivitet karaktäriseras av en tydlig struktur som är rik på lärtillfällen. Aktiviteten inleds med att välja en bilderbok och deltagare. Samtliga deltagares möjlighet att kunna se bilderna uppmärksammas. Ofta innebär det att barnen och läraren sitter nära varandra på en plats

som är avsedd för läsning. Bilderböckerna är på svenska, har olika teman och omfattningen av text varierar. Aktiviteten pågår under en viss tid. Avslutningen, att man har kommit till sista sidan i boken, markeras språkligt: Så var sagan slut (jfr Björklund, 2008).

Observationerna 9.1a-b äger rum vid samma tillfälle och i båda är bilderboken medierande redskap. Karaktären hos aktiviteterna är dock olika. Det rör sig både om gemensamt berättande och högläsning. Den första observationen (9.1a) karaktäriseras av ett interaktionsmönster med hög grad av språklig upp-
repning. Läraren riktar sig både till gruppen och till enskilda individer. Barnens deltagande stötts genom pekande och frågor om bilderna. Barnen svarar och deltar i berättandet genom att peka, genom att använda språket utpekande och genom att formulera en sats. Den andra observationen (9.1b) visar hur karaktären av aktiviteten förändras. Högläsning som en monologisk aktivitet förutsätter en annan typ deltagande. Läraren läser sagan och barnen lyssnar. Bilderboken har ett innehåll som barnen har erfarenheter av i sin vardag och det används, både som ett innehåll för samtal i aktiviteten och att initiera nästa aktivitet.

Sagostunden har karaktären av gruppaktivitet (flera deltagare). Det bör noteras att det endast är några få barn som deltar i den. Boken och strukturen i aktiviteten skapar olika förväntningar på barns deltagande. Ibland förväntas barnen delta genom att svara på lärarens frågor och benämna föremålen på bilderna, ibland genom att lyssna på högläsning. Det är rimligt att anta att situationer av detta slag med gemensamt berättande och högläsning erbjuder barn tillfällen till olika typer deltagande och lärande.

Analysen av ett **flerspråkigt samtal mellan barn och lärare** av sådan didaktisk karaktär (obs. 9.2) är intressant då de delar två språk (jfr stöttningen av modersmålsläraren i obs. 6.4). När Eric håller upp bilderboken på svenska, visar han sin språkliga kompetens genom att säga *Bob the Builder*. Samtalet fortsätter genom språkalternering där både engelska och svenska används. Läraren frågar Eric efter en term på engelska som hon uppenbarligen inte själv känner till. Genom att de delar två språk görs språk till ett innehåll under samtalet. Eric ges ett tillfälle att både använda sitt modersmål, att lära sig svenska ord och att tala om språk.

Analysen av **läsaktiviteter som lek** (9.3a) visar hur barninitierade läsaktiviteter har en liknande struktur (att sitta på ett visst sätt, att bläddra i boken, att använda artefakter som bilderböckerna och kuddarna osv.) som i lärarledda sagostunder (jfr obs. 9.1a-b). Handlingarna visar på kunskaper om väsentliga drag i sagostunden som en pedagogisk diskursiv aktivitet och även om

rollen som lärare. Aktiviteten organiseras och regleras, samtidigt som strävan efter en gemensam aktivitet mellan två barn är tydlig.

Karaktären hos en gemensam aktivitet visar sig även i observation 9.3b. Deltagandet sker genom pekande och upprepning, medierat av en bilderbok. Barnen är uppmärksamma på varandras handlingar och den gemensamma erfarenheten. Interaktionsmönstret innehåller språkliga upprepningar och imitation av varandras fysiska handlingar. Handlingarna gör även tydligt att aktiviteten är en tvåpartslek som ska 'skyddas', samtidigt som det innebär uteslutning av andra deltagare.

Sammantaget visar analyserna i detta kapitel att sagostund som gruppaktivitet (i likhet med resultaten i kap. 7-8), erbjuder möjlighet till olika typer av deltagande och fler relevanta sätt att kommunicera. Deltagandet i sagostunder och läsaktiviteter sker genom att observera och att använda fysiska (gester och görande) och språkliga handlingar (svenska ord och meningar) i en aktivitet som per definition karaktäriseras av språklighet. Pekande på bilder, språkliga benämningar och kommentarer samt upprepning av sina egna och andras handlingar med utgångspunkt i bilderböcker blir resurser för deltagandet. Uttryckt med andra ord kan en lärarledd sagostund beskrivas som en aktivitet som erbjuder utvecklingsmöjligheter där barnen kan appropriera såväl språkliga som sociala kunskaper. Institutionaliseringsen av detta slags gemensamma aktiviteter utmärker förskolan som verksamhet. En intressant fråga blir återigen hur dessa möjligheter tas tillvara.

Kapitel 10

Diskussion

Det övergripande syftet med denna studie är att analysera vilka villkor de deltagande förskolorna ger för yngre flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling och för deras deltagande i olika aktiviteter. Bakgrunden till detta är ett intresse för vilka erfarenheter flerspråkiga barn gör i förskolan och hur de aktiviteter som pågår kan stärka deras utveckling. Barn med annat modersmål än svenska, vart femte förskolebarn, agerar här i en miljö där i stort sett endast svenska talas. Studien synliggör de aktiviteter som ger sammanhang åt deras deltagande och lärande.

Jag börjar med att summera och diskutera de resultat som presenteras i kapitel 5-9 som svar på studiens forskningsfrågor. Därefter diskuterar jag hur resultatet bidrar till att svara på studiens övergripande syfte. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion samt en diskussion om studiens bidrag till forskningsfältet och dess pedagogiska konsekvenser.

Aktiviteter: förskolans pedagogiska tradition som sammanhang för deltagande

Ett antal observationer visar att lek, måltid, sångsamling och sagostund ger sammanhang för barnens deltagande i de studerade förskolorna. Aktiviteterna ingår i ett regelbundet och återkommande mönster. Lekaktiviteter och måltider äger rum vid flera tillfällen dagligen. Sångsamling och sagostund förekommer dagligen i vissa, mer sällan i andra förskolor som studerats. Strukturen hos dagen innebär också att det skapas utrymme mellan aktiviteter, vad som i föreliggande studie kallas övergångsaktiviteter, då barnen tillåts göra andra saker.

Ett tydligt uttryck för hur aktiviteterna är grundade i förskolans tradition är grupporganisationen (smågrupper och helgrupp) och den inkluderande karaktären (allas delaktighet). Denna organisation av aktiviteter kan sägas reflektera ett värdesystem med hög legitimitet i samhället (jfr Rogoff, 1990). Exempelvis organiseras måltid i mindre grupper och karaktäriseras av öppenhet, en tillåtande atmosfär och barns inflytande. Barnen erbjuds möjligheter att samtala med andra barn och vuxna samt att uttrycka sina önskemål gällande vad och hur mycket de vill äta. En intressant observation i relation till den sociala

ordningen är att förskolan ger möjligheter till återkommande och tillfälliga grupperingar. Man lär sig på detta sätt samspele med barn med olika bakgrund.

Det blir tydligt i observationerna hur förskolan framstår som en miljö där svenska är kommunikationsspråket. De lärarledda gruppaktiviteterna inkluderar språkliga handlingar varav benämning av föremål och frågor är vanligast förekommande. Genom att lärare språkligt riktar sig till gruppen och till enskilda barn samtidigt och systematiskt pekar ut saker (obs. 7.2a-d; 7.3a; 8.1b-c; 9.1a) uppkommer en pedagogisering av det barn gör i sin vardag. Samtal initieras huvudsakligen av lärarna och tar utgångspunkt i deras kunskaper om barnens erfarenheter och intressen, något som ska vara ett utmärkande drag i förskolans pedagogik och som ofta benämns i termer av barnperspektiv (jfr Halldén, 2003; Sommer m.fl., 2010). Kunskaper i att uttrycka sig på svenska blir däremot viktiga vid förhandlingar om deltagande i lekaktiviteter. Barn lämnas dock inte ensamma i sitt lärande, utan de stöts av lärare med utvecklade kunskaper i majoritetsspråket. Sådan stöttning betonas som viktig av flera forskare (Fleer, 2011; Hakkarainen, 2002; Vygotsky, 2007; Rogoff, 1990). Med referens till Rogoff (1990) visar sådana resultat hur deltagande genom språklig kommunikation värdesätts i det studerade kulturella och institutionella sammanhanget.

Resultatet visar att de lärarledda gruppaktiviteterna har en tydlig struktur genom inledning och avslut, val av deltagare, utrymme och material, fysisk organisering och tid. I termer av guidat deltagande, med fokus på användning av språk, visar analyserna att delar av gruppaktiviteterna syftar till att skapa gemenskap, andra har även språklig utveckling som pedagogisk målsättning. En sådan målsättning bidrar till att språkligheten blir framträdande (även om andra sätt att delta är möjliga). Exempelvis förekommer läsning både som planerad aktivitet och som övergångsaktivitet. Som planerad aktivitet med ett tydligt språkfokus sker läsning oftast i mindre grupper (jfr obs. 9.1a-b). Läsning som en övergångsaktivitet sker vanligen i helgrupp, då syftet är att samla gruppen inför nästa aktivitet (jfr kap. 5). De lärarledda gruppaktiviteternas organisation och struktur varierar i de studerade förskolorna vilket tyder på att barnen erbjuds olika möjligheter till deltagande vid ätande, sjungande och läsande, vilket bekräftas av Sheridan med flera (2009). En slutsats som jag drar utifrån dessa resultat är att strukturen av aktiviteterna med grund i förskolans pedagogiska tradition har betydelse för barns möjligheter till språklig och kommunikativ utveckling. Studien ger även stöd för antaganden om att gemensamma erfarenheter och (gradvis) utveckling av dessa, skapar arenor för utveckling i förskolan.

Deltagande i aktiviteterna

Analyserna visar att barnens deltagande i aktiviteterna i stor utsträckning medieras genom fysiska handlingar i ett språkligt sammanhang.

För det första är språkligt och fysiskt deltagande i gruppaktiviteterna möjligt (t.ex. ätande vid måltid, gester vid sångsamling, pekande på bilder vid sagostund, fysiskt agerande vid lek). Förutom att leda aktiviteten deltar lärarna i den tillsammans med barnen (t.ex. genom sjungande eller ätande). Barnen kan delta genom att observera och lyssna på de andra barnen och på läraren. *Samtliga* barns språkliga deltagande förutsätts däremot inte. Exempelvis framstår gester och observation som relevanta sätt att delta både i sångsamlingar (s.k. rörelse-sånger) och sagostunder (högläsning). Det tolkar jag som ett uttryck för att barnen ses som aktörer i både omsorg samt lärande och undervisning (Hedegaard, 2009; Säljö, 2000).

För det andra karaktäriseras lärarledda gruppaktiviteter av möjligheten att imitera och upprepa varandras handlingar. Barnen kan göra något samtidigt (på samma sätt eller på sitt sätt) eller bygga vidare på varandras initiativ och handlingar. Både imitativa och upprepande handlingar används och är användbara för deltagandet, ett resultat som ligger i linje med annan forskning (Rydland & Grøver Aukrust, 2005; Vygotsky, 1998; Hedegaard, 2009). De sätt som barnen väljer att delta på är inte oberoende av de andra barnens handlingar (jfr parallelllek, kap. 3, s. 47). Däremot visar studien att sådana imitativa och upprepande handlingsmönster erbjuder barnen möjlighet att göra egna val utifrån sina erfarenheter och kunskaper men att fortfarande ingå i olika gemenskaper.

Resultatet tyder på vikten av gemensamma gruppaktiviteter där enskilda barn får utrymme och kan delta på olika premisser. Det innebär att samtliga barn blir delaktiga i språkliga aktiviteter i förskolan på svenska oavsett deras bidrag eller språkkunskaper. Det kan förstås i termer av lärlingskap i linje med Rogoffs (1990) och Laves och Wengers (1991) forskning. Flexibiliteten när det gäller sätt att delta (dvs. att alla inte behöver delta språkligt och att det finns möjlighet att förändra deltagandet) och barns erfarenheter av deltagande i de lärarledda gruppaktiviteterna ger förutsättningar för lärare att fokusera på barns potentiella utveckling och inte endast på vad barn redan kan (Vygotsky, 1978).

Förutom lärarledda gruppaktiviteter skapas barninitierade lekaktiviteter. Dessa karaktäriseras av att göra något tillsammans, att uppmärksamma gemensamma föremål i tvåpartsinteraktion och under korta stunder, något som exempelvis Michélsens (2005) studie visar. Även varaktiga lekaktiviteter där flera barn deltar förekommer. Ett viktigt villkor för deltagande i varaktiga lekaktiviteter och flerpartsinteraktion är lekens upprepande karaktär. Ett annat

viktigt villkor, speciellt för språkligt deltagande, är lekteman som inkluderar bekanta roller (jfr Hakkarainen, 1999). Ett exempel är leken med sjukhustemat som innefattar rollerna patient och doktor (obs. 6.3a-d). Dessa roller, som barnen har erfarenheter av, bidrar till att den språkliga kommunikationen kan ske mellan två av barnen, läkarna. Patienten, det tredje barnet, deltar huvudsakligen genom fysiska handlingar. Därför behöver inte samtliga barn ha språkliga förutsättningar för att kommunicera (jfr deltagande genom observation) eller komma med initiativ, men flera barn kan delta i leken. Dessa resultat är intressanta då andra studier framhåller att flerpartsinteraktion erbjuder en utmanande kontext för kommunikation (Aukrust, 2002; Cekaite, 2006; Hakkarainen, 2002).

Barns aktiviteter och förändrat deltagande

Resultatet visar att barnens interaktion karaktäriseras av att de uppmärksammar varandras handlingar och är inriktade på att göra saker tillsammans. Ömsesidighet, fysisk närhet, emotioner och vänskap utmärker aktiviteterna. Gemensamma gruppaktiviteter och användning av artefakter är tydliga och viktiga inslag i interaktionen. Även skratt och ändring av röstläge används av barnen för att skapa möjligheter till kommunikation och deltagande.

Handlingar och handlingsmönster som används i lekaktiviteterna har en tydlig upprepande karaktär. Analyserna visar hur barns upprepning av sina egna och andras verbala och fysiska handlingar är viktiga inslag både i kortvariga och varaktiga lekaktiviteter. Genom upprepade handlingar ger barnen ett omgående bidrag och bekräftar varandra och således upprätthåller de sina lekar (t.ex. obs 6.2; 6.3b; 9.4). Exempelvis upprepar Parvis enstaka svenska ord och återkommande uttryck (obs. 6.1; 8.5a-b). Ville använder upprepning av svenska ord i syfte att uppmärksamma andra på något (obs. 9.4). Mandisas språkliga och fysiska upprepningar bidrar till utvidgning av lek (obs. 6.3a-d). Det blir tydligt hur upprepning av egna och andras handlingar leder till deltagande, ett resultat i linje med resultatet i Rydlands och Grøver Aukrusts (2005) studie. Deras studie visar även att upprepning av andras handlingar och komplexa upprepningar är viktiga för kognitiv utveckling och således för barns språkutveckling.

En slutsats som kan dras är att den sociala ordningen i förskolan, genom vänskapsrelationer, ger viktiga villkor för språklig och kommunikativ utveckling. Exempelvis är barnen i Mandisas och Alex förskola (en syskongrupp) ofta grupperade utifrån ålder, de yngre för sig och de äldre för sig. De jämnåriga flickorna; Mandisa, Laura och Lisa, samspelar med varandra i början av observationsperioden och deltar tillsammans i varaktiga lekar mot slutet av den

(t.ex. obs. 6.3a-d). Alex däremot visar inga tecken på att återkommande leka med något av de yngre barnen. Dijana i sin tur har möjlighet att välja lekkamrater i en barngrupp där det finns flera bosnisktalande barn. Det innebär bland annat att hennes kunskaper i modersmålet blir funktionella, vilket tar sig uttryck i att hon är ett av de tre barnen som i studiens empiriska datamaterial använder sitt modersmål (Parvis och Eric gör det tillsammans med lärare). Betydelsen av relationer mellan barn för deras lärande har stöd i tidigare forskning om barns interaktion (jfr Corsaro, 2003, 2005; Grøver Aukrust, 2004; Katz, 2004; Lindahl, 1995; Michélsen, 2005; Løkken, 1996).

Ytterligare en slutsats som kan dras är hur skapande av vad jag kallar *kulturella lekmanus* som en gemensam process sker utifrån vilka lekar och vilken kommunikation som möjliggörs i den institutionella miljön. Några observationer visar hur varaktiga lekar mellan de yngre barnen karaktäriseras av att handlingarna får mening och utvecklas genom att barnen uppmärksammar varandras initiativ och bygger vidare på dessa (obs. 6.2; 6.3a-b; 8.3; 8.5a-b). Barnen förändrar sina handlingar när de möts av andra önskemål eller intentioner än sina egna (obs. 6.3a-d). På detta sätt utvecklas enstaka händelser till en händelsekedja. Betydelsen av kulturella lekmanus innebär en alternativ beskrivning i förhållande till forskning där barns utveckling har betraktats utifrån ett mognadsperspektiv och som därmed lyfter barns ålder eller språkliga kunskaper som centrala i deltagande i lek (se t.ex. kap. 2). Resultatet stöds av studier som visar att barn i samarbete lär språk av varandra trots skilda språkkunskaper och i vilken ålder de befinner sig (Fassler, 1998a; Sawyer, 1997; Thomas & Collier, 1997).

Skapande av kulturella lekmanus kan förstås utifrån Vygotskijs teori, särskilt hans diskussion om proximal utvecklingszon och lek som kreativ aktivitet (Fleer, 2010a, 2010b, 2011; Hakkarainen, 2002; Vygotsky, 1978, 1995). Dels visar kommunikationen i lekaktiviteterna att barnen tillsammans konstruerar erfarenheter genom att föreställa sig något och agera inom det. Dels innefattar kommunikationen möten mellan olika erfarenheter, handlingar och viljor (Sommer, 2005b; Vygotsky, 2007). Så småningom förstår barn att alla inte tänker som de själva, vilket är grunden för perspektivtagande (Mauritzson & Säljö, 2003). Lek-tillfällen är viktiga för användning och utveckling av andraspråket (Björk-Willén, 2006) men också för lärande på andraspråket (Fassler, 1998a). Det sociala sammanhanget framstår som viktigt för att förstå leken, vilket Hakkarainen (1999) visar.

Språkliga och andra kommunikativa resurser som används av barnen

Resultatet visar att barnen använder svenska och modersmål på olika sätt. Enstaka ord och meningar på svenska används i samtliga aktiviteter. Svenska är också ett viktigt redskap i förhandlingar om deltagande i aktiviteter. Tal om och inom leken har en förklarande funktion (obs. 6.1; 6.2; 6.3a-d), något som är intressant i relation till språkutveckling. Förklaringar i barns samtal sker spontant men efterfrågas sällan enligt Grøver Aukrust (2004). Hakkarainen (2002) menar att förklaringar är något barnen formulerar tillsammans.

Modersmål andra än svenska används av barnen med två gemensamma språk i några få lekaktiviteter i studien. Barnens modersmål används även med lärare som har kunskaper i respektive språk. Resultatet tyder på att språkbyten har ett inkluderande syfte då de sker från modersmålet till svenska. Barnen byter också samtalsämne genom att börja tala svenska i en lek där de kommunicerar på modersmålet. Det ligger i linje med Wangs och Hyuns (2009) diskussion om att barn ofta växlar från modersmålet till andraspråket och väljer språk utifrån situation och kommunikationspartner.

Betydelsen av de kommunikativa resurserna som gruppaktiviteter erbjuder visar på intressanta resultat för barnens deltagande. Sångsamling och sagostund, som per definition karaktäriseras av språklighet, erbjuder barnen möjlighet att observera och att använda fysiska och/eller språkliga handlingar (samt musicera). Exempelvis innefattar sångsamling relativt lika villkor för deltagande då den karaktäriseras av sånger som inkluderar gester (s.k. rörelsesånger). I sådana aktiviteter finns ett stort utrymme för varierat individuellt deltagande, något som passar väl in i förskolans verksamhet och pedagogiska agenda (se ovan). Skillnader i barns språkliga kunskaper behöver därmed inte bli ett hinder för deltagandet. Däremot förutsätter exempelvis deltagande i sångsamlingen kunskap om ordningen av gesterna i en sång när dessa inte explicit uppmärksammas (obs. 8.1a-b). Lärande av dem förväntas ske genom (guidat) deltagande. Hur möjligheter att kommunicera på flera sätt explicit uppmärksammas och används av lärare återkommer jag till.

Barns språkliga och sociala kunskaper flätas samman till en helhet då deltagande i aktiviteterna innebär mer än utveckling av språkkunskaper mätt i termer av antal ord eller grammatisk förståelse (jfr Vygotsky, 2007). I tillägg blir i vissa fall barns kunskaper i flera språk relevanta. Även kunskaper om samtalsinnehåll (jfr bekanta lekroller) har visat sig vara viktiga för deltagande. De skapar ”raw materials’ of the fantasy play” som Blum-Kulka och Snow (2004) uttrycker det. Resultatet visar hur villkor för språklig och kommunikativ

utveckling kan förstås i relation till deltagare och sammanhang, något som uppmärksammats mer frekvent i nyare forskning (Aukrust, 2002; Cekaite, 2006; Grøver Aukrust, 2004; Nicolopoulou, 2002; Philp & Dushesne, 2008; Philp m.fl., 2008a).

Stöttning av barns deltagande och kommunikation

Analyserna visar, för det första, att stöttning av barns deltagande och kommunikation karaktäriseras av pekande och frågor om det som görs (som ätande, sjungande, sångtext). Upprepning är inbyggd i stöttningen. En sådan stöttning skapar villkor för barnens deltagande oberoende av deras språkkunskaper. Det kan förstås i Rogoffs (1990) termer som att länka mellan bekanta och nya erfarenheter.

För det andra visar analyserna att stöttning genom förklaringar på svenska används för att bygga vidare på barnens initiativ och för att möjliggöra deras deltagande i aktiviteten (obs. 7.3c-d). Kommunikation i vilken innebörder och utvidgning av barns handlingar uppmärksammas har likheter med den kommunikation som beskrivs ske i förskolor som bedöms ha hög kvalitet (Sheridan m.fl., 2009; Siraj-Blatchford, 2007; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Sylva m.fl., 2004, 2010). I termer av ZPD är en sådan språklig stöttning intressant (obs. 7.3c-d; 8.1c). Läraren stödjer medvetet barnens kommunikation genom att föra vidare de teman barnen föreslår som kommunikativa projekt. Dessutom behöver varje barn exempelvis inte komma ihåg ordet *kobra* eller att ordet *gadd* är synonymt med *tand* (se obs. 8.1c). Jag menar också att denna typ av stöttning ger uttryck för ett förhållningssätt som tar utgångspunkt i barns perspektiv (Halldén, 2003, 2007; Hedegaard, 2009; Sommer m.fl., 2010). Sådan stöttning är pedagogiskt viktig, eftersom lärare då explicit uppmärksammar relationen mellan barnens erfarenheter och innehållet i aktiviteterna (Rogoff, 1990). Stöttningen ger förutsättningar för deltagande i den aktuella aktiviteten men också i barninitierade lekaktiviteter visar resultatet (obs. 7.3b-c; 8.1c; 9.1a). En slutsats som jag drar är att stöttning med didaktiska inslag är ett sätt att möta en av utmaningarna med förskolepedagogik, nämligen att barns delaktighet i sitt lärande varken betyder att barnen lämnas ensamma i det eller att lärandet drivs av läraren. Uttryckt med andra ord: ”an adult is creating conditions where their own program becomes the children’s program” (Kravtsova & Kravtsov, 2012, s. 42).

För det tredje visar analysen av lekaktiviteterna att stöttning ’frågas efter’ av barnen. Vid förhandlingar om deltagandet, för att påverka och skydda leken (obs. 6.4-6.6), använder sig barnen av möjligheten som den institutionella miljön erbjuder, nämligen att söka sig till lärare. Det sker exempelvis genom språk-

alternering, från modersmål till svenska. Några av analyserna visar hur lärare som finns i närheten och därmed har kunskaper om vad som förevarit eller pågår är viktiga för stöttnen (obs. 6.4-6.6). Exempelvis uppmuntrar lärarna barnen att tala med varandra för att komma överens (obs. 6.5). Språklig stöttning i förhandlingarna visar lärares tilltro till barnens kompetens att tala för att lösa konflikter men också förväntningar på barnens kunskaper i att förklara sig på svenska. Sådana resultat är viktiga att artikulera i syfte att föra didaktiska diskussioner om villkor för utveckling av flera språk.

Stöttnen som analyserna i denna studie påvisar är tydligt grundad i förskolans värdegrund och pedagogik, då den medierar institutionella normer och värderingar som gäller för leken och förskolan mer generellt (jfr Rogoff, 1990). Den inkluderande normbildningen i förskolan stödjer rätten till deltagande, rätten till leksaker och rätten att bli behandlad med respekt. Det ges även uttryck för en sakorienterad förhandlingsnorm och vad som är önskvärt i sammanhanget, nämligen att komma överens genom att hitta en lösning (t.ex. att dela med sig lekmaterial). Att tala med och lyssna på varandra erbjuds som andra strategier för att uttrycka känslor och hitta lösningar. Språklig stöttning på svenska inom ramen för aktiviteten erbjuder barn, oavsett språkbakgrund, ett gemensamt sätt att förhandla i förskolan. Stöttnen kan även betraktas som en begränsning för deltagande i aktiviteter då den institutionella kontexten reducerar andra sätt att förhandla (t.ex. val av språk).

Rumslig organisation och lekmaterial

Analyserna av ett antal observationer visar att det finns en länk mellan aktiviteter, rumslighet och lekmaterial. Förskolans rumsliga och materiella organisering möjliggör strukturerade och gemensamma aktiviteter samt sådana som drivs av barnen själva, med utgångspunkt i sina erfarenheter och intressen. Villkor för lek skapas exempelvis genom avgränsande lekutrymmen (t.ex. obs. 6.1; 6.3a-d; 9.3). Även betydelsen av befintlig inredning; möbler, mattor och kuddar för kommunikation pekas ut i studien.

Artefakter som förskolan erbjuder är viktiga för barnens deltagande, kommunikation och skapande av lekaktiviteter visar studiens resultat (jfr Cole, 1996; Säljö, 2000; Wartofsky, 1973; Wertsch, 1998). Användning av lekmaterial i aktiviteter leder till samtal, rollalternering, fantasi och ger varaktighet åt leken. Ett utmärkande villkor för lekaktiviteter är lekmaterial som på något sätt relaterar till gemensamma gruppaktiviteter. Exempelvis finns påtagliga likheter mellan lekmaterial och innehållet i sånger (obs. 8.5a-b). Lekmaterial och lekar inspi-

rerar också innehåll i interaktion och kommunikation vid måltid, sångsamling och sagostund.

Lekmaterial (som är en del av rummet) som erbjuds barnen kan ses som uttryck för ett kulturellt imperativ om att barn ska samspela med varandra. Ett exempel på detta är att lekmaterial ofta möjliggör samtidigt och gemensamt deltagande (t.ex. obs. 6.3a-d; 8.5a-b; 9.3; 9.4). Miljön präglas av flera exemplar av samma leksaker. Detta utgör en viktig resurs för deltagande och kommunikation i barninitierade aktiviteter. Lekmaterial som artefakt skapar också en gemensam grund och ett gemensamt innehåll för kommunikation, något som även andra studier visar (Fassler, 1998a, 1998b; Hakkarainen, 2006).

Bilderboken som artefakt är tydligt språkligt-symbolisk till sin natur och används för att främja barns språkutveckling (svenska) på olika sätt. Bilderboken medierar berättande, ett flerspråkigt samtal med didaktiska inslag, erkännande av barnets språkliga kompetens på flera språk samt svenska som förskolans språk (jfr Björklund, 2008; Simonsson, 2004).

Resultatet i studien berör också relationen mellan material i förskolan och material barn har erfarenheter av i hemmiljön, exempelvis böcker på olika språk. Analysen av observation 9.2 visar att lekmaterial (boken om Byggare Bob) som barnet känner igen på modersmålet blir en resurs för deltagande och erbjuder möjligheter till kommunikation utifrån barnens erfarenheter (på modersmålet) när läraren behärskar både barnets modersmål och svenska. Här leder barnets erfarenheter av en bok till ett flerspråkigt samtal mellan barnet och läraren. Samtalet har likheter med vad Mellgren och Gustafsson (2009) påpekar om att samtal med enskilda barn med utgångspunkt i artefakten, boken, bidrar till lärarnas kunnande om det enskilda yngre barnets kunskaper och färdigheter.

De ovan diskuterade resultaten bekräftas av Nordin-Hultmans (2004) och Markströms (2005) studier i förskolan som berör betydelsen av rummet och materialet. I denna studie har dock rumslighet och material berörts utifrån ett intresse för villkor för att stödja språkutveckling och kommunikation, speciellt för yngre och flerspråkiga barn, i förskolan. Betydelsen av leksaker i samspel mellan barn har också visats i andra studier (Engdahl, 2007; Hakkarainen, 2002, 2006; Michélsen, 2005). Denna studie kan även tillföra något till de tidigare resultaten då observation 6.2 exemplifierar hur barn med olika modersmål redan tidigt kan skapa fantasilekar utan att använda lekmaterial som artefakter.

Sammanfattning av resultatet

Analyserna i studien visar att även om svenska är det gemensamma språket i den institutionella praktiken, innebär detta inte nödvändigtvis att barnen behöver förklara sig, ge förslag eller fråga om önskemål på svenska. Det finns, som jag påpekat, andra sätt att bli deltagare i förskolans praktik.

Gemensamma aktiviteter där enskilda barn får utrymme och kan delta på olika premisser ger goda villkor för språklig och kommunikativ utveckling. Barnens deltagande i aktiviteter medieras (primärt) genom fysiska handlingar i ett språkligt sammanhang. Gruppaktiviteterna möjliggör språkligt och fysiskt deltagande genom imitativa och upprepande handlingar. I dessa kan lärare samtidigt rikta sig språkligt till gruppen och till enskilda barn och systematiskt peka ut saker. Samtliga barn blir delaktiga i språkliga aktiviteter i förskolan på svenska, oavsett deras bidrag i aktiviteten eller språkkunskaper.

Aktiviteter som förekommer i förskoleverksamheten har en återkommande karaktär. En sådan karaktär innebär exempelvis att barn deltar i måltidsaktiviteter 10-15 timmar av sin tid i förskolan varje vecka. Denna tid kan användas på olika sätt. Pedagogisering av måltid och medveten stöttning möjliggör inkludering av samtliga barn i språklig kommunikation. Det ger möjligheter till skapande av *utmanande lärarorienterade miljöer* (dvs. verksamhet med hög kvalitet) i Sheridan med fleras (2009) termer.

Barns språkliga och sociala kunskaper flätas samman till en helhet då deltagande i aktiviteterna innebär mer än barns språkkunskaper mätt i form av antal ord eller grammatisk förståelse. Kulturella lekmanus skapas utifrån vilka lekar och vilken kommunikation som möjliggörs i den institutionella miljön. Barns lekar innefattar ofta lekroller som explicit kommuniceras (som att tala om vem man 'är' i leken). Sådana lekroller präglar både de kortvariga och varaktiga lekarna. Handlingar och handlingsmönster i barninitierade lekaktiviteter har en tydlig upprepande karaktär. Dessutom är bekanta lekteman centrala för upprätthållande och deltagande i varaktiga lekaktiviteter. Även den sociala ordningen, och speciellt möjligheter till vänskapsrelationer, framstår som viktiga. Modersmål andra än svenska används endast i ett fåtal observerade lekaktiviteter som gemensamt språk.

Lärarnas stöttning är tydligt grundad i förskolans värdegrund och pedagogik då den medierar institutionella normer och värderingar som gäller för leken och förskolan mer generellt, som rätten till deltagande och leksaker, och att bli behandlad respektfullt. Lekmaterial som erbjuds medierar en kulturell önskan om samspelande barn. Resultatet berör också relationen mellan lekmaterial i för-

skolan och föremål barn har erfarenheter av i hemmiljön, exempelvis samma böcker på olika språk.

Videoinspelade observationer och analyser av dessa ger en möjlighet att upptäcka korta samspel med lekkaraktär mellan barn (jfr övergångsaktiviteter). Det tyder på att, även om sådana kan vara svåra att upptäcka, alla stunder är viktiga för barns möjligheter att kommunicera med varandra.

Villkor för yngre flerspråkiga barns språkliga utveckling

Med utgångspunkt i Rogoffs (1990, 2003, 2008) och Hedegaards (2009) forskning, att studera barns utveckling i ett samhällsperspektiv, i institutionella praktiker och utifrån barns perspektiv, har jag belyst aktiviteter och kommunikation i förskolan som viktiga arenor för språklig och kommunikativ utveckling.

Svenska som ett gemensamt språk

Resultatet visar att förskolan erbjuder en lärandemiljö där barnen socialiseras in i att kommunicera på svenska genom deltagande i varierande typer av aktiviteter (Rogoff, 1990, 2003). Med utgångspunkt i lärande och utveckling som situerade visar studien att barn med kunskaper i flera språk redan tidigt lär sig använda det gällande kommunikationsspråket. Barn blir till exempel tidigt klara över att man ska tala svenska istället för modersmålet i gemensamma aktiviteter (obs. 7.4a-b). Förskolan skapar på så sätt konsekvent 'svenskspråkiga aktiviteter'.

Svenska som det gemensamma språket är en förutsättning för deltagande i aktiviteter med deltagare med skilda språkbakgrund. Det väcker en fråga huruvida den svenskspråkiga lärandemiljön kan förstås som stöd för barnen att skilja språken åt (jfr språkbadsprogram, kap. 3, s. 43). Barnens kunskaper i flera språk framträder endast i sammanhang där de görs legitima: vid lektillfällen med modersmåls lärare och med vänner som delar två språk (obs. 6.4; 6.6; 8.4; 9.2). Barnen inkluderar flera personer (svensktalande barn och lärare) i kommunikationen genom att byta språk från modersmål till svenska (t.ex. obs. 6.4; 6.6). Detta tyder på att barnen i tidig ålder uppmärksammar vilket språk som är funktionellt i sammanhanget och att de håller isär sina språk i denna miljö. Detta resonemang har beröringspunkter med forskning som visar att anledningar till att barn byter språk är behov, kompetens och vem de talar med (Björk-Willén, 2006; Wang & Hyun, 2009).

Vad kan osynliggörande av andra språk än svenska betyda?

Studiens resultat visar att andra språk än svenska i gruppen görs osynliga genom normer, sätt att tala, deltagarnas kunskaper, förväntningar och förutsättningar (jfr Axelsson, 2005; Cromdal & Evaldsson, 2003). Osynliggörandet av andra språk än svenska i de studerade förskolorna kan speglas mot analyserna som visar att *likheter*, igenkännande och gemensamma erfarenheter (jfr imitation och upprepning), framstår som viktiga för deltagande i aktiviteter. Barnen använder likadana leksaker. När det ena barnet byter språk, gör också det andra det (obs. 8.4). Även lärarna uppmärksammar likheter mellan barn, deras önskemål och bakgrund (obs. 7.3b; 7.4a). Med andra ord: barnen bekräftar och förstärker likheter sinsemellan samtidigt som likheter i erfarenheter och kunskaper är en förutsättning för deras samspel och kommunikation.

Ett villkor för att ett annat språk än svenska ska kunna uppfattas som funktionellt är en kontext där det uppmärksammas och uppmuntras, exempelvis genom att det finns flera barn med samma modersmål (jfr Axelsson m.fl., 2005). Endast ett av barnen i studien har möjlighet att använda sitt modersmål med andra barn i förskolan. Detta barn använder modersmålet vid lektillfällen men svenska i andra aktiviteter och med svensktalande deltagare.

Resultatet tyder på att svenska upprätthålls som normspråk i denna språkmiljö där deltagare har olika kunskaper och erfarenheter. Formellt sett skapas en flerspråkig lärandemiljö om det finns flerspråkiga barn i gruppen (Skolverket, 2010). Möjligheterna till användning av flera språk uppmärksammas sällan i mitt material. Svenska som normspråk kan vara ett sätt att marginalisera kommunikation på andra modersmål än svenska. Avsaknad av uppmärksamhet och inkludering av barns modersmål i verksamheten har även visat sig i andra studier (Axelsson, 2005; Education & Culture DG, 2008; Palludan, 2007). Det reser frågor om hur svenska som normspråk leder till ojämlika möjligheter till språklig utveckling i förskolan. Detta är viktiga frågor att uppmärksamma både i förskolans verksamhet och i forskning om förskolan. Samtidigt har svenska givetvis inkluderande funktioner genom att det är det språk som barnen har gemensamt.

Metoddiskussion och fortsatt forskning

Barnen i studien observerades efter att ha gått i förskola under minst ett halvt år. Det innebär att jag inte hade möjlighet att studera inträdet in i en ny språkmiljö (jfr Tabors & Snow, 1994). Ett sådant sammanhang aktualiserar viktiga forskningsfrågor kring hur barns språkmiljöer sammanvävs och vilken betydelse modersmålsstöd har i dessa processer. I denna studie besöktes endast ett av de

tio barnen av modersmåslärare (i slutet av observationsperioden). De sällsynta besöken reser frågor om hur barns erfarenheter av olika kulturella system hanteras i förskolan. Deltagande i en ny språkmiljö och villkoren för organisering av modersmålsstöd som en integrerad del i förskolan och potential för barns språkutveckling är intressant som en framtida forskningsfråga.

I denna studie har jag fokuserat på yngre, flerspråkiga barn. Jag kan därmed inte uttala mig om resultatet kan gälla yngre barn generellt eller äldre flerspråkiga barn. Flerspråkiga barns språkanvändning kan naturligtvis även ske på andra sätt och under andra villkor. Däremot finns det forskning om en- och flerspråkiga äldre barn som på olika sätt berör upprepning, språkalternering, samspel, kommunikation och lek som visar liknande resultat (jfr Björk-Willén, 2006; Fassler, 1998a; Hakkarainen, 2002; Rydland & Grøver Aukrust, 2005; Sommer, 2005a).

Studien visar att bland annat samspel, rumslig organisation och värdegrund är viktiga aspekter för att förstå förskolan som en institutionell praktik (jfr educate). Samtidigt förstärks förskolan som lärandemiljö i formuleringarna i Lpfö98 (Skolverket, 2010). Andra kontexter, som förskolor med ett språkfokus (t.ex. tvåspråkiga förskolor) eller förskolor i andra länder, är intressanta praktiker för att vidare studera villkor för barns språkutveckling. En annan intressant aspekt, för att förstå villkor för flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling utifrån studiens resultat, är att analysera kommunikation i ledning(sstrukturer) som en länk mellan myndighetsbeslut och verksamhet (barns vardag). Dessa två ingångar betraktas som sätt att ytterligare belysa de samhällsliga villkoren i Hedegaards (2009) termer.

Flickorna i studien deltar relativt sett mer frekvent i barninitierade aktiviteter. Två av pojkarna deltar sällan i barninitierade lekaktiviteter, trots att de har språkliga förutsättningar för detta (behärskar svenska och modersmål). Materialet har inte analyserats utifrån ett genusperspektiv. Det väcker dock frågor om vissa typer av deltagande eller samspelsmönster för pojkar respektive flickor stöds av institutionella praktiker redan tidigt och vilken betydelse det kan ha för deras framtida skolprestationer (jfr Rogoff, 1990).

Studiens bidrag till forskningsfältet och pedagogiska konsekvenser

Hedegaards (2009) argumentation om att förstå barns utveckling utifrån en 'inkluderande' ansats (*wholeness approach*) har bidragit till att betrakta barns flerspråkighet och användning av flera språk i förskolan som mångfasetterade och kontextuella fenomen. Dagens förskolor i Sverige utmärks av att barn talar flera

språk. Ett sätt att analysera hur detta hanteras i vardagen är att fokusera på aktiviteter och kommunikation. Det har öppnat upp för nya ingångar till frågor som rör tidig flerspråkighet. Ett sådant bidrag bekräftar betydelsen av att studera miljön. Studien har visat att både lärarledda och barninitierade aktiviteter skapar villkor för arenor för deltagande, kommunikation och utveckling av språk. Därtill framstår det som viktigt att yngre, flerspråkiga barn erbjuds möjligheter att delta i aktiviteter där stöttning används på ett medvetet pedagogiskt sätt. Dessutom tyder resultatet på att ett intresse för barns språk och samarbete med lärare som behärskar barnens språk kan motivera användning av flera språk i förskolan.

Genom att erbjuda aktiviteter men också ändra dessa något ökar möjlighet till deltagande och till att skapa nya lekmanus. Dessa blir viktiga för skapande av arenor för utveckling, det vill säga att barn kan göra något i samspel med andra som de inte kan göra ensamma. Resultatet ger stöd för att lärarledda gruppaktiviteter är viktiga även på småbarnsavdelningar, en ståndpunkt som inte har lika långa och tydliga rötter i förskolans tradition (jfr kap. 3). Hur de organiseras är en fråga till lärarna. Ett sätt är att inkludera sånger och läsning i lektillfällen i vilket lärare kan skapa ”conditions where their own program becomes the children’s program” som Kravtsova och Kravtsov (2012, s. 42) uttrycker det.

Fleer och Hedegaard (2010) visar behovet av att uppmärksamma betydelsen av relationer mellan barns hemmiljö (som föräldrars utbildning, arbete, bostadsområde) och skolans förväntningar och krav på barns beteende och utveckling. I relation till denna studie tolkar jag ’uppdeleningen’ av barns lärande av modersmål och andraspråk som ett exempel på hur man i dagens samhälle separerar deras erfarenheter. Studien ger stöd för att kunskap om villkoren för barns utveckling i deras vardag (här i förskolan) är viktig. Resultaten ger även stöd för vikten av att uppmärksamma och använda flera kommunikativa uttryckssätt i aktiviteter.

Denna studie erbjuder, genom både den teoretiska och empiriska delen, förklaringar och definitioner på stöttning, men den visar också att vad som ’blir’ stöttning är situerat. I några sammanhang är det användning och/eller generaliseringar av begrepp genom att uppmärksamma ’motsatser’ (rik – fattig) eller synonymer (brillor – glasögon; gadd – tand). I andra kan benämning av föremål och upprepning ha funktion av stöttning som erbjuder barn möjlighet att delta i ett språkligt sammanhang och att förändra sitt deltagande. Uttryckt med andra ord, i samarbete skapas arenor för utveckling bortom vad barnen redan behärskar. Det som framstår som viktigt utifrån studiens resultat är att genom stöttning tydliggörs relationer mellan begrepp i barnens vardagliga

aktiviteter. Exempelvis kan lärare, förutom att benämna paketen på frukostbordet som mjölk och filmjölk, göra barn uppmärksamma på innebörden av dessa ord under måltiden. Med utgångspunkt i barns intresse för flaggor (mönster och färger) kan läraren arbeta med termen flagga (t.ex. den svenska flaggan, den iranska flaggan osv.).

Hedegaard (2009) menar att villkoren för utveckling i institutionella miljöer bör betraktas från barns perspektiv. Resultatet i denna studie kan därmed förstås som att en del av de 13 000 flerspråkiga två-åringar i förskolan inte ges förutsättningar att utveckla sina språk inom förskolans ramar. Frågor om hur utvecklingen av modersmålet kan stöttas behöver ytterligare belysning. Däremot ger förskolan möjligheter att utveckla ytterligare ett språk utöver modersmålet, det vill säga den utgör en miljö där barnet blir flerspråkigt. Genom lekar, sånger och samtal får barn en allsidig kontakt med det svenska språket och lär sig att artikulera sina egna erfarenheter så att de förstås av andra. I förskolemiljön kan barn delta i språkliga aktiviteter utan att fullständigt behärska majoritetsspråket. Deltagandet i den typ av aktiviteter jag har studerat begränsas inte av att man inte har svenska som modersmål. Studien visar att förskolans verksamhet ger goda villkor för mångsidigt lärande. Samtidigt illustrerar den hur komplexa villkoren är för flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling i globaliserade samhällen.

Summary

In Sweden, the majority of children enter preschool between the age of one and two years. Because of changes in society, almost one fifth of these two-year-olds have a first language other than Swedish (Skolverket³⁷, 2011). These children are learning two or more languages across different contexts from an early age. According to the curriculum for the preschool, each child should be given opportunities for developing their languages and cultures (Skolverket, 2010).

Children's knowledge is developed through the environments in which they participate (Hedegaard, 1998, 2009; Rogoff, 1990, 2003, 2008; Vygotsky, 1998. Rogoff (2003, p. 3f., *italic in original.*) argues that “*development can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change*”. Children's participation is seen as an aspect of democracy and a dimension of learning (Skolverket, 2010). Participation in an institutional practice is the basis for understanding the conditions for learning and is defined by Lave and Wenger (1991) as follows: “The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning” (p. 98).

The preschool is the first step in the education system with its own curriculum. The pedagogy is described as education and care (*educare*). Children's social development and learning are promoted by participating in preschool (Andersson, 1989, 1992; Sheridan et al., 2009). Moreover, the preschool environment contributes to children's learning and development of the majority language of Swedish (Axelsson, 2005). Communication between children and teachers is the key basis for promoting learning opportunities. Furthermore, peer interaction in play during the early years is known to be an important environment for learning first and second language (Philp et al., 2008a, 2008b).

Aim and research questions

The aim of this research is to study the conditions in preschool that support young multilingual children's language and communicative development and their participation in preschool activities. This is based on an interest in

³⁷ The National Agency for Education.

experiences of multilingual children in preschool, and how activities may contribute to strengthening development. The specific research questions are:

1. What characterises activities in preschool to support children's participation and how are these activities grounded in the pedagogical tradition of preschool?
2. What characterises the nature of participation in the activities?
3. What opportunities and trajectories of participation are children offered in preschool activities?
4. What kinds of linguistic and communicative resources are used by children and in what ways?
5. How are children's participation and communication scaffolded?
6. What kinds of importance does organisation of space and artefacts have for participation?

Theoretical framework

In the thesis, a sociocultural approach is used as a theoretical background which implies a focus on communication and interaction. It can extend perspectives about second language use and learning (Ellis & Barkhuizen, 2005). Through this perspective, grounded in Vygotsky's (1978, 2007) cultural-historical theory, social and cultural conditions for learning can be studied (Hedegaard, 2009; Rogoff, 1990, 2003). Learning is defined as the appropriation of cultural tools.

Learning and development are socially, culturally, historically, and institutionally situated. The importance of social interaction for development is emphasised through sociocultural theory. Social interaction is the mediating link between the child's biological maturation and institutional demands (Hedegaard, 2009). As noted by Rogoff (2008), "[d]evelopmental research has commonly limited attention to either the individual or the environment [...] as the basic units of analysis" (p. 58).

The diversity in conditions for children's development and their activities in their everyday life are taken into consideration through such a socio-cultural perspective. According to Hedegaard (2009), "Vygotsky's theory has to be expanded to include different perspectives on children's social situations of development so that it can consider the diversity of conditions for children's development and their everyday activities" (p. 66).

Learning through participation in social practices is a central assumption within sociocultural approaches (Hedegaard, 1998, 2009; Rogoff, 1990). Social practices, shared activities, and individual actions are mutually constituted. Rogoff (1990) presents an argument for analysing participation on these three

“planes”: “[t]hese are inseparable, mutually constituting planes comprising activities that can become the focus of analysis at different times, but with the others necessarily remaining in the background of the analysis” (ibid., p. 58).

Similar to Rogoff, Hedegaard (2009) argues that society, institutions, and persons should be seen: “as three different perspectives in a cultural-historical theory of development: (a) society’s perspective with traditions that implies values, norms, and discourses about child development; (b) different institutions’ perspectives that include different practices; and (c) children’s perspectives that include their engagements and motivations.” (p. 65).

A fundamental premise within this approach is that thinking is mediated by cultural tools (Vygotsky, 1978; Säljö, 2000). Children appropriate cultural tools through participation in discursive practices. Artefacts (physical tools) and discursive tools (sign systems and language) mediate culturally situated values and norms.

An artifact is an aspect of the material world that has been modified over the history of its incorporation into goal-directed human action. By virtue of the changes wrought in the process of their creation and use, artifacts are simultaneously *ideal* (conceptual) and *material*. They are ideal in that their material form has been shaped by their participation on the interactions which they were previously a part and which they mediate in the present. (Cole, 1996, p. 117, italic in original)

Another central idea within this perspective is learning in the *zone of proximal development* (ZPD).

[T]he distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p. 86, italic in original)

Children’s cognitive development occurs in guided interactions by adults, as more experienced partners (Rogoff, 1990). Adults’ support and assistance (or scaffolding, as proposed by Bruner et al., 1976), can be intended as instruction although this is not always the case. The critical feature of ZPD is that guidance is reduced over time and children’s responsibilities increase step by step.

Learning is regarded as developmental if it is located within the ZPD (Hedegaard, 1998, p. 118). Imitative actions can be used as a tool for learning within the ZPD. Imitation as defined by Vygotsky (1998) is: “we do not have in mind a mechanical, automatic thoughtless imitation but sensible imitation based on understanding the imitative carrying out of some intellectual operation [...]

everything that the children cannot do independently [...] we will include in the sphere of imitation” (p. 202).

Learning through participation in social practices can occur in different ways in activities. It can be through observations at the periphery or through verbal, face-to-face interactions (Rogoff, 1990, 2008). Children can mutually engage in similar actions or imitate each other. Bridging between known and new experiences can be guided and supported by adults through activities and materials either by ‘active’ participation in the activity or through questions directed to children. Participation, as apprenticeship, implies that there is some kind of asymmetry in knowledge. Support is needed by adults to be able to extend the individual competence of the child.

Children who have experiences of two different cultural systems can benefit through support by adults if there are differences in values and practices, but as Rogoff points out, “children dealing with two cultural systems often face a less supportive contact between them” (1990, p. 201).

Activity is a central term within sociocultural theoretical approaches. It can be understood as something an individual does or in which an individual participates (Engeström & Miettinen, 1999). Activity can also be understood as institutional and collectively organised and culturally situated.

Communication is regarded as a link between culture and human thinking (Säljö, 2000). It is a way to interact. “By its nature, communication presumes intersubjectivity [...] that is, shared understanding based on a common focus of attention and some shared presuppositions that form the ground for communication” (Rogoff, 1990, p. 71).

A sociocultural approach provides a means to understand the dynamics of children’s learning and development within a strong theoretical framework. The implications of this approach for the present study are the integrated focus it provides for the analysis. Analytical tools used in this research include: activity, activity system, participation, ZPD, scaffolding, interaction, (verbal and non-verbal) communication, and artefacts.

Research background

The research questions point to the importance of the institutional, interactional and individual aspects of language use and learning.

Research on the institutional aspects of language use and learning focuses the structure and intentions of the curriculum, as well as the varied content-created opportunities for children’s learning within institutional practices (Sylva et al., 1999, 2004; Sheridan et al., 2009). Teachers’ beliefs and the opportunities

for scaffolding are important aspects to explore in understanding the preschool as a learning environment. Previous research findings indicate that learning opportunities are dependent on children's ethnic background rather than on their language skills (Palludan, 2007). Communication in Swedish is clearly dominant in preschool (Axelsson, 2005).

Research on play, as a common preschool activity, has focused on young children's learning through play; developmental sequences in the nature of play; and play as an arena for peer talk (Corsaro, 2003; Fler, 2010; Hakkarainen, 2002; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Sawyer, 1997). Taking others' perspectives, fantasy, extended communication, and creating play scripts are seen as important features of children's learning and development through play (Hakkarainen, 2002, 2006). Teachers' participation and communication have also been shown as important to children's learning through play.

Research on younger children's interactions in the Nordic preschool context show mutuality in children's interactions from a very early age, as well as the desire of very young children for peer interactions and to make friends (Johansson, 1999, 2007; Løkken, 1996; Michélsen, 2005; Sheridan, et al., 2009). Research on repetition as a communicative strategy in interactions between children indicates that self-repetition increases children's participation while repetitions by others extend communication and cognitive development (Rydland & Grøver Aukrust, 2005).

Research findings on code switching in multilingual preschool and school environments indicate that alternating between languages in communication is common in social interaction (Björk-Willén, 2006; Cromdal, 2000). The group balance in terms of first and second language speakers and collaboration are significant aspects of how children learn a second language (Blum-Kulka & Snow, 2004; Fassler, 1998a; Nicolopoulou, 2002). Understanding both the language and social aspects of children's second language learning is necessary (Philp et al, 2008b). Learning through peer interaction, despite differences in language, is possible. Yet, systematic studies within this area are rare (Katz, 2004).

Research approach, design, and method

The present study uses an ethnographical and interaction analytic approach. Participatory observations contributed to a broad understanding of the preschool environment as a context for language learning. These observational data were combined with video-records for detailed interactional analyses (Heath et al., 2010).

Design

The context for the study was the preschool. The data stemmed from a larger study of preschool as a learning environment (Sheridan et al., 2009). The preschool in Sweden provides whole day care. Children participate in activities, such as play, singing and reading stories, in large and small groups. The meals (breakfast, lunch and snacks) are provided by the preschool. Children and teachers have meals together, often sitting in small groups. I organised a pilot study to explore video data on young children's communication in their everyday interactions, using a qualitative analytic approach as proposed by Heath et al. (2010).

The fieldwork was carried out in eight preschools over a six-month period. The preschools were located in five different socioeconomic areas. Six of the preschools had toddler groups (1 to 3 years) and two had mixed-age groups (1 to 5 years). The average teacher-children ratio was 3 adults to 15 children. There was diversity in children's language backgrounds across the preschools.

The participating children in this study can be described from information provided by parents in a demographic questionnaire (Sheridan et al., 2009). These ten children were aged from 1.7 to 2.11 years during the observation period and used language(s) other than Swedish at home. These languages were: Bosnian, Bulgarian, English, Finnish, Fula, German, Kurdish, Kriol, Norwegian, Persian, Tigrinya, and Temne.

Method

Data production was carried out by observing each child with a language other than Swedish on one occasion per month, across six months. The empirical data included 47 hours of video recordings of activities in the preschools in which the children participated with their peers and with teachers. Video recording is a common method used in early childhood research to explore children's actions and interaction (Heikkilä & Sahlström, 2003). Benefits and limitations of video recording as a method for producing data on children's interactions are discussed. Possible effects of the researcher as a participatory observer on children's participation and communication, teachers' actions, as well as the researcher's knowledge and prejudice are also discussed.

Analysis of interaction

The analyses were completed in three steps (Heath et al., 2010; Jordan & Henderson, 1995). Preliminary categorisation, as a first step of the material was grounded in the participatory observations and field notes. The data were organised by categories (time, participants, activity, resources for and topic of

communication) in order to create an overview. This categorisation led to the second step, the selection of specific excerpts for substantive review: interactional activities in three preschools and mealtime activities in each preschool. The analyses explored the relationships between verbal communication and activity systems (play, mealtime, singing, and story time).

Detailed analyses, the third step, were conducted for *child-initiated play activities* and *teacher-led group activities*. Play activities were defined as verbal and non-verbal communication between at least two children (and teachers, if the children were asking for their help). These play activities included aspects of mealtime, singing and reading. Both child-initiated and teacher-led activities were explored in detailed analyses that were guided by the research questions. Transcriptions were made of these interactions that included details of actors, verbal actions, and visual actions. The results are illustrated by 33 observations of interaction between children of which 18 interactions included a teacher.

Ethical considerations

The research took account of the ethical guidelines of the Swedish Research Council for the Humanities-Social sciences (Vetenskapsrådet, 2007). Ethical standpoints for using video information and obtaining parental approval were needed but additional considerations in conducting research on, and with, young children were also taken into account (Haudrup, 2004). For example, children's signs of disapproval during video observations were considered.

Findings

In this section, I describe the main results of the five chapters. However, many other findings are described across the chapters.

The first of the five result chapters is an analysis of preschool as activity system showing that pedagogy; organising of activities in time; spatially and social organisation; and play materials and other physical artefacts create conditions for children's language learning. A pedagogical dimension was implicit in all play, mealtime, singing, and story time activities. The analysis showed that children use these activities as resources for their interactions (Chapters 6 to 9).

Different characteristics in the play activities were evident. First, play activities are mediated by artefacts. Swedish language and physical actions are used as resources in play. Language alternation occurs when children with two common languages play together. Engagement, fantasy and repetition characterise the participation. Common play themes (especially roles within

them) are important for participation. Second, negotiations around participation are a part of the play activities. Knowledge of Swedish is essential in most of the negotiations observed.

Participation in mealtime was scaffolded by the teacher's questions in Swedish. In the beginning the teachers initiated communication about eating and the meal. While eating, the topics were about the children's experiences in preschool or at home. Questions were directed simultaneously to individual children and to the group. Scaffolding in this group activity (e.g. with five children and a teacher) offered possibilities for different types of participation (peripheral, simultaneous, and imitative). The children were given opportunity to take part in the mealtime conversations by talking and/or listening. Only Swedish language was used in the mealtime activity.

Singing activities offered children different communicative resources, such as lyrics (in Swedish), gestures, melody, rhythm, and artefacts, repetition of the activity and Swedish utterances. Participation was scaffolded differently depending on how the resources were used by the teacher. The resources were also used in child-initiated play activities.

Story time and reading activities were mediated by picture books. Scaffolding by questions about the pictures in Swedish gave children possibilities to participate in the story telling. Listening was offered as another way to participate when a teacher read a story. Participation through multilingual dialogue (i.e. Swedish and English) was offered in interactions between children and teachers.

Discussion

The main results are discussed based on the research questions.

Activities: the pedagogical tradition of preschool as context for participation

Play, mealtime, singing, and story time are a part of regular and recurring patterns of the activity system. These activities are rooted in preschool traditions evident by the organisation of large and small groups and by the nature of the activities. Traditions reflect what is valued in a community (Rogoff, 1990).

Preschool is an environment where Swedish is the language of communication, regardless of participants' knowledge of Swedish. Some group activities do aim to support children's linguistic development. The nature of the activity system includes opportunities for children to participate in activities with

others through different experiences and also to change their level of participation (e.g. from observation to verbal communication in Swedish).

The character of participation in the activities

The results show that children's participation in activities is primarily mediated through physical actions in the linguistic context. With respect to opportunities for language learning, it was interesting to see how children were given opportunity to participate in linguistic interactions while physically doing something (e.g. while eating).

Another interesting result, regarding language learning through participation, was how teachers within some activities seemingly pointed things out to the whole group, although the verbal expressions seemed to be specifically directed for the attention of individual children. However, linguistic participation by each child was not demanded. Children could participate by observing or listening to the other children and the teacher. Participation in teacher-led group activities provided possibilities for simultaneous or sequential actions. This indicated how children are regarded as actors for care, learning and teaching (Hedegaard, 2009; Rogoff, 2008).

Opportunities and trajectories of participation children are offered in preschool activities

Actions (and patterns of action) used in the play activities have a distinct repetitive character. The repetition of one's own and others' verbal and physical actions in the short-term and in ongoing play activities is an important finding of this study. I argue that the cultural play manuscripts created are based on the kinds of play activities and communication that are made possible in the institutional environment (cf. participation and communication from a maturity perspective, Hedegaard, 2009; Flear, 2010a, 2011).

Linguistic and communicative resources used

Swedish is used in all activities. Swedish is an important resource in the negotiations of participation. Languages other than Swedish or Swedish with another language were used only in play activities. Choice of language and change of language have an inclusive character (e.g. in the alternation from first language to Swedish).

Another interesting result is how singing and story time, as 'linguistic activities', offer children opportunities to use both observation, physical (gestures and doing) and/or linguistic acts (Swedish words and phrases, melodic/rhythmic). In such activities, there is considerable space for varied

individual participation; something that fits well with the preschool and educational agenda. Differences in children's linguistic skills do not therefore constitute a barrier to participation.

Scaffolding of children's participation and communication

The teachers support children's participation and communication in Swedish and through physical actions. Scaffolding is characterised by pointing and asking questions, talking about what is done, didactic conversation, and use of artefacts. Repetition can be understood as a part of the scaffolding, as an instructional tool. Such scaffolding creates conditions for the participation of children regardless of their language skills in Swedish.

A form of scaffolding, which I consider didactic, is pedagogically important because teachers explicitly recognise the relationship between children's experiences and the content of activities (Rogoff, 1990). Scaffolding provides conditions for participation in teacher-led activities and also in child-initiated activities.

Scaffolding by the teachers is clearly rooted in preschool values and pedagogy, for example, the right to play with others and encouragement to participate in joint play. However, this could also imply restriction of opportunities to choose friends with whom to play or obligations to include others in play.

Spatiality and play material

The study shows a link between activities, space and artefacts. Spatial organisation of preschool creates conditions for play by limiting play areas, through the interior design, furniture, provision of rugs and pillows. Commonalities between the nature of the play materials and the content of interactions in group activities were clearly evident. Spatial organisation and material artefacts are shown to be resources for participation both in the teacher-led and child-initiated activities.

In summary

The results show that children from an early age know what language is functional in what context. They make a distinction about what language should be used in any particular context. However, the results also show that languages other than Swedish are made invisible through the preschool's norms and the teacher's ways of speaking, expectations and requirements. Swedish language and social development as well as inclusive actions (like focusing on similarities between children) have been the priorities in the preschool agenda, compared to

the need to attend to children with multilingual backgrounds. It will be difficult to study multilingual communication as a possible resource of learning in preschool as long as it remains 'invisible'.

I argue that focusing on activities and communication rather than on the individual child and his/her language contributes to new perspectives about young multilingual children; diversity in the preschool; and the preschool as institutional practice. The results illustrate how multiple modes of expression; physical action, and languages other than Swedish, can be used to support each child's participation and communication. In addition, this study provides importance knowledge about scaffolding, and possible ways of using scaffolding, as a didactic tool in multilingual contexts.

From the perspective of the child, there are 13 000 multilingual, two-year-olds children in Swedish preschools who are not given opportunities to develop their languages. Knowledge about how the development of the first language can be scaffolded requires additional research. However, preschool provides important conditions for the development of a new language as a way to become multilingual. Through play, songs and conversations that are 'offered', the children become involved with the Swedish language. They learn to articulate their experiences in ways that are understood by others. In preschool, children can participate in language activities without 'mastering' the majority language. Participation in the types of activities that I have studied is not limited by having a first language other than Swedish. Preschool activities provide commendable conditions for supporting multilingual children's participation and language learning. At the same time the study illustrates the complexity of the conditions for multilingual children's language and communication development in globalised societies. Preschool teachers need to be aware that the activities that they offer provide conditions in which children can participate at their own pace for learning according to their age and language competence within their first or second language.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 221-258). Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, T. (2010). *Barnebagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20-36.
- Angelova, M., Gunawardena, D., & Volk, D. (2006). Peer teaching and learning: co-constructing language in a dual language first grade. *Language and Education*, 20(3), 173-190.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förstärkelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk Barnebageforskning*, 1(1), 41-51.
- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525-545.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching. I L. Milroy & P. Muysken (Red.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching* (s. 115-135). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Aukrust, G., V. (1997). "Skal vi lage pulver?" Om språklige gjentakelser i lek – et bidrag til hypoteser om språkutvikling hos små barn. *Nordisk Psykologi: teori, forskning, praksis*, 49(3), 192- 211.
- Aukrust, V. (2002). What did you do in school today? Speech genres and tellability in multiparty family mealtime conversations in two cultures. I S. Blum-Kulka & C. Snow (Red.), *Talking to adults: the contribution of multiparty discourse to language acquisition* (s. 55-83). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander, & M. Sellgren (Red.), *Stärkta trädar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: en sammanfattning: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat* (s. 19-98). Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M., Rosander, C., & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trädar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: en sammanfattning: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom forskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie. *Høgskolen i Oslo: Avdeling for lærerutdanning. HiO-rapport nr 25*. Hämtad 2009-04-02 från www.hio.no.

- Barron, B. (2007). Video as a tool to advance understanding of learning and development in peer, family, and other informal learning contexts. I R., Goldman, R., Pea, S., Barron & S., Derry (Red.), *Video research in the learning sciences* (s. 159-187). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Blum-Kulka, S. (2005). Modes of meaning making in young children's conversational storytelling. I J. Thornborrow & J. Coates (Red.), *The sociolinguistics of narrative. Studies in narrative 6* (s. 149-170). Amsterdam: John Benjamins.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse studies*, 6(3), 291-306.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R. Jarvella & W. Levelt (Red.), *The child's conception of language* (s. 241-256). Berlin: Springer.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439-1465.
- Cekaite, A. (2006). *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373-392.
- Center for Activity Theory and Developmental Work Research. Hämtad 2011-03-09 från <http://www.edu.helsinki.fi/activity>
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Clifford, R., & Bryant, D. (2003). *Multi-state study of pre-kindergarten*. National Centre for Early Development & Learning. Chapell Hill, NC: University of North Carolina.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside the kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood* (2:a utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cromdal, J. (2000). *Code-switching for all practical purposes: Bilingual organization of children's play*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Cromdal, J., & Evaldsson, A.-C. (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (1981a). *Bilingualism and minority language children*. Ontario Institute of Studies of Education. Toronto: OISE Press.
- Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: Californian Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Derry, S. (2007). Video research in classroom and teacher learning (Standardize that!). I R., Goldman, R., Pea, S., Barron & S., Derry (Red.), *Video research in the learning sciences* (s. 305-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Didow, S. M., & Eckerman, C. O. (2001). Toddler peers: From nonverbal coordinated action to verbal discourse. *Social Development, 10*(2), 170-188.
- Education & Culture DG. (2008). *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. European forum for migration studies by the NESSE network.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engdahl, I. (2007). *Med barnens röst. Ettåringar "berättar" om sin förskola*. Licentiatavhandling i barn och ungdomsvetenskap. Individ, omvärld och lärande. Forskning nr 40. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Red.). *Perspectives on activity theory* (s. 1-18). New York, NY: Cambridge University Press
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*, 1-24.
- Eriksen Hagtvet, B. (2006). *Språkestimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). What's on the teachers' agenda? Teachers' didactical projects in co-narration with very young children. *International Journal of Early Childhood, 39*(2), 45-64.
- Ervin-Tripp, S. M. (1979). Children's verbal turn-taking. I E. Ochs & B. Schieffelin (Red.), *Developmental pragmatics* (s 391-414). New York, NY: Academic Press. Hämtad 2009-08-02 från <http://socrates.berkeley.edu>.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fassler, R. (1998a). Room for talk: Peer support for getting into English in an ESL kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 379-409.
- Fassler, R. (1998b). Let's do it again! Peer collaboration in an ESL kindergarten. *Language Arts, 75*(3), 202-210.
- Fleer, M. (2010a). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2010b). The re-theorisation of collective pedagogy and emergent curriculum. *Cultural Studies of Science Education, 5*, 563-576.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(1), 224-240.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity, 17*(2), 149-168.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1826).
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Grøver Aukrust, V. (2001). Talk-focused talk in preschools – culturally formed socialization for talk? *First Language*, 21, 57-82.
- Grøver Aukrust, V. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412.
- Grøver Aukrust, V. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17-37.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. [Utvecklande förskolepedagogik och lärande.] Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (2006). *Development of motivation in play and narratives*. Hämtad 2009-04-20 från http://dev.papers.ierg.net/papers/Hakkarainen_185.pdf.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Red.). *Perspectives on activity theory* (s. 231-249). New York, NY: Cambridge University Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. Temanummer *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (Red.). (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S., & Hachohen, G. (2004). From observation to transcription and back: theory, practice and interpretation in the analysis of children's naturally occurring discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 37(1), 71-92.
- Haudrup, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Hedegaard, M. (1998). Situated learning and cognition: Theoretical learning and cognition. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 114-126.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64-82.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (2008). *Studying children: A cultural-historical approach*. London: Open University Press.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. Temanummer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Hendrick, H. (2000). The child as a social actor in historical sources: problems of identification and interpretation. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices*. (s. 36-61). London: Falmer.
- HighScope. Hämtad 2009-01-15 från www.highscope.org.
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel: handbok till ICDP, International Child Development Programs* (1:a utg.). Stockholm: Rädda barnen: ICDP Sweden.

- Hyltenstam, K., & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisning. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förbinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (s. 9-109). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis*. Temanummer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Förskolans vardag. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s. 9-29). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J.-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4, 39-103.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology. Activity theory and interaction design*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Katz, J. (2004). Building peer relationship in talk: Toddlers' peer conversations in childcare. *Discourse Studies*, 6(3), 329-346.
- Key, E. (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget. (Original publicerat 1900).
- Kim, Y., & Kellogg, D. (2007). Rules out of roles: Differences in play language and their developmental significance. *Applied Linguistics*, 28(1), 25-45.
- Korczak, J. (1998). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur. (Original publicerat 1928).
- Kultti, A. (2009). Tidig flerspråkighet i förskolan. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (Red), *Barns tidiga lärande* (s. 215-237). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kultti, A. & Pramling Samuelsson, I. (2006). De lärandes sätt att tala om språklärande och mångfald: en utvärdering. I *Interkulturell kompetens i utbildning av lärare för barn i de tidiga åldrarna – Teori och praktik* (s. 76-83). Slutrapport från projektet Coala – Communication and language promotion in preschool. Hämtad 2008-08-08 från <http://www.ped.gu.se/personal/anne.kultti/Coalaboken.pdf>.
- Kravtsova, E., & Kravtsov, G. (2012). The connection between motive and will in the development of personality. I M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Flear. (Red.), *Motives in children's development. Cultural-historical approaches* (s. 28-44). New York, NY: Cambridge University Press.
- Larsson, S. (2005). Om kvaliteten i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 24, 16-35.
- Laurén, C. (1999). Språkbud. Forskning och praktik. *Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia* 226. *Språkvetenskap* 36. Vaasa.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.
- Leontiev, A. (1986). *Verksambet, medvetande, personlighet*. Moskva: Progress.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2:a rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (1995). *Inlärnning och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linell, P. 1994. Transkription av tal och samtal: Teori och praktik. *Arbetsrapport från tema K 1994:9*.
- Ludvigsen, S. R., Lund, A., Rasmussen, I., & Säljö, R. (Red.). (2011). *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*. London: Routledge.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Marinova-Todd, S., Bradford Marshall, D., & Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1) 9-34.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköping Studies in Pedagogical Practices.
- Martin, J. (2006). Social cultural perspectives in educational psychology. I P.A. Alexander & P. H. Winne (Red), *Handbook of educational psychology* (2:a utg.) (s. 595-614). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: two decades of research. I L. Milroy & P. Muysken (Red.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (s. 90-111). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mauritzson, U., & Säljö, R. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala. I E. Johansson & I. Pramling, Samuelsson (Red.), *Förskolan – barns första skola!* (s. 159-196). Lund: Studentlitteratur.
- Medina, J. S., & Martinez, V. (2012). Developing motivation through peer interaction: A cross-cultural analysis. I M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer. (Red.), *Motives in children's development. Cultural-Historical approaches* (s. 28-44). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mellgren, E., & Gustafsson, K. (2009). Språk och kommunikation. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande. En tvärstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s. 151-183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Myrdal, A., & Myrdal, G. (1934). *Kris i befolkningsfrågan*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Naucmér, K., & Boyd, S. (1997). Telling a story – Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in pre-school. I A. Sjögren (Red.), *Language and environment: A cultural approach to education for minority and migrant students* (s. 129-146). Botkyrka: Multicultural Centre.

- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic development: Essays in developmental science*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nicholas, H., & Lightbown, P. M. (2008). Defining child second language acquisition defining roles for L2 instruction. I J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Red.), *Second language acquisition and the younger learner. Child's play?* (s. 27-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group and narrative development. I S. Blum-Kulka & C. Snow (Red.), *Talking to adult: the contribution of multiparty discourse to language acquisition* (s. 117-152). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early education and care*. Paris: OECD.
- Olson, D., & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. I D. Olson & N. Torrance (Red.), *The handbook of education and human development* (s. 11-27). Oxford, England: Blackwell.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequity in kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2008). When the gate opens: The interaction between social and linguistic goals in child second language development. I J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Red.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (s. 83-104). Amsterdam: John Benjamins.
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (2008a). Child's play? Second language acquisition and the younger learner in context. I J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Red.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (s 3-23). Amsterdam: John Benjamins.
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (Red.). (2008b). *Second language acquisition and the younger learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins.
- Pramling Samuelsson, I. (2002). Globalisering i förskolan och skola (3-12 år). *Hur kommunicerar vi globala frågor med barn?* (s. 27-28). Stockholm: SIDA.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm. Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Fleer, M. (Red.) (2009). *Play and learning in early childhood settings: International Perspectives. Vol. 1*. New York, NY: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 778-94.
- Pramling Samuelsson, I., & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. Temanummer. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 70-84.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2009). Play and learning in Swedish early childhood education. I I. Pramling Samuelsson & M. Fleer (Red.), *Play and learning in early childhood settings: International Perspectives, Vol. 1*. (s. 135-154). New York: Springer.
- Regeringskansliet: FN:s barnkonvention. Hämtad 2009-12-09 från www.manskligarattigheter.gov.se.

- Roberts, H. (2000). Listening to children: and hearing them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 225-240). London: Falmer.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Red.), *Pedagogy and practice: Culture and identities* (s. 58-74). Milton Keynes, NY: The Open University. (Original publicerat 1995).
- Rogoff, B., Matusov, E., White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. I D. Olson & N. Torrance (Red.), *The handbook of education and human development* (s. 388-414). Oxford, England: Blackwell.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez., & Solis, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 490-515). New York, NY: The Guildford Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behaviour control. I J. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, (s. 183-204). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rydland, V., & Grøver Aukrust, V. (2005). Lexical repetition in second language learners' peer play interaction. *Learning Language*, 55(2), 229-274.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Red.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: the identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3-23.
- Siraj-Blatchford, I. (2009a). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Siraj-Blatchford, I. (2009b). Learning in the home and at school: how working class children' succeed against the odds?. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463-482.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. Hämtad 2010-01-10 från www.skolinspektionen.se
- Skolverket. (2003). *Fler språk - fler möjligheter. Utveckling av modersmålstödet och modersmålsundervisningen*. Rapport nr. 228. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2011). *Barn, elever och personal – riksnivå 2011*. Rapport nr. 357. Hämtad 2011-08-18 från <http://www.skolverket.se>.
- Socialstyrelsen (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* (2:a utg.). Stockholm: Runa.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspective in theory and practice*. New York, NY: Springer.
- SOU (1972:26). *Förskolan 1. Betänkande avgi vet av 1968 års barnstugentredning*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.
- Speer, S., & Hutchby, I. (2003). From ethics to analytics: Aspects of participants' orientations to the presence and relevance of recording devices. *Sociology*, 37, 315-337.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Findings from preschool to end of key stage 1*. London: University of London: Institute of Education.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tabors, P.O., & Snow, C. E. (1994). English as a second language in preschool programs. I F. Genesee (Red.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (s. 103-125). New York, NY: Cambridge University Press.
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Hämtad 2008-08-14 från <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/thomas-collier97.pdf>.
- Transana. Hämtad 2006-12-01 från www.transana.com.
- Vallberg Roth, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wang, L.-C., & Hyun, E. (2009). A study of sociolinguistic characteristics of Taiwan children's peer-talk in a Mandarin – English-speaking preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 3-26.
- Wartofsky, M. (1973). Perception, representation, and the forms of action: Towards an historical epistemology. I M. Wartofsky (Red.), *Models: Representation and the scientific understanding* (s. 188-210). London: D. Reidel.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. I L. Wei (Red.), *The bilingualism reader* (s. 2-22). London: Routledge.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wertsch, J. (2000). Intersubjectivity and alterity in human communication. I N. Budwig, I. Uzgiris & J. Wertsch (Red.), *Communication: An arena of development* (s. 17-32). Stamford, CT: Ablex.
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3(2), 74-101

- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2008-10-07 från <http://www.vr.se>.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wright Fogle, L. (2008). Home-school connections for international adoptees: Repetition in parent-child interaction. I J. Philp, R. Oliver, & A. Mackey (Red.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (s. 279-301). Amsterdam: John Benjamins.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. New York, NY: Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology*. New York, NY: Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. (2007). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1934).

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärlärd. Göteborg 1986*

58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning.* Göteborg 1986

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingspsykologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsnågen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industrialarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjopraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra mediterande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollära programmet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSSON *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfa situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärn hjälpöset? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, bem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpförtecknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG. *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST. *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN. *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED). *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON. *I kamp med skrivspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND. *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG. *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN. *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND. *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO. *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS. *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON. *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS. *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasienngdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

