
Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling



Ann-Katrin Svensson

Docent i pedagogik vid Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik

I denna artikel står flerspråkiga barns språkliga situation i förskolan i fokus och syftet är att lyfta fram och diskutera hur förskollärare kan stödja dessa barns möjligheter att utveckla sitt ordföråd.

Förskolan ska stimulera såväl barnens muntliga språk som deras litteracitetsutveckling, det framgår av målen och riktlinjerna i den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket 2010). I skollagen slås fast att barn i förskolan med annat modersmål än svenska ska ha möjlighet att utveckla både svenska språket och modersmålet. Det innebär att alla barn ska mötas med intresse och respekt för det modersmål de har. Nedan görs en genomgång av andras forskning på området, vilket knyts till min egen forskning om språkstimulans i förskolan och hur man kan arbeta med flerspråkighet i förskolan.

Förskolans roll i barns språkutveckling

Förskolan ska vara en plats där barnen får stimulans av olika slag, inte minst språklig, och förskollärarna har ansvar för att barnen har tillgång till en god språklig lärandemiljö. Förskollärarnas ansvar för att medvetet arbeta med att stimulera alla barns språkliga utveckling och att göra det på många sätt har tydliggjorts i den reviderade läroplanen för förskolan. Na-

tionella utbildningsinsatser har initierats för att vidareutbilda förskollärare och barnskötare i syfte att höja medvetenheten på detta område. Det är speciellt angeläget att öka kunskapen om de flerspråkiga barnens situation och hur man kan förbättra deras möjligheter att utveckla såväl modersmålet som svenska språket. Enligt Scheele, Leseman och Mayo (2010) är det vanligare att tvåspråkiga barn är något sena i sin språkutveckling än enspråkiga barn, på grund av att de exponeras mindre för varje språk jämfört med enspråkiga barn som alltid tilltalar och talar samma språk. Till detta ska läggas att globala studier visar att många invandrare har lägre utbildning och lever i mer socialt utsatta miljöer än övriga befolkningen, vilket är ytterligare en riskfaktor för barnens möjligheter att lära sig majoritetsspråket (Scheele et al. 2010). Å andra sidan visar studier att det finns många fördelar med att vara flerspråkig. Socialt är det en tillgång men det finns även kognitiva och allmänt språkligt positiva effekter. Det visar sig i höga prestationer på test som mäter överordnade funktioner och uppmärksamhet. Flerspråkiga barn presterar även högt på metalingvistiska test, till exempel fonologisk medvetenhet (som innebär att kunna urskilja språkljud i ord) och de har mer avancerade uppfattningar om skriftspråket än enspråkiga barn (Bialystok, Craik och Freedman 2007; Hoff 2012; Wodniecka et al.

2010). Det kan medföra problem under barndomen att utveckla ordförrådet på ett språk som man inte exponeras för eller får använda lika ofta som enspråkiga barn. Att bygga på ordförrådet är en väsentlig del av språkutvecklingen då det avgör vad man kan uttrycka och hur precist man kan formulera sig samt vad och hur man förstår andras utsagor. Det tar tid att utveckla ett stort ordförråd och därför behöver barn tidigt möta ett variationsrikt språk.

År 2011 gick 83 procent av ett-femåringarna i förskolan och i åldersgruppen tre-fem år gick 95 procent i förskola (Skolverket 2011). Det innebär att språkmiljön i förskolan utgör en mycket viktig del av den språkstimulans som barnen blir delaktiga av. Aktuell forskning visar att kommunikationsmönstret på förskoleavdelningen både kan stimulera och begränsa barns språkutveckling (Katz 2004; Sheridan et al. 2009). Den visar också att de möjligheter och begränsningar som förskolemiljön erbjuder barn, påverkar hur barnen utforskar, använder och utvecklar språket.

Barn som inte själva tar initiativ till att utforska språket behöver förskollärare som kan välja aktiviteter som stimulerar deras nyfikenhet på språk de möter. På en förskoleavdelning som karaktäriseras av ett språkstimulerande arbetssätt och där språkbruket är utvecklande förekommer ofta äkta och öppna frågor, upprepningar och bekräftande av barnens utsagor, utveckling och utvidgning av ämnen och personalen använder ett varierat ordförråd. När barnen påbörjar ett samtal får de stöd av förskolläraren som tar dem på allvar och uppmuntrar dem, fyller i, ställer frågor för att de ska utveckla tankarna och resonemanget, de svarar på frågor och tillrättalägger språket så det passar barnens utvecklingsnivå (Harms, Clifford och Cryer 1998; Pianta, La Paro och Hamre 2006). Motsatsen, ett förhållningssätt som hämmar barnens språkutveckling, utgörs av språkliga tillrättavisningar

som inte leder samtalet vidare eller utvecklar barnens språkförmåga. Barnens frågor besvaras kortfattat och förskollärarna ställer frågor med givna svar och förväntar sig "rätt" svar. Förskolläraren besvarar barnens initiativ till samtal med ja, nej eller ett humnande och därmed avslutas det samtal som inte ens påbörjats.

Språkförmåga och framgång i läsinlärning

Vad som är avgörande för om barn lyckas väl med läsinlärning eller inte finns i dag inte ett enkelt och tydligt svar på. Det förefaller vara många olika kompetenser som påverkar förmågan att lära sig läsa och skriva. Scarborough (2005) visar hur vissa orsakskedjor påverkar läsförmågan i de tidiga skolåren och hur andra kedjor av orsaker förefaller påverka läsförmågan högre upp i skolåldern. I en metastudie, där resultaten från 61 studier analyserades, fann Scarborough (1998) att många av dem visade att bland annat följande kompetenser är viktiga inför läs- och skrivinlärningen: bokstavskänedom, fonologisk medvetenhet, stort ordförråd, snabb tillgång till språket, det vill säga att hitta orden snabbt, återberättande och berättande, intelligenskvot, verbalt minne och synminne. Det innebär att det finns mycket att göra i förskolan för att underlätta för barn att ta till sig läsinlärningen, men i denna artikel har jag valt att fokusera på ordförrådets utveckling. En särskild grupp barn att uppmärksamma i detta sammanhang är de barn som har annat modersmål än svenska, och som måste få möjlighet att utveckla såväl svenska språket som modersmålet.

Ordförrådets betydelse för förmågan att lära sig läsa

Flerspråkiga barn behöver ha ett åldersadekvat ordförråd på svenska vid skolstarten för att kunna delta på samma villkor som kamraterna i undervisningen, men många har ett mindre ordförråd på svenska än på sitt modersmål. För att dessa barn ska lära sig

nya ord på sina olika språk kan förskoleverksamheten vara helt avgörande (Lervåg och Aukrust, 2009; Dice och Schwanenflugel 2012). Förskollärarnas långsiktiga och stora betydelse för barnens språkliga utveckling påvisade Aukrust (2007) då hon studerade utvecklingen av ordförrådet (turkiska och norska) hos turkisktalande förskolebarn. Det fanns positiva samband mellan barnens vokabulär vid skolstarten och den språkliga kvalitet som förskolläraren uppvisade när hon talade med barnen. En god språklig kvalitet karaktäriserades av att förskolläraren använde sig av precisa uttryck, synonymer, gav tydliga ledtrådar och utvecklade förklaringar till orden så att barnen kunde sätta in dem i ett känt och förståeligt sammanhang.

När Lervåg och Aukrust (2009) undersökte läsförståelsestrategier hos en- och tvåspråkiga förstaklasselever fann de att barnens vokabulär och läsförståelsestrategier utvecklades sämre bland de flerspråkiga barnen beroende på att de hade ett litet ordförråd på sitt andraspråk. En slutsats var att flerspråkiga barn tidigt måste ges möjligheter att utveckla ett rikt ordförråd på sitt andraspråk (a.a.). Mhathúna (2008) drog en liknande slutsats utifrån en studie av språkutvecklingen hos förskolebarn med irländska som andraspråk. Även dessa barn hade bristfälligt ordförråd på undervisningsspråket och det påverkade deras läsförståelse och läsförståelsestrategier negativt.

Aukrust (2007) fann att det med tiden blev en allt större skillnad i ordförrådets storlek mellan barn som vid skolstarten hade ett stort ordförråd och de som hade ett litet. Det tycks finnas en matteuseffekt, det vill säga att den som i tidig ålder har en rik vokabulär får lätt att utveckla den ytterligare och den som har liten vokabulär får svårare att vidareutveckla den. Barn med ett stort ordförråd tar till sig nya ord som de stöter på i skolan eftersom de inte är fler än att de mäktar med att införliva dem. Dessutom lär sig dessa barn nya ord i texter de läser i samband med

att de lär sig läsa (Lervåg och Aukrust 2009). Barn med ett litet ordförråd vid skolstarten riskerar däremot att översköljas med nya ord, det blir så många att barnen inte orkar ta in dem alla, vilket påverkar deras kunskapsutveckling negativt.

Förutom att barnen inte behärskar svenska språket (om det är undervisningsspråket) kan lärarnas kommunikationsmönster vara så väsensskilt från det barnen är vana vid att de därför inte får några ledtrådar till att tolka innebörden av det läraren säger. Det medför att de inte kan identifiera vad de inte förstår och därför inte kan fråga om ords och uttrycks betydelse eller be läraren förklara en gång till. Om lärarens kommunikationsmönster däremot är bekant för barnen underlättar det förståelsen av främmande ord och det blir lättare för barnen att fråga vad främmande ord och uttryck betyder eller be läraren förklara tydligare.

Olika bemötande beroende på språkets status

Det är väl känt att språk har olika status och det bemötande barn får speglar samhällets rådande attityder och värderingar till barnets modersmål. Generellt sett har majoritetsspråket i ett land högst status inom landet och i Sverige har svenskan den högsta statusen, men det anses mycket positivt att tala flera språk, i synnerhet om det är världsspråk som engelska, franska, spanska eller tyska. Däremot är det inte lika självklart positivt att kunna bunong, kirundi, kurdiska, meänkieli, tigrinja eller turkiska. Förstaspråkets status i förskola och skola har inverkan på barnens framgång i skolan. Thomas och Collier (2002) fann att tvåspråkiga elever vars lärare hade en positiv attityd till barnens modersmål och såg flerspråkigheten som en tillgång i undervisningen, fick bättre skolresultat än elever som inte fick utnyttja sin tvåspråkighet i skolan.

Kultti (2009, 2012) belyser pedagogernas betydelse för hur barngruppen betraktar den språkliga kompetensen hos flerspråkiga barn. Hon exemplifierar genom att beskriva hur ett engelskspråkigt barn fick hög status eftersom förskolläraren framhävde hans ordkunskap i engelska i samband med läsning av en bok som finns på båda språken. Med detta som utgångspunkt kan man önska att barn som talar icke statusfyllda språk som farsi, bunong eller tigrinja kan få samma bemötande, att deras språkkunskaper värdesätts, och att de får uppleva att deras modersmål anses lika värdefullt som svenska språket.

Möte med skriftspråket

Skriftspråkets syntax och ordförråd skiljer sig från det i hemmet talade, familjära språket. Det sätt som meningar konstrueras på i skriftspråket skiljer sig vanligen från det talade språket. I det talade vardags-språket bidrar situationen och omgivningen med så mycket information att man inte behöver vara tydlig i sina utsagor utan kan hänvisa till "här-och-nu-situationen". Typiska yttranden i vardagliga situationer som "Ställ det på bordet!" "Öppnar du?" återfinns inte i skriftspråket. Denna skillnad mellan talat och skrivet språk tar tid att vänja sig vid. Barn som i tidig ålder fått böcker lästa för sig har vant sig vid skriftspråkets syntax och författares ordval.

Bokläsning är ett naturligt inslag i förskolans verksamhet och det kan vara ett sätt att öka barnens ordförråd, men det är ingen självklarhet. Barnets språkutveckling kan både hämmas och stimuleras vid högläsning. Förskolläraernas förhållningssätt, deras sätt att samspela med och att anpassa bokinnehållet till barn och barngrupp har betydelse för hur barnen uppfattar bokläsningssituationerna och vad de lär sig. Om innehållet är obegripligt för barnen eller om de måste vara tysta och inte får tala om bilderna och texten finns det risk för att de blir ointresserade och slutar lyssna. Att läsa en berättelse utan uppehåll

för samtal, förklaringar eller kommentarer är mindre givande för språkutvecklingen. Men om barnen får lyssna på sådant som väcker deras intresse och om de får samtala om det lästa kan de samla på sig åtskilliga ord. Många barn behöver hjälp med att koppla text till egna erfarenheter och förskolläraren, som känner barnen och deras livssituation, kan bygga broar mellan å en sidan text och å andra sidan barnets erfarenheter.

Att skapa ett tillåtande samtalsklimat, där allas tankar och åsikter är lika mycket värda och där varje barn respekteras oavsett uttrycksförmåga, är ovärderligt för språkutvecklingen. Böcker i olika genrer och med olika bildspråk kan bli utgångspunkt för längre samtal där text och bild kopplas till barnens livssituation och intressen. För att få bästa språkutvecklande effekt bör man läsa för barnen ofta och regelbundet innan de fyllt ett år (Hart och Risley 1995; Scarborough och Dobrich 1994; Sharif, Reiber, och Ozuah 2002; Payne, Whitehurst och Angell 1994).

Det väsentliga är trots allt inte hur många böcker man läser, viktigare är det samspel och de samtal som uppstår i samband med läsning (se även Knopf och Brown 2009). Studier visar att det mest gynnsamma för språkutvecklingen vid bokläsning är att ta stor hänsyn till barnens kommentarer om text och bild och att låta dem utveckla sina funderingar. Detta förhållningssätt hjälper barnen att koppla det lästa till sin livsvärld och sina intressen (Heath 1983; Neuman och Dwyer 2009; Pantaleo 2007; Wasik 2010; Wells 1986). Att få känna sig accepterad, trots bristande språkförmåga på andraspråket och trots andra kommunikationsvanor, är mycket betydelsefullt för språkinläringen. Det är bland vänner som man vågar prova olika uttryckssätt och då utvecklas språket.

Förhållningssätt vid bokläsning

Barnens erfarenheter av bokläsning i olika miljöer (i förskola, hemmet, hos släktingar och vänner) och hur man interagerar vid bokläsning ger dem förståelse för hur böcker kan och bör användas. De får kunskap om hur man förväntas bete sig, vad som är tillåtet under läsning och vad boktexter kan tillföra kunskapsmässigt, emotionellt och estetiskt. Hoff (2010) fann att barn i åldern 18–26 månader använde en rikare vokabulär och att de höll fast längre vid ämnet när de talade med sina mammor vid högläsning jämfört med samtal vid måltider och lekar. Boyd och Naucleur (2002) fann kulturella skillnader i sättet att samspela med barn vid bokläsning mellan turkiska och svenska föräldrar. De svenska föräldrarna fokuserade på samtal där barnen fick frågor om innehållet och barnen förväntades koppla berättelsen till egna erfarenheter medan de turkiska föräldrarna fokuserade på berättande och barnen förväntades lyssna. Dessa olika förhållningssätt ledde till att de svenska barnen funderade över det som var underförstått och de turkiska barnen blev duktiga på att återberätta. Vid läsinläringen visade det sig att de turkiska barnen visserligen uppvisade god avkodningsförmåga men att de hade dålig läsförståelse. Det kan vara bristande ordförråd som bidrog till den sämre läsförståelse. Enligt Hyltenstam (2007) krävs att eleven har ett gott ordförråd i såväl andraspråket som förstaspråket för att utveckla en god läsförmåga samt att undervisningen genomförs på det språk som eleven talar i hemmet. Annat som kan ha påverkat de turkisktalande barnens läsförståelsen är att förskollärarna hade låga förväntningar på barnens språkförmåga, trots att de återberättade med tydlig struktur och med en mer utvecklad berättargrammatik än de svenska barnen (Naucleur 2002, 2004).

För att utveckla barnens språk bör man inte läsa böcker som är skrivna för yngre barn utan läsa åldersadekvata böcker. Däremot bör man förtydliga

och anpassa språket till barnens språkliga förmåga. Denna anpassning innebär också att man samtalar om det lästa och att man har samma förväntningar och krav på barn med svenska som andraspråk som på dem med svenska som förstaspråk när det gäller samtalsinitiativ och försök att uttrycka sina tankar. Barn med svenska som andraspråk och som har ett mindre ordförråd på svenska kan förmodas ha ett stort behov av att få samtala om texter för att få en djupare förståelse för den lästa texten.

Skans (2011) visade hur förskollärares agerande kan utveckla eller förhindra barnens möjligheter till samtal vid bokläsning i grupper med flerspråkiga barn. Han fann att förskollärarna ville läsa sagorna i sin helhet och därför ignorerade barnens initiativ till att samtala om texten. Även Simonsson (2004) fann att samtal och samspel vid bokläsning inte prioriterades i förskolan. En orsak till den bristande kommunikationen vid högläsning kan vara att den ofta hålls i samband med vila eller i väntan på lunch (Simonsson 2004; Svensson 2005, 2009a, 2011). Sagoläsning vid vilan medför ofta att man vill att barnen ska vara tysta och kanske sova och läsningen i väntan på lunchen sker ofta för att barnen ska vara samlade och sitta stilla innan de går till sina matplatser. Vid dessa tillfällen läser man inte primärt för att ge barnen en litterär upplevelse och det passar inte med längre samtal när man vet att man strax ska bli avbruten. Därför lyfter man inte det innehåll och de begrepp som intresserar barnen (Svensson 2009b).

Bibliotek och förskolor i samverkan med fokus på barns språkstimulans

För att öka läsningen i förskolan startades ett tvåårigt samarbetsprojekt mellan bibliotek och förskolor, "Att läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik". Projektet pågick 2008–2010 i fem kommuner i Jönköpings län. Målsättningen var att utveckla barnens intresse för böcker och berättande i olika former och

att stimulera språket och kulturen för både barn med svenska som modersmål och för flerspråkiga barn. De deltagande förskolorna fick själva avgöra vad de skulle satsa på inom projektet och hur de skulle arbeta för att utveckla ett språkstimulerande arbets-sätt. Deltagarna erbjöds flera föreläsningar med olika perspektiv på barnböcker men även föreläsningar om datoranvändning i språkstimulerande syfte, dialogka-féer och workshops. Många arrangerade dessutom egna träffar mellan förskolor och mellan förskolor och bibliotekarier (Svensson 2011).

Sextio förskoleavdelningar, vilket var drygt hälften av de avdelningar som ingick i projektet, studerades i slutet av projekttiden. Deras miljö skattades med av-seende på hur språkstimulerande den var, exempel-vis om det fanns teckningar, affischer och annan text eller bilder på väggar, datorer att rita och skriva med, om barnen hade tillgång till digitala sagor och sånger, flanosagor och sagopåsar. Speciell uppmärksamhet ägnades bokhörnorna som skattades i en femgradig skala, bland annat med avseende på om de var inbju-dande, böckerna var synliga och nåbara för barnen, om det fanns olika genrer av böcker, böcker på barnens hemspråk och antalet böcker.

Det visade sig finnas stora skillnader, såväl materiellt som i dagliga aktiviteter, mellan avdelningarna. På många avdelningar förekom läsning flera gånger om dagen och barnen hade tillgång till fler än 100 böcker. På några avdelningar läste man högst en gång i veckan och barnen hade tillgång till färre än tio böcker. Dessvärre fanns det en tendens till att det fanns få böcker tillgängliga för barnen i förskolor som låg i re-surssvaga områden. Det är oroväckande, då försko-lan för dessa barn skulle kunna erbjuda en viktig och kompenserande bok- och läsmiljö (Svensson 2011). Före projektstarten besvarade 188 förskoleavdel-ningar en enkät om bokläsning och barnens tillgång till böcker i de fem kommunerna. Det går inte att ur-

skilja enskilda avdelningar, vilket gör att jämförelser av hur arbetet på enskilda avdelningar har utvecklats blir mycket osäkert och bygger på samtal med del-tagarna. Intervjuer med förskollärare, skolledare och barnbibliotekarier pekar samstämmigt på att projektet ledde till en utveckling av språkmiljöer och läs- och berättaraktiviteter. Förutom att många hade utvecklat sina språkmiljöer generellt, både utom- och inomhus, läste man oftare för barnen än tidigare. Dessutom stannade man inte vid att läsa utan samtalade om, ritade och dramatiserade innehållet i boken. Många konkretiserade flera sagor med hjälp av sagolådor/sagopåsar, flanomaterial och genom att bygga upp tredimensionella miljöer där barnen kunde använda föremålen och därigenom tydliggöra händelser och lära sig ord och begrepp (Svensson, 2011).

Konklusion

Forskningen visar att förskolan har en mycket viktig roll i att stödja och utveckla barns språkutveckling, speciellt barn som har svenska som andraspråk, då det är i förskolan som många barn för första gången möter det svenska språket. En inkluderande verk-samhet i förskolan innebär att de flerspråkiga barnen känner att deras förstaspråk anses vara en tillgång i den dagliga verksamheten. Pedagogerna kan ska-pa miljöer och situationer där barnet i trygghet och med intresse kan utveckla sin språkförmåga. Det innebär att både barnens förstaspråk och svenska språket ska uppmuntras och stimuleras och att det finns höga förväntningar på barnens verbala medver-kande i olika situationer. De krav som barnen möter vad gäller aktivt deltagande i olika aktiviteter och på att uttrycka sig ska inte skilja sig från de krav som ställs på barn med svenska som modersmål och alla barns uttrycksförsök skall respekteras. Pedagogerna bör stödja och uppmuntra de tillvägagångssätt att uttrycka sig på som barnen har och visa sitt intresse och sin uppskattning för deras kunskaper i andra-språket. Bedömningar av barnets språkförmåga bör

göras utifrån alla barnets språkliga förmågor och inte bara utifrån barnets talspråk i svenska i vissa situationer.

När barnen börjar skolan kommer många barn från en förskolemiljö där lek är ett sätt att umgås och kommunicera på. De har lärt sig kommunikationsmönstret, kan delta i rollerkar eftersom det har funnits andra sätt att kommunicera på än med ord, t ex gester och leksaker, och är väl förtrogna med de ord som är centrala i verksamheten (samling, mysrum, snickarvrån, lekrum, utklädningshörnan, avdelning, utelek, matvagn, liggvila, sittvila). Men vid skolstarten orsakar deras mindre ordförråd när det gäller skolspråket problem, eftersom många av de ord som barnen kan på sitt andraspråk hör till en konkret vardag som inte råder i skolan, där lek inte förekommer.

Åtskilliga av de förskolor som studerades i Jönköpings län hade fantastiska språkmiljöer såväl inomhus utomhus och förskollärarna uppvisade en stor medvetenhet om hur man kan arbeta för att utveckla barnens språk. Men hur god den språkliga miljön i förskolan än är, kan man inte bortse från den tid det

tar för individen att införliva ett nytt språk efter att förstaspråket utvecklats eller är under utveckling. Att lära sig andraspråket för att klara vardagen kan barn klara på ett eller ett par år men det tar längre tid att lära sig det mer abstrakta, kunskapsrelaterade språket. Enligt Cummins (1996) tar det fem-åtta år och enligt Thomas och Collier (1997) tar det sju-tio år för barn som ska lära sig ett nytt språk efter att modersmålet utvecklats och innan åtta års ålder eftersom dessa barn inte hunnit ta till sig det kunskapsrelaterade skolspråket på sitt förstaspråk. Det innebär att skolan måste ha en stor beredskap att möta barn som har ett bristande ordförråd på undervisningsspråket då denna brist i många fall kommer att kvarstå under de första grundskoleåren. Eftersom alla barn inte deltar i svenskspråkiga miljöer förrän de är fem-sex år kan man inte kräva att alla barn med svenska som andraspråk under sin förskoletid ska ha hunnit utveckla ett ordförråd av samma omfattning som barn med svenska som förstaspråk. Däremot kan barnen ges bättre möjligheter för att utveckla alla sina språk i förskolan genom en ökad medvetenhet om och större respekt för barns alla språkkunskaper.

Litteratur

- Aukrust, V.G. (2007): "Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?" I *Journal of Research in Childhood Education*, 22, s. 17-38.
- Bialystok, E.; Craik, F.I.M. & Freedman, M. (2007): "Bilingualism as a protection against the onset symptoms of dementia". I *Neuropsychologia*, 45, s. 459-464.
- Boyd, S. & Naucélér, K. (2002): "Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden". I Verhoeven, L. & Strömquist, S. (eds.): *Narrative Development in a Multilingual Context*. John Benjamins.
- Cummins, J. (1996): *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Dice, J.L. & Schwanenflugel, P. (2012): "A structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy". I *Read and Writing*, 25(1), s. 2205-2222.
- Harms, T.; Clifford, R.M. & Cryer, D. (1998): *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.

- Hart, B. & Risley, T.R. (1995): Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heath, S.B. (1983): Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2010): "Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner". I *First Language*, 30, s. 3-4, 461-472.
- Hoff, E. (2012): "Interpreting the Early Language Trajectories of Children From Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps". I *Developmental Psychology*, 13.
- Hyltenstam, K. (2007): "Modersmål och svenska som andraspråk". I *Att läsa och skriva – forskning beprövad erfaren. Myndigheten för skolutveckling*. Liber.
- Katz, J.R. (2004): "Building peer relationship in talk: Toddlers' peer conversations in childcare". I *Discourse Studies*, 6(3), s. 329-346.
- Knopf, H.T. & Brown, H.M. (2009): "Lap Reading with Kindergartners". I *Young Children*, 64(5), s. 80-87.
- Kultti, A. (2009): "Tidig flerspråkighet i förskolan". I Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (red.): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av för-skolan som miljö för barn lärande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kultti, A. (2012): *Flerspråkiga barn i förskolan. Villkor för deltagande och lärande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lervåg, A. & Aukrust, V.G. (2009): "Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), s. 612-620.
- Mhathúna, M.M. (2008): "Supporting children's participation in second-language stories in an Irish-language preschool". I *Early Years*, 28(3), s. 200-309.
- Naucclér, K. (2002): "Tell me why! Explanatory talk with Turkish and Swedish children at home and in the Swedish pre-school". I Karlsson-Lohman, M. (ed.): *Researching Early Childhood*, 4. Social Competence and Communication. Gothenburg University.
- Naucclér, K. (2004): "Barns språkliga socialisation före skolstarten". I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Neuman, S.B. & Dwyer, J. (2009): "Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K". *The Reading Teacher*, 62(5), s. 384-392.
- Pantaleo, S. (2007): "Inter-Thinking: Young Children Using Language to Think Collectively during Interactive Read-Alouds". I *Early Childhood Education Journal*, 34(6), s. 439-447.
- Payne, A.C.; Whitehurst, G.J. & Angell, A.L. (1994): "The role of the home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families". I *Early Childhood Research Quarterly*, 9(4), s. 427-440.
- Pianta, R.C.; La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006): *Classroom Assessment Scoring System. Manual Preschool (Pre-K) Version*. Centre for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994): "On the efficacy of reading to pre-schoolers". I *Development Review*, 14(3), s. 245-302.
- Scarborough, H. (1998): "Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some promising predictors". I Shapiro, B.K.; Accardo, P.J. & Capute, A.J. (eds.): *Specific reading disability: A view of the spectrum*. York Press.
- Scarborough, H. (2005): "Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts". I Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (eds.): *The connections between language and reading disabilities*. Erlbaum.
- Scheele, A.F.; Leseman P.P.M. & Mayo, A.Y. (2010): "The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency". I *Applied Psycholinguistics*, 31, s. 117-140.
- Sharif, I.; Reiber, S. & Ozuah, P.O. (2002): "Exposure to reach out and read and vocabulary outcomes in inner city pre-schoolers". I *Journal of the National Medical Association*, 94(3), s. 171-177.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av för-skolan som miljö för barns lärande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Simonsson, M. (2004): Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel. Linköpings Universitet.
 - Skans, A. (2011): En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
 - Skolverket (2010): Läroplan för förskolan. Reviderad 2010. Skolverket.
 - Skolverket (2011): PM – Personal och barn i förskolan hösten 2011. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2794>
 - Svensson, A.-K. (2005): "Flödar det av läsning för barnen i förskolan?" I Scira, 30(2), s. 4-10.
 - Svensson, A.-K. (2009a/1998): Barnet, språket och miljön. Från ord till mening.
 - Studentlitteratur. Utgiven på danska 2011: Barnets sproglige miljø – fra ord til mening. Dafolo.
 - Svensson, A.-K. (2009b): Högläsning i förskola och förskoleklass – hur vanligt är det? Institutionen för pedagogik. BADA. <http://hdl.handle.net/2320/6024>.
 - Svensson, A.-K. (2011). Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik. Rapport nr. 3. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
 - Thomas, W. & Collier, V. (1997): School effectiveness for language minority students. NCBE Resource Collection Series No. 9. National Clearinghouse for Bilingual Education.
 - Thomas, W. & Collier, V. (2002): A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html.
 - Wasik, B.A. (2010): "What Teachers Can Do to Promote Preschoolers Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model". I The Reading Teacher, 63(8), s. 621-633.
 - Wells, G. (1986): The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Heinemann.
 - Wodniecka, Z.; Craik, F.I.M.; Luo, L. & Bialystok, E. (2010): "Does bilingualism help memory? Competing effects of verbal ability and executive control". I International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13, s. 575-595.
-