

Transspråkandets villkor i en supermångfaldig förskola

En konstruktivistisk grundad teori

Ylva Novosel



Transspråkandets villkor i en supermångfaldig förskola

En konstruktivistisk grundad teori

Ylva Novosel

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i förskoledidaktik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras onsdagen den 12 juni 2024 kl. 10.00 i sal 110 (Aula/Hörsal), Frescati backe, Svante Arrheniusväg 21 A.

Abstract

The aim of the thesis is to examine how preschool children's translanguaging is performed, and the conditions that enable or limit translanguaging in preschool. Constructivist Grounded Theory (Charmaz 2014a) has been used to code collected data from a superdiverse preschool in a structurally disadvantaged suburb in Sweden, and to generate a provisional theoretical model of how to understand the conditions for translanguaging in this preschool. The following research questions have been posed: How is translanguaging performed in a superdiverse preschool? What are the conditions that enable or limit translanguaging in this preschool? How might a theoretical model on the performances and conditions for translanguaging, based on data from this superdiverse preschool, be constructed as a result of a constructivist grounded theory? The data were gathered in an ethnographic study, where approximately 90 percent of the children were multilingual. Seven multilingual children aged 1 to 5 years were shadowed during an intense 12-week period, during their first semester at preschool; initially doing fieldnotes, succeeded by six weeks of video-recordings. The children had different family languages (i.e. mother tongue) and were all emerging bilinguals, and thus new to the Swedish language. In line with definitions of translanguaging, I have coded the data from a multimodal view of language. This means observing body language, facial expressions, gaze, sounds, and the use of aesthetic ways of expressing yourself while drawing, moving your body, etc. as a part of what the Swedish preschool curriculum calls aesthetic expressions.

The results show that children translanguage by using their entire repertoire of verbal and non-verbal communication. Younger (1–3-year-old) children's multimodal repertoire is more enhanced and supported by adults and other children. Older children (3–5-year-old) are expected to, but also more likely to use verbal language (Swedish, English or their family language). However, they are also often misunderstood, due to expectations when the verbal language is failing them. The study shows that translanguaging is conditioned by a complex mix of space-time and concrete-abstract dependent factors. These factors are: the didactic situation of play, care or teaching, material artefacts in environment, and notions, expectations and reception expressed by educators and other children. Especially strong are the expectations tied to the child's age and its prior experiences of expressing itself verbally, bodily or in other ways. The results suggest that the openness in attitude, reception, response and expectations shown by adults and other children towards the youngest children while translanguaging, would greatly benefit older children as well. The study concludes that more knowledge about translanguaging in its wider definition, which also includes working with the possibilities afforded by aesthetic expressions, is beneficial for all children to enhance their communication, language development and multicultural identity-formation in accordance with the stipulated aims of the preschool curriculum.

Keywords: *Translanguaging, Non-verbal communication, Preschool children, Constructivist Grounded Theory, Superdiversity, Multilingualism.*

Stockholm 2024

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-228525>

ISBN 978-91-8014-801-6
ISBN 978-91-8014-802-3



Stockholms
universitet

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

TRANSSPRÅKANDETS VILLKOR I EN SUPERMÅNGFALDIG
FÖRSKOLA

Ylva Novosel



Stockholms
universitet

Transspråkandets villkor i en supermångfaldig förskola

En konstruktivistisk grundad teori

Ylva Novosel

©Ylva Novosel, Stockholms universitet 2024

ISBN tryckt 978-91-8014-801-6

ISBN PDF 978-91-8014-802-3

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2024

Illustrationer och omslagsbild: Mari Watn

Författarfotografi: Niklas Björling

Till Blanka och Rebecka

Tack

Jag vill rikta ett uppriktigt och innerligt tack till alla som på olika sätt hjälpt mig att nå ända fram.

Alla som har läst och kommit med kommentarer som fört arbetet framåt: Anna Palmer, Anna Westberg Broström, Anne-Li Lindgren, Elisabeth Zetterholm, Jenny Rosén, Karin Aronsson , Lena Aronsson, Mia Heikkilä, Polly Björk-Willén, Susanne Kjällander, Tünde Puskás.

Tack alla handledare, tidigare och nuvarande: Hillevi Lenz Taguchi, Arniika Kuusisto, Maria Broström, Tomas Saar, Eva Änggård, Gunilla Dahlberg och Inge Johansson.

Tack alla tidigare kollegor på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.

Tack alla barn, pedagoger och föräldrar som möjliggjorde att jag kunde komma ut till förskolan för min undersökning.

Tack familj och vänner! För att ni stöttar och tror på mig och för allt bollande och korrekturläsning. Tack: Mari för bilderna, Jonas för korrektur och form, Mamma och Pappa för att ni läser och diskuterar texten med mig.

Tack Robert för att du står ut och ställer upp. Rebecka och Blanka, mina fina döttrar, till vilka denna avhandling är dedikerad. Tack för att ni påminner mig om att det finns ett liv bortom avhandlingen. Nu ser vi fram emot en lång och ledig sommar.

Vallentuna, 6 maj 2024

Innehåll

Prolog	13
Kapitel 1. Transspråkande i förskolan. En introduktion till studiens syfte och forskningsfrågor	15
1.1 En inflygning till studiens forskningsproblem.....	15
1.1.1 Förskolan som plats för kommunikations- och språkutveckling.....	15
1.1.2 Ett inringande av studiens övergripande problemställning	17
1.2 Flerspråkighet och transspråkande.....	21
1.2.1 Flerspråkiga barn – vilka är de och var finns de?.....	24
1.2.2 Supermångfald.....	25
1.3 Förskoleforskning om flerspråkighet och transspråkande	27
1.4 Valet av en konstruktivistisk grundad teori	29
1.5 Syfte och forskningsfrågor.....	33
1.6 Disposition	33
Kapitel 2. Transspråkande som ett föränderligt begrepp, styrdokument och förskolans uppdrag	35
2.1 Språk som görande.....	35
2.1.1 Språkande i utbildningssammanhang	36
2.2 Transspråkande	38
2.2.1 Begreppet transspråkande.....	38
2.3 Styrdokument med betydelse för transspråkande	44
2.3.1 Barnkonventionen.....	44
2.3.2 Språklagen, skollagen och förskolans läroplan	46
2.4 Förskolans uppdrag i praktiken.....	47
Kapitel 3. Språk och kommunikation i förskolan – och transspråkande. Tidigare forskning	50
3.1 De yngsta barnens kommunikation.....	50
3.2 Flerspråkighet i förskolan	52
3.2.1 En enspråkig norm. En begränsad syn på flerspråkighet?.....	53
3.2.2 Språkpolicy i förskolan.....	55
3.2.3 Flerspråkighet som resurs	57
3.2.4 Sammanfattning av Flerspråkighet i förskolan.....	63
3.3 Transspråkande i förskola, skola och pedagogisk verksamhet	63
3.3.1 Transspråkande i utbildningssammanhang i översikt.....	64
3.3.2 Pedagogiskt transspråkande.....	65
3.3.3 Transspråkande och multimodalitet	66
3.3.4 Villkor för transspråkande	68
3.3.5 Rum för transspråkande.....	70

3.3.6 Implementering av transspråkande som teori och pedagogik	72
3.3.7 Sammanfattning av transspråkande i förskola, skola och pedagogiska sammanhang	73
3.4 Kunskapsluckan	74
Kapitel 4. Konstruktivistisk grundad teori som teori och metod	77
4.1 Valet av KGT för denna studie	78
4.2 Bakgrund till KGT	79
4.3 Vad är och hur görs KGT?	80
4.3.1 En överblick av Konstruktivistisk grundad teori	81
4.3.2 Om KGT och databearbetningsprocessen	82
4.3.3 Om etnografisk datainsamlingsmetod i KGT	85
4.4 Genomförandet av studien	86
4.4.1 Urval	86
4.4.2 Dataproduktion	89
4.4.3 Bearbetning av data och analysprocessen	93
4.4.4 Etiska överväganden	99
4.4.5 Forskarrollen	103
4.4.6 Reflektion över studiens kvalitet	105
Kapitel 5. Transspråkandet i förskolan. Resultat av den initiala kodningen	107
5.1 Talat språk	108
5.1.1 Barnet använder engelska	109
5.1.2 Barnet använder familjespråk	113
5.1.3 Pedagogerna delar barnets familjespråk	114
5.1.4 Pedagog eller kontaktbarn använder ord från barnets familjespråk	116
5.1.5 Barnet använder svenska	119
5.2 Kroppen som språk	120
5.2.1 Kroppsspråk utan adekvat respons	120
5.2.2 Pedagogerna svarar och översätter	123
5.2.3 Blickar	126
5.3 Estetiska språk	129
5.3.1 Konstruktion	129
5.3.2 Bild och form	130
5.3.3 Musik/rytm	132
5.4 Sammanfattning	133
Kapitel 6. Transspråkandets praktiker och villkor. Kodning och modellgenerering ...	134
6.1 Initial kodning	135
6.2 Fokuserad kodning	137
6.2.1 Uttryckssätt (Huvudkategori 1)	138
6.2.2 Materiell miljö (Huvudkategori 2)	144
6.2.3 Mottagande (Huvudkategori 3)	149
6.3 Teoretisk kodning	157
6.3.1 Förskoledidaktiska situationer (Kärnkategori 1)	158
6.3.2 Erfarenhet (Kärnkategori 2)	164

6.3.3 Barnens åldrar (Kärnkategori 3)	169
6.4 En teoretisk modell över transspråkandets praktiserande och villkor.....	174
6.5 En horisontell prövning genom två fall.....	181
6.5.1 Fall 1: Editha	182
6.5.2 Fall 2: Rina	190
6.5.3 Sammanfattning av de horisontella analyserna	198

Kapitel 7. Transspråkandets potential för språk- och kulturell identitetsutveckling i förskolan. En diskussion om studiens resultat och bidrag..... 201

7.1 Transspråkandets praktik och villkor	202
7.1.1 Betydelsen av barnets ålder	204
7.1.2 De yngsta barnens transspråkande bidrar till kunskap om äldre barns transspråkande	207
7.1.3 Transspråkandet i instruerande och undervisande situationer	208
7.2 Transspråkandes potential i förskolan.....	209
7.2.1 Transspråkandet som en plattform för språk och kulturell identitet.....	210
7.2.2 Lyhörddhet hos pedagoger	212
7.2.3 Vidgad syn på transspråkande	213
7.2.4 Tredje rummet uppstår i leken.....	214
7.3 Kommentarer till studiens metodologiska bidrag och relevans	216
7.4 Fortsatt forskning om transspråkande i förskolan.....	217
7.5 Slutord med utgångspunkt från den övergripande problemställningen	219

Summary..... 223

Referenser..... 233

Prolog

Som nyutexaminerad förskollärare började jag arbeta på en förskola i ett mångkulturellt område¹, samma som jag själv vuxit upp i. De flesta av barnen på förskolan var födda i Sverige, men talade andra språk än svenska hemma². De flerspråkiga barnens språkbruk fascinerade mig. Barnen blandade friskt olika språk, delade med sig av sina språk och lånade ord och uttryck av varandra. Nedan tecknar jag ett minne från den tiden:

Vi är ute på gården, när en mamma ringer och meddelar att storebror hämtar syskonen. Jag går för att underrätta det äldsta barnet, men hon tror inte på mig.

Säg *wallah!*

Jag vet inte vad det betyder, men säger det och hon accepterar plötsligt vad jag har sagt. Senare får jag veta att jag har sagt ”jag svär vid Gud” på arabiska.

Ett annat minne från den tiden var en grekisktalande pojke som kallar sina vänner för ”*habibi*” (arabiska för vän eller älskling), och en arabisktalande pojke utbrister ”*Abou*”, vilka fräcka tofflor”.

Här på mitt första arbete som förskollärare väcktes för första gången funderingar och en idé om att en gång studera flerspråkighet i förskolan. Jag undrade om förskolan är särskilt öppen för att kommunikation kan ske på olika sätt, eftersom barn vistas där från tidig ålder⁴ och det därmed finns en vana vid barns varierade uttryck. Detta för att alla barn ännu inte uttrycker sig verbalt. Jag intresserade mig också som förskollärare för barns möjligheter att kommunicera och utforska världen med hjälp av andra uttrycksformer – det som ibland kallas estetiska lärprocesser. I förskolans värld betraktades detta som en del i det som ibland refereras till som ett vidgat språkbegrepp (Aronsson 2019; Liberg 2003; Wedin 2011). När jag så 2009 fick möjlighet att börja forskarutbildning i förskoledidaktik växte frågorna sig allt starkare: Hur är det att vara barn med ett eller flera språk i förskolan, bland andra barn och kanske personal som talar och lever med flera språk? Hur ska vi få fatt i de yngsta barnens språk? Vilka förutsättningar och villkor finns för barnen på dessa förskolor att använda olika språk och kanske andra sätt att uttrycka sig som inte endast involverar verbalspråken?

För den här avhandlingen har jag valt att i första hand tala om transspråkande eftersom jag menar att detta begrepp öppnar upp för en uppmärksamhet på hela den kommunikativa repertoaren hos ett barn (García & Li 2014) och kan därför innebära något som vida överskrider den förmåga som vi förstär som verbalt språk. Att fokusera på barnets många olika språkliga förmågor som länkade till varandra och

¹ Bunar, Hagström och Rojas (2021) beskriver dem som strukturellt missgynnade och mångkulturella områden.

² I dagens Sverige är det ca 24 procent av barnen i förskolan utländsk bakgrund (Skolverket 2024). Stora variationer mellan olika geografiska områden medför att många förskolor i storstädernas förorter har förskolor med ibland så mycket som 100 procent barn med utländsk bakgrund (dvs. minst en utrikesfödd förälder). Detta stämmer med den förskola som beskrivs i denna studie, liksom många av de förskolor jag har arbetat i.

³ I betydelsen oj eller wow, ursprung turkiska i sk. ”multietniskt ungdomsspråk” (Fraurud & Bijovet 2004; Källström 2011 se även Karrebæk 2020).

⁴ I förskolan finns ingen skolplikt, ändå går nästan 87 procent av alla 1–5 åriga barn i Sverige i förskolan (Skolverket 2024) och från 3 års ålder erbjuds allmän förskola, det vill säga minst 15 timmar avgiftsfri förskola från hösten det år barnet fyller tre år (Skolverket 2022:379). Denna grupp har ökat det senaste året, men störst andel inskrivna barn har gruppen 4–5-åringar, 96 procent (Skolverket 2024).

ömsesidigt utvecklande och förstärkande är särskilt viktigt för de barn som ännu inte använder verbalt/talat språk för att kommunicera. Särskilt de allra yngsta använder i stället det som betecknas som icke-verbala uttryck som kroppsspråk, minspel, ljud och saker i sin miljö för att kommunicera med andra. Det här forskningsarbetet tar sin utgångspunkt i en erfarenhet av att transspråkande i sitt överskridande och jämförande av flera olika språkliga förmågor skulle kunna vara ett produktivt sätt att förstå mer om, dels hur barnen faktiskt gör ett sådant transspråkande, dels vilka villkoren är för barns transspråkande kommunikation, lek, lärande och utveckling i förskolan.

Kapitel 1. Transspråkande i förskolan. En introduktion till studiens syfte och forskningsfrågor

1.1 En inflygning till studiens forskningsproblem

Detta är en avhandling i ämnet förskoledidaktik⁵. Inom förskoledidaktikens ram intresserar sig denna avhandling för barnens vardag i en mångfaldig förskola. Mer specifikt ligger fokus på barnens språkanvändning och det som kallas för transspråkande, och hur detta transspråkande praktiseras och villkoras i förskolans vardagspraktiker. Med dessa inledande meningar har jag redan introducerat studiens syfte och forskningsfrågor. Frågan är dock vad det övergripande forskningsproblemet är för en avhandling i just förskoledidaktik med ett intresse för transspråkande, vilket kommer att utvecklas i detta kapitel.

Transspråkande är ett begrepp som är kontroversiellt för en del språkvetare (se exempelvis Jaspers 2018). Begreppet har dock sin grund i skolpraktiker och inom utbildningsforskningen. Det är spritt inom utbildningssektorn och utbildningsforskning internationellt och är även relativt spritt i Sverige. Transspråkande refereras som till såväl begrepp som teori. Det används också som beskrivning av ett pedagogiskt arbete med barn och unga, vilket kommer att framgå i detta arbete.

1.1.1 Förskolan som plats för kommunikations- och språkutveckling

Innan jag försöker ringa in forskningsproblemet vill jag säga något mer om förskolans sammanhang i dag. I de områden där jag har arbetat som förskollärare på flera olika förskolor har flertalet barn sin bakgrund i andra länder än Sverige. Dessa barn talar ofta ett eller flera andra språk än svenska hemma. Av de 87 procent av alla barn i åldrarna 1–5 som är inskrivna i förskoleverksamhet i Sverige i dag har cirka 24 procent utländsk bakgrund (dvs. född utomlands eller med två utlandsfödda föräldrar) (Skolverket 2024). På grund av bostadssegregation är inte språkbakgrund jämnt fördelad över hela Sverige (städer/landsbygd) eller ens olika stadsdelar. Det innebär att vissa förskolor kan ha en mycket större mångfald med

⁵ På engelska: *Early Childhood Education and Care*.

avseende på olika familjespråk⁶ och kulturbakgrunder än andra. Troligen bor därmed de cirka 24 procent av de barn som är inskrivna i förskolan och som har ett annat familjespråk än svenska, i bostadsområden där betydligt fler än 24 procent har ett eller flera familjespråk. Förskolan i studien (Regnbågen) är en sådan mångfaldig förskola präglad av det som har kallats supermångfald (se s. 13). Jag har valt att använda begreppet familjespråk genom detta arbete som ett sätt att inom förskoledidaktiken lägga vikt vid relationen till barnets familj och familjens kulturella sammanhang och barnets identitetsutveckling som enligt läroplanen ska stärkas i det didaktiska arbetet⁷.

Det finns en oro för barns uppväxtvillkor i de strukturellt missgynnade och mångkulturella områdena, bland annat att de inte ska lära sig tillräckligt god svenska inför skolstarten. Denna oro delas av tjänstemän i kommunen, frivilligorganisationer och politiker (Bunar, Hagström & Rojas 2021) och länkas till oron över att den som inte blir förstörd eller själv förstår riskerar att hamna i ett socialt, emotionellt, kulturellt och i sämsta fall utbildningsmässigt och samhällsligt utanförskap. Detta är också budskapet i en forskningsöversikt över språk och inkludering i förskolan som Skolforskningsinstitutet (2023:01) nyligen sammanställt och publicerat. Men vad, mer exakt, har förskolan för uppgift i relation till barns språkutveckling och språk överhuvudtaget?

I det betänkande (SOU 2020:67) från regeringen som ligger till grund för den nya lagen (SFS 2022:833), som heter *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*, konstateras att förskolan är av största vikt för barns språkutveckling i svenska. Betänkandet beskriver ett samband mellan låg inskrivningsgrad av en viss kategori barn och dåliga språkkunskaper i svenska. Det handlar om barn till utlandsfödda⁸ eller lågutbildade vårdnadshavare som inte förvärvsarbetar⁹. Betänkandet lyfter därför fram betydelsen av förskola för dessa barn. Den 1 juli 2023 trädde den nya lagen (SFS 2022:833) i kraft. Den ger kommuner i uppdrag att söka upp och erbjuda barn som är nya¹⁰ i Sverige en plats i förskolan. Trots det starka fokus som läggs på det svenska språket betonas i betänkandet även att barnens familjespråk ska användas i verksamheten som

⁶ Jag använder begreppet familjespråk där andra skriver modersmål, annat än i citat eller där själva begreppet modersmål i sig diskuteras.

⁷ Begreppet förstaspråk, andraspråk, osv. används inom språkvetenskaperna för att markera i vilken ordning språken tillägnas, och för att undvika en hierarkisering där barnets familjespråk ibland förstås som ett vardagligt språk medan andraspråket svenska ofta tas för att vara utbildningsspråket med en högre abstraktionsnivå. Begreppet modersmål används i läroplanen och andra offentliga dokument.

⁸ I denna kategori har inskrivningsgraden ökat med 2,3 procentenheter mellan 2022 och 2023 (Skolverket 2024).

⁹ Observera att vårdnadshavare som inte förvärvsarbetar kan ha valt att vara hemma med sina barn oavsett utbildningsbakgrund och tidigare förvärvsarbete (se Lenz Taguchi 2022).

¹⁰ Med nya barn avser lagen barn som är folkbokförda i Sverige, men där familjen varit i landet kortare än 5 år.

ett stöd för deras generella språkutveckling (SOU 2020:67, ss. 66f). Familjespråket behövs både för barnens identitet och för att stötta barnens språkliga utveckling enligt utredningstexten. Detta finns även tydligt framskrivet i förskolans läroplanstext (Lpfö 18 2018, s. 9), speciellt i förhållande till de fem officiella minoritetsspråken¹¹. Men att utveckla familjespråken gäller i läroplanstexten även för mer nyligen invandrade språk som inte innehar samma status som minoritetsspråken¹².

I en rapport från Göteborgs stad (2020, s. 4) konstateras att barns familjespråk fortfarande åsidosätts i förskolorna: ”Kunskap om flerspråkighet och föräldrars delaktighet saknas i många av insatserna, trots att detta inom forskning lyfts fram som en viktig framgångsfaktor – särskilt i socioekonomiskt utsatta områden.” Slutsatserna som dras i rapporten är, liksom i ovan nämnt betänkande (SOU 2020:67), att kompetensutveckling av förskolepersonal är viktig och att pedagoger behöver kunskap om hur man arbetar med barns språk och uttryckssätt. Rapporten från Göteborg betonar att detta ska lösas genom att kompetensutveckling bygger på forskning och beprövad erfarenhet, samt att pedagogerna ska ges verktyg för att arbeta med barnen så att dessa kan utveckla alla sina verbalspråk och även andra sätt att uttrycka sig (Göteborgs stad 2020).

1.1.2 Ett inringande av studiens övergripande problemställning

För att ringa in den övergripande problemställningen för avhandlingen behöver jag ta min utgångspunkt i förskolans samhällsuppdrag. Förskolan, som officiellt benämns som det första steget i det svenska utbildningssystemet trots att den inte är obligatorisk, har ett brett men tydligt samhällsuppdrag. Förskolan ska med en helhetssyn på lek, lärande och omsorg utbilda barnet till en socialt fungerande delaktig demokratisk individ som omfattar grundläggande samhällseliga värderingar, kunskaper och förmågor (Lpfö 18 2018, s. 7). Att tillägna sig ett välfungerande språk utgör ett centralt medel för att uppnå förskolans värdemässiga och därmed kollektiva målsättningar. Men språket är samtidigt en avgörande faktor för att barnet som enskild individ ska kunna utvecklas, lära och skapa sig en egen identitet med kulturella förankringar. Synen på hur detta ska gå till har dock skiftat, från en utvecklingsteoretisk syn till en mer sociokulturell syn som fick fäste under 1990-talet (Aronsson 2019; Lindgren 2006).

¹¹ Sedan år 2000 finns en lag som stärker minoritetsspråkens ställning. Dessa fem officiella minoritetsspråk är samiska (alla former), finska, meänkieli (tidigare kallad tornedalsfinska), romani chib (alla former) och jiddisch (Hyltenstam 1999; Regeringskansliet 2007).

¹² ”Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (Lpfö 18 2018, s. 9).

De här skiftande teoretiska betoningarna kan sägas korrespondera till mål som finns formulerade i läroplanens olika delar. Del 1, som stipulerar den värdegrund i termer av identitet, kultur och demokrati som ska uppnås (kollektiva mål). Del 2 om mål och riktlinjer tydliggör vad som ska göras i förskolan, exempelvis, att stötta och utmana det individuella barnets språkliga färdigheter, även om läroplanen inte innehåller uppnåendemål för varje enskilt barn som i skolan.

Med andra ord: Medan uppdraget kring värdegrunden lägger fokus på den språkliga kompetensen för att barnet genom sina språkliga förmågor ska tillskapa sig en kulturell identitet, så framträder de språkliga färdigheterna i sig som ett tydligt mål i läroplanens andra del. Detta trots att språkbegreppet i läroplanen är ett vidgat begrepp som inkluderar vidden av barnets språkliga repertoar. Att läroplanstexter bygger på flera olika teorier, vetenskapliga forskningsresultat och beprövade erfarenheter är inget nytt¹³. Så, finns det då någon motsättning mellan en utvecklingsteoretisk (mer individuellt inriktad) respektive en sociokulturell (kollektiv) förståelse av språk inom språkforskningen och i förskolan?

Enligt de förståelser som finns av språk i såväl språkvetenskaplig flerspråkighetsforskning, som i transspråkandeforskningen finns egentligen ingen motsättning mellan språk och språkande som medel för att uppnå både ett mer individuellt inriktade uppdrag och ett kollektivt, värdemässigt och kulturellt identitetsskapande uppdrag i förskolan. De hänger helt enkelt ihop och förstärker varandra ömsesidigt. Språk betraktas i dag, i enlighet med detta, inom språkforskningen och förskolesektorn som ett praktiskt görande med kommunikation som funktion (se mer i kapitel 2). Språk som görande innefattar således såväl språklig och icke-språklig som medveten och omedveten kommunikation (Söderbergh 1979).

När vi refererar till barns språkande i förskoleåldrarna omfattar detta allt från att ljuda, peka, använda blick och kropp, till att tala med rösten och teckna med händer, eller med hjälp av multimodala uttryck i till exempel dans, bild, musik (se bl.a. Engdahl 2011a; García & Li 2014; Ilje-Lien 2020; Kress¹⁴ 1997, 2010; Lenz Taguchi 2012; Lind 2010; Olsson 2009; Shin 2012). Transspråkandebegreppet, som jag kommer att visa nedan, har växt fram med ett specifikt syfte

¹³ Läroplansteoretisk forskning har visat detta under de senaste tre decennierna. Se exempelvis Hammarström-Lewenhagen (2013)

¹⁴ Kress' (1997, 2010) social-semiotiska teori är en kommunikationsteori där fokus ligger på meningsskapande. Han framhåller barn som aktiva teckenskapare och menar att vårt fokus på talat och skrivet språk ibland står i vägen för barnens möjligheter att uttrycka sig med andra modaliteter (teckensystem).

att utjämna hierarkierna mellan dessa olika språkliga uttryck i den språkliga repertoaren och framför allt mellan olika verbala¹⁵ språk (García & Li 2014; Lewis, Jones & Baker 2012a). Transspråkandeforskarna har även fokus på frågan om barnets språkliga och kulturella identitetsskapande (García & Li 2014; Kirsch 2017; Kleemann 2024; Seltzer, Ascenzi-Moreno & Aponte 2020). Detta har gjort att frågor om kulturell mångfald även ofta har sammanknippts med transspråkande. Men, om det nu inte finns någon motsättning mellan en mer språkvetenskaplig respektive en mer sociokulturell och transspråkande inriktning på språk, vad är då problemet?

Den offentliga debatten, avläst i ett antal artiklar från dagspressen under de senaste åren, tycks ibland uteslutande handla om kvaliteten på barns språkproduktion och språkförståelse med ett fokus på talat och skrivet språk (Arnell et al. 2022; Haddad & Hawsho 2020; Wutzler, Brunsberg & Wengholm 2017). Detta trots att det i betänkandet (SOU 2020: 67) enligt ovan, i läroplanen och forskning framhålls en bredare syn på språk. Vad beror det på? Det ser ut som att debatten än en gång svängt tillbaka till ett allt starkare fokus på utvecklingsvetenskaplig teori (Aronsson 2019). Och framför allt präglas debatten i dag av barns rätt till det svenska språket (Malm & Smedberg-Palmqvist 2022; Wutzler, Brunsberg & Wengholm 2017).

Vad beror den här vågrörelsen mellan olika språkteoretiska fokus på? Möjligen har vågrörelsen fram och tillbaka mellan olika fokus att göra med att en betoning på det sociokulturella och mångkulturella var motiverat under en tid för ett par decennier sedan av, relativt sett, en mer verbalt svenskspråkig homogenitet. Därför lyftes även läroplanens värdegrundsmål i första delen fram starkt under denna tid. Under de senaste, åtminstone 15 åren, har utbildnings- och förskolekontexten skiftat mot ett alltmer mångkulturellt och flerspråkigt sammanhang, med allt fler förskolor och skolor som präglas av *supermångfald*¹⁶ (Vertovec 2007, 2010, 2015). Med detta menas förskolor där ibland nästan alla barn har andra familjespråk än svenska och där det finns en stor spridning i avseende på ursprungsländer, etnicitet, språk, religion etcetera. Det är troligen därför debatten alltmer har kommit att handla om det enskilda barnets språkutveckling och rätt till det svenska språket.

¹⁵ Med verbalt menar jag i denna avhandling muntligt, skrivet och tecknat språk som baseras på ord. Mestadels använder jag begreppet för muntligt språk om jag inte skriver något annat.

¹⁶ Supermångfald som begrepp är inte bara avser mängden av mångfald utan är mycket mer än den. Det innebär också t.ex. att vissa barn kan ha fler familjespråk än ett och att de kan ha även andra behov än språkliga. Se mer om supermångfald på s. 13.

Samtidigt visar forskning att förskolor i Sverige i mycket stor omfattning, såväl tidigare som nu, praktiserar det som kallas en *enspråkig norm*¹⁷ vad gäller det talade språket (Cromdal 2002; Cromdal & Evaldson 2003). Detta innebär å ena sidan att pedagogerna i förskolepraktiken möjligen uppfattar att fokus ska ligga på den individuella språkutvecklingen med svenskan som mål. Å andra sidan, att en enspråkighetsnorm gör det är svårt att uppfylla värdegrundsuppdraget där språk, lärande, kultur och identitetsskapande ses som integrerade. Transspråkande, definierat som en icke hierarkisk relation mellan barnets alla språkliga uttryck, och som aktivt inkluderar talade ord och begrepp samt kroppsspråk (t.ex. gester och miner) på såväl barnets familjespråk som svenskan, framstår i forskningen som en relativt ovanlig praktik (Axelsson 2009; Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006; Skaremyr 2014). Att bejaka och aktivt ta i bruk barnets familjespråk på olika sätt (ord, begrepp, gester, miner) handlar alltså både om att främja barnets språkutveckling i såväl det svenska språket som familjespråket, som att stärka barnets kulturella identitetsutveckling (Cummins 1981, 2001, 2017, 2019, 2021, se även García 2009).

Mot bakgrund av det ovanstående hänvisar den *övergripande problemställning* för detta arbete till vad jag uppfattar som en obalans i betoningarna och konsekvenserna av vad som avses med; å ena sidan det som den offentliga debatten lyfter fram som krav på individuella barns rätt till en ökad svenskspråkig kompetens, å andra sidan hur språkforskningen generellt och förskolans läroplan specifikt refererar till språk som ett brett inkluderande språkbegrepp. Med det här arbetet vill jag bidra med kunskap som, i samklang med ett sådant språkbegrepp, kan åstadkomma den nödvändiga *balans* och *samtidighet* mellan förskolans kollektiva värdegrundsuppdrag (identitets-, kultur- och demokratiuppdraget), och det språkutvecklande arbetet som finns framskrivna i läroplanens mål och riktlinjer. Detta för att det ena uppdraget inte ska åsidosättas till fördel för det andra på ett förenklat sätt med pedagogiska konsekvenser för barnen. Den kunskap jag vill bidra med är att med hjälp av en *konstruktivistisk grundad teori (KGT)* (Charmaz 2014a, 2014b) göra förskolepraktikens transspråkande praktiker synliga i olika vardagliga situationer, såsom de utspelar sig på en förskola. Detta görs genom att ställa frågor, dels om hur transspråkande *praktiseras* av barn och vuxna tillsammans i förskolans vardag, dels om vad det är som *villkorar* möjligheterna för ett transspråkande på den supermångfaldiga förskola där jag genomfört min studie. Med en KGT är det möjligt att

¹⁷ Enspråkig norm refererar till ett synsätt att ett språk är viktigast i kombination med att se olika språk som separata system och att språk bör hållas åtskilda.

sammanfatta resultaten i form av en temporär teoretisk modell som gäller för den studerade förskolan (se mer om KGT nedan).

Innan jag redovisar mitt syfte och mina forskningsfrågor i slutet av detta kapitel vill jag sammanfatta det väsentligaste av den tidigare forskningen och det som har betydelse för och har lett fram till formuleringen av syftet och valet av metod för studien. Inledningsvis sägs något mer om forskning om flerspråkighet och transspråkande. Därefter definieras det ovan nämnda begreppet supermångfald. Mer information om vilka barn det är vi talar om för denna studie behöver också klargöras, vartefter en överblick över förskolefältets forskning på området ges. Därefter beskrivs den konstruktivistiska grundade teori (KGT) som är den metod och teoretiskt informerade metodologi som valts för arbetet. Syfte och forskningsfrågor för studien läggs därefter fast. Kapitlet avslutas med ett stycke som beskriver hur avhandlingstexten är upplagd.

1.2 Flerspråkighet och transspråkande

Begreppet transspråkande ska inte likställas med flerspråkighet (Li 2017). Flerspråkighet kan definieras som färdigheten att tala två eller flera språk (García & Li 2014). Ofelia García och Li Wei (2014) framhåller att transspråkande är ett sätt för flerspråkiga individer att skapa och uttrycka mening genom ett dynamiskt och produktivt utforskande. Forskarna betonar att detta inte endast gäller olika verbala språk som finns tillgängliga, utan även genom andra uttrycksätt som gester och tonfall. Detta breddade sätt att se på språkande som avser barnets hela repertoar av uttrycksformer inklusive flera språk går, enligt forskarna, bortom den enspråkiga normen och idén om att 'bada' bara i ett talat majoritetsspråk som i stället refererar till en vuxen-centrerad syn utan vetenskaplig grund (García & Li 2014).

Begreppet *translanguaging* kommer ursprungligen från kymriskans¹⁸ *trawsieithu* (Williams 1994¹⁹ beskriven i García & Li 2014). Cen Williams beskriver en pedagogisk praktik där eleverna fick använda sig av både kymriskan och engelskan parallellt i skolan. Detta visade sig vara viktigt för deras dubbla identitetsskapande som såväl walesare som briter. Begreppet transspråkande dök sedan upp alltmer frekvent under 1990-talet för just en strategi för

¹⁸ Kymrisk (ibland kallat waelsiska) är ett språk som talas i Wales parallellt med engelska.

¹⁹ Williams, Cen (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] Unpublished PhD Thesis, University of Wales, Bangor. (på kymrisk)

undervisning i en flerspråkig kontext i skolan (se Williams 1994 beskriven i García & Li 2014; Svensson 2017).

Transspråkande har också beskrivits som en utveckling av Jim Cummins begrepp *the Common Underlying Proficiency (CUP)* (Cummins 1981)²⁰. Cummins betonade ömsesidigheten mellan de språk en individ hade tillgång till och möjligheten till transfer²¹. Han talade också om att språken tillsammans skapar ett slags gemensamt kognitivt medvetande som skiljer sig från ett enspråkigt medvetande. Begreppet transspråkande har därefter vidgats till att även innefatta det kognitiva processandet hos flerspråkiga individer. Det vill säga hur dessa använder sina språkliga resurser och väljer särdrag från flera socialt konstruerade språk in sin kommunikation (García & Li 2014, ss. 14f). Enklare uttryckt handlar transspråkande därmed om vad en individ kan göra med sin språkliga repertoar givet det sociala och kulturella sammanhanget. Individen utnyttjar sin språkliga repertoar utan att särskilja språken för att kommunicera, skapa mening och sociala relationer i specifika kulturella sammanhang. Samtidigt är individen delaktig i att skapa nya eller modifierade sociala sammanhang via sitt transspråkande (García 2012; García & Li 2014).

Mot bakgrund av ovanstående kan transspråkande i en del av forskningen också förstås som ett, till del, politiskt och ideologiskt laddat begrepp om makt och barns rätt till sitt familjespråk i skolan utifrån den kritiska teorin²². Gwyn Lewis, Bryn Jones och Colin Baker (2012a, s. 667) beskriver hur begreppet har förändrats över tid och menar att det kommer fortsätta att utvecklas och utvidgas:

Understanding translanguaging requires its historic development among academics and educationalists to be portrayed, and that future development will continue to refine, explicate, broaden, and disseminate the value of the term. [...] These are just early beginnings.

Jürgen Jaspers (2018) har problematiserat begreppets användbarhet i relation till undervisning och menar att begreppet har utvidgats så mycket att det har fått en alltför vid betydelse.

Transspråkandebegreppet kan ses som transdisciplinärt i det avseendet att det används inom och mellan olika discipliner som påverkar varandra ömsesidigt (Torpsten et al. 2016).

²⁰ Se Paulsrud, Rosén, Stratzer & Wedin, 2018.

²¹ Med transfer menas att förstaspråket spiller över på andraspråket, t.ex. ett ord på det ena språket används men med böjningar från det andra, t.ex. ”Kan du help-a mig”.

²² Vissa forskare framställer transspråkande som tillhörande ett kritiskt och poststrukturalistiskt forskningsparadigm som utmanar föreställningar om språket som stabila enheter. I stället menar de att språket ska förstås som socialt konstruerat i sociala, politiska och etniska sammanhang (se Paulsrud, Rosén, Stratzer & Wedin 2018).

Begreppet används i första hand inom forskning på utbildningsområdet och inom socio-lingvistik, men har även använts inom en del av neurovetenskaperna som är inriktade på lärande (Hoshino & Thierry 2011). Lewis, Jones och Baker (2012b) menar att begreppet är tredelat. Den första av dessa tre delar är transspråkande i utbildningssammanhang (Classroom Translanguaging), med fokus på pedagogik, vilken kan ses ligga nära den ursprungliga betydelsen av transspråkande (Williams 1994 i García & Li 2014; Svensson 2017). Den andra delen, universellt transspråkande, kan kopplas till det García och Li (2014) beskriver som socialt konstruerade diskursiva praktiker som uppstår då individer transspråkar, det vill säga använder sin språkliga repertoar vid kommunikation. Som en tredje del av begreppet tar Lewis, Jones och Baker (2012b) upp neurolingvistiskt transspråkande som ett fält för framtida forskning.

För den här studien tar jag utgångspunkt i de två första av dessa klassificeringar, det vill säga *pedagogiskt* och *universellt transspråkande*. Det sistnämnda kallar Oihana Leonet, Jasone Cenoz och Durk Gorter (2017) för *spontant transspråkande*. Den tredje delen, neurolingvistik, där hjärnaktivitet under transspråkande studeras har jag valt att avgränsa mig från i min avhandling, eftersom det skulle krävas en annan typ av undersökning. Som Lewis, Jones och Baker (2012a) förutspått har begreppet transspråkande fortsatt att utvecklas, framför allt med fokus på språkpolicy och språkideologi, men även som en teori om språkanvändning (Li 2017). Givet att det som Lewis, Jones och Baker (2012a) skriver är möjligt, är avsikten med föreliggande avhandling att undersöka transspråkande med ett specifikt förskoledidaktiskt perspektiv i förskolan som utbildningsinstitution. Detta görs genom att med hjälp av konstruktivistisk grundad teori generera en temporär teoretisk modell om villkoren för förskolebarns transspråkande i förskolan, med utgångspunkt i ett empiriskt material från en förskola som präglas av supermångfald (se nedanstående avsnitt om metod).

Empiriska studier som hänvisar till transspråkande har främst genomförts i skolan (se t.ex. Pacheco & Miller 2015; Svensson 2016; Torpsten 2018; Vuorenperä 2016). I en omfattande studie av 144 artiklar som behandlade transspråkande (mellan åren 2008–2022) var endast 6,7% utförda i förskolan (Özkaynak 2023). Studier genomförda i förskolan handlar framför allt om tvåspråkiga förskolor, där barn och pedagoger talar samma två språk (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Axelrod 2017; García 2011; Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015; Gort & Sembiante 2015; Kleemann 2024; Pointer & Gort 2016). I tidigare studier av de yngsta barnens transspråkande är fokus fortfarande på användandet och utvecklingen av det verbala språket (Axelrod 2017; Golubeva & Csillik 2018; García 2011; Neumann 2015; Sanders-Smith &

Dávila 2019). Det finns få studier som har ett vidare perspektiv på transspråkande och som därmed inkluderar mer än verbalspråket, speciellt när det gäller de allra yngsta barnen i förskolan.

Givet att tidigare studier om transspråkande i första hand handlar om äldre barn och med ett starkt fokus på verbala språk är det särskilt viktigt att få mer aktuell kunskap även om de yngsta barnens transspråkande och om de barn som har en framväxande²³ flerspråkighet. Den kunskap som genereras kan användas till att bättre arbeta med barnens språkutveckling, kommunikation och uttrycksformer samt deras identitetsskapande i enlighet med läroplanens dubbla målsättningar för barns språk. För detta arbete har jag valt att särskilt rikta in mig på de flerspråkiga barnen eftersom dessa barn riskerar att hamna i kläm i en välvilja att ”ge dem ett språk” (svenska) och att denna strävan skapar en obalans i relation till det kollektiva uppdraget som läroplanens värdegrundsskrivningar innebär.

1.2.1 Flerspråkiga barn – vilka är de och var finns de?

Eftersom det i Sverige inte längre förs statistik över vilka språk vi talar eller vilka som är flerspråkiga eller har annat familjespråk än svenska (se Skolverket 2015) är det svårt att uppge en siffra på hur många barn i förskolan som är flerspråkiga²⁴. Det vi vet från statistiken (Skolverket 2024) är att andelen barn med utländsk bakgrund, det vill säga barn födda utomlands eller födda i Sverige med två utomlandsfödda föräldrar, har ökat. Som redan anförts ovan var andelen inskrivna barn med utländsk bakgrund i förskolan, som vi kan förvänta oss ha med sig ett eller fler familjespråk till förskolan, cirka 24 procent (Skolverket 2024). En procent av de inskrivna barnen saknade svenskt personnummer. I förra upplagan av förskolans läroplan användes begreppet utländsk bakgrund, likställt med flerspråkiga barn i meningen ”Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska” (Lpfö98 2018, s. 7), trots att det inte nödvändigtvis är så att barn med utländsk bakgrund talar ett annat språk än svenska hemma (se även Rosén & Straszer 2018). I den reviderade läroplanen (Lpfö18 2018, s. 9) används i stället begreppet ”Barn med annat modersmål”. För att vända på det kan det även finnas barn med en utlandsfödd förälder eller barn med föräldrar födda i Sverige som kan räknas som flerspråkiga (t.ex. barn som har

²³ På engelska används begreppet *emergent bilingualism* (García & Kleifgen 2010) för att beskriva flerspråkiga som ännu inte behärskar målspråket (andraspråket) (och/eller förstaspråket) fullt ut, vilket gäller för barnen i föreliggande studie. I jämförelse med begreppet *emergent literacy* (Björklund 2008) har jag valt att översätta begreppet med *framväxande flerspråkighet*.

²⁴ Den sista statistiken är från 2015 och då var siffran 20 procent. Denna siffra är troligtvis högre nu nästan ett decenium senare.

mor/far-föräldrar som är födda utomlands, eller barn som är talare av något av Sveriges officiella minoritetsspråk, samiska, finska, meänkieli, romani eller jiddisch samt även svenskt teckenspråk). Detta gör det omöjligt att sätta en siffra på andelen flerspråkiga barn i förskolan, men det är troligt att den är betydande och att den ökar.

Enligt Sabine Gruber (2013) anställer förskolor med många barn med utländsk bakgrund oftare pedagoger som själva har utländsk bakgrund²⁵, vilket även beskrivs i tidigare nämnt betänkande (SOU 2020:67). Deras språk- och kulturkunskaper ses som en resurs vid rekryteringen, menar Gruber (2013) vidare och skriver att flerspråkig personal i rekryteringssammanhang tenderar att reduceras till språkliga och kulturella tillgångar. Det vill säga att deras språkkunskaper i andra språk än svenska väger tyngre än andra kompetenser. Däremot är det inte lika vanligt med utländsk/flerspråkig personal i förskolor där barnen har svensk enspråkig bakgrund, skriver hon vidare. Hon menar att flerspråkig kompetens inte anses behövas i enspråkiga områden.

Som jag nämnt tidigare är den svenska förskolan ofta supermångfaldig och det gäller även individerna inom den. Ett flerspråkigt barn är inte något statistiskt och homogent som vi tydligt kan sätta in i ett fack och det finns inte en individ som är den andra lik, vilket jag kommer att skriva fram tydligare nedan.

1.2.2 Supermångfald

Supermångfald²⁶ (på engelska *superdiversity*) är ett begrepp som på senare tid används inom forskningen för att beskriva den mångfald som finns inom mångfalden (Vertovec 2007, 2010, 2015). Mångfalden eller komplexiteten som begreppet supermångfald ger uttryck för består i att det till exempel kan finnas stora skillnader mellan människor från ett visst land, vad gäller etnicitet, religiös övertygelse, politisk tillhörighet och så vidare (Vertovec 2010). Steven Vertovec (2015) skriver att etnicitet eller ras är kategorier som inte ser till den mångfald som finns när det gäller migranter. Utöver detta finns en mängd olika kombinationsmöjligheter, vilket innebär att migranter är långt ifrån en homogen grupp (Vertovec 2007, 2010, 2015). Mobilitet, eller rörlighet, och oförutsägbarhet innebär att det hela tiden sker en förändring, till exempel genom att personer flyttar runt och att de använder sina olika språk i olika sammanhang (Blommaert 2010, 2013).

²⁵ Jag har inte funnit någon statistik på detta från Sverige.

²⁶ Ordet användes på svenska första gången 2011 av Jarmo Lainio i en beskrivning av en studie av ungdomars språkbruk. <https://www.forskning.se/2011/06/09/svenska-ungdomar-alltmer-supermangfaldiga/>

Begreppet supermångfald knyts ibland direkt till ett språkande som också präglas av komplexitet, mobilitet och oförutsägbarhet (Blommaert 2010, 2013). Kopplingen mellan begreppet transspråkande och begreppet supermångfald innebär att flerspråkighet inte kan betraktas som något statiskt som en person antingen är eller inte är. Transspråkande i supermångfaldiga sammanhang innebär en potentialitet för föränderlighet, det vill säga, något mer komplext än att bara kunna uttrycka sig på flera språk (Blommaert 2010, 2013). Det finns en stor komplexitet och variation inom en grupp (t.ex. flerspråkiga eller migranter). Det finns en mångfald även inom individen som också är komplex, rörlig och oförutsägbar (Cromdal & Evaldsson 2003).

Begreppet supermångfald kan med de ovanstående definitionerna sägas hänga samman med transspråkande. Varje individ förstås i en sådan sammankoppling av begreppen som att hen har sin egen repertoar av verbala och kroppsliga uttryck för kommunikation i specifika kulturella och verbalspråkliga sammanhang, och där även barnets ålder kan spela in i komplexiteten. Ingen individs repertoar är den andra lik och den är i ständig förändring. Det spelar även en avgörande roll vilken situation personen är i, givet det sociala och kulturella sammanhanget (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005). För de yngsta barnen blir andra uttryckssätt än talat språk särskilt viktiga. Detta gäller även för de äldre barn som kan bli begränsade i sin kommunikation på grund av att talar ett språk som omgivningen inte förstår.

Kritik mot begreppet supermångfald har framförts av Aneta Pavlenko (2019), som beskriver det som en slogan som används för att plocka akademiska poäng och som bygger på ett vi-och-dom-tänkande. Avsikten med användningen av begreppet supermångfald i detta arbete är snarare att problematisera ett vi-och-dom tänkande. Genom att uppmärksamma den heterogenitet och komplexitet som råder inom grupper öppnas möjligheten att se att det ibland finns större skillnader inom en grupp än mellan grupper. Även flerspråkighet och en flerspråkig persons språkkunskaper kan ses som något komplext, rörligt och oförutsägbart. Inget barn är det andra likt, framför allt inte i relation till den definition av transspråkande som jag gör i detta arbete som tar i beaktande barnets hela språkliga repertoar. Det finns mångfald inom mångfalden som hela tiden förändras och blir mer och mer komplex även på individnivån. Supermångfalden är i denna avhandling kan ses som en del av villkorandet för transspråkandet.

1.3 Förskoleforskning om flerspråkighet och transspråkande

Här i inledningen ges en kortfattad presentation av förskoleforskning som rör flerspråkighet och transspråkande i förskolan som en grund som leder fram till syftet och forskningsfrågorna. (Detta beskrivs mer utförligt i kapitel 3).

Förskoleforskningen konstaterar att svenskan ofta används som det gemensamma kommunikationsspråket, även om barnen har andra språk gemensamt (Axelsson 2009; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006). Detta trots att det också finns studier som ger flera exempel på olika sätt att arbeta för barnens flerspråkighet i förskolan, till exempel med hjälp av sagor på andra språk än samhällets språk och tvåspråkiga böcker (Naqvi et al. 2012), lärplattor och applikationer (McPake & Stephen 2016; Moinian, Kjällander & Dorls 2016; Petersen 2015, 2020) samt ljudböcker (Skans 2011). Även samverkan²⁷ med vårdnadshavare beskrivs som en viktig strategi för att arbeta med familjespråken vid sidan av svenskan (se bl.a. Ljunggren 2015; Naqvi et al. 2012; Skans 2011). Studier av förskolor där ett språk dominerar bland de vuxna visar att barn i och med val av språk anpassar sig till (Boyd & Ottesjö 2016) eller gör uppror mot en enspråkig norm (Bergroth & Palviainen 2017), samt att barn rättar varandras val av språk (Čekaitė & Björk-Willén 2013).

Det finns ingen statistik på hur många förskolor i Sverige som säger sig använda transspråkande, men i samtal med pedagoger i storstadskommuner/stadsdelar hävdas ofta att de självklart använder barnens alla språk (Göteborgs stad 2020). Studier om transspråkande har främst genomförts i skolan och de som finns från förskolan handlar framför allt om tvåspråkiga förskolor där barn och pedagoger talar samma språk. Tidigare studier om transspråkande i förskolan, som jag kommer att skriva mer om i kapitel 3, är framför allt gjorda utanför Sverige med vissa undantag (Harju & Åkerblom 2020; Martín-Bylund 2024; Petersen 2020; Straszer 2017) och har framför allt fokus på äldre barn (3–5 år) och deras verbala språk (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Axelrod 2017; Bengochea, Sembiente & Gort 2018; Gort & Sembiente 2015; Pawliszko 2023; Pontier & Gort 2016; Schwartz & Asli 2014; Straszer 2017). Få studier om transspråkande rör de allra yngsta barnen upp till tre år (Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015). Det råder helt enkelt brist på forskning om transspråkandets frekvens och praktiker i förskolan och i synnerhet när det gäller de yngsta barnen under 3 år.

²⁷ T.ex. be föräldrar att läsa in ljudfiler eller läsa samma böcker, som på förskolan, men på andra språk hemma.

Studier om flerspråkiga barn i förskolan utgick tidigare nästan uteslutande från att fokusera på det verbala språket. På senare tid inkluderar dessa flerspråkighetsstudier allt oftare ett fokus på multimodal kommunikation (se t.ex. Ledin & Samuelsson 2017; Samuelsson 2019). Transspråkandestudier har en liknande utveckling, där fokus tidigare i hög grad låg på ett talat transspråkande. Som kommer att visas i kapitlet om tidigare forskning har dessa studier om transspråkande alltmer kommit att inriktas på det multimodala i kommunikationen (se Alamillo, Yun & Bennett 2017; Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Axelrod & Cole 2018; Bengochea, Sembiente & Gort 2018; Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015; Kangas, Sundstedt, Kaihovirta & Harju-Luukkainen 2024; Kirsch 2017; Leung 2019; Petersen 2020).

I forskningssammanhang förstås språk alltså som ett performativt görande med en bred repertoar av kommunikationssätt för att skapa mening. Detta synsätt avspeglas, som ovan visats, i förskolans läroplan som ett mål att aktivt sträva efter (Lpfö18 2018). I förskole-sammanhang talas därför ofta om ett *vidgat språkbegrepp* utan att definitioner av begreppet har diskuterats eller studerats mer ingående. Begreppet, som växt fram under 1990-talet som en utveckling av den tidens teorier om ett vidgat textbegrepp har översatts in i stödmaterial från Skolverket²⁸. Det betecknar en förgivettagen föreställning om att språk är mer än talat språk och omfattar såväl kroppens språk med gester, blickar och så vidare, som ett multimodalt lärande med andra uttrycksformer (Aronsson 2019; Kress 1997, 2010; Wedin 2011). Det inbegriper således också barns möjlighet till *estetiska uttrycksformer* i linje med läroplanens skrivning i nedanstående citat (se t.ex. Ilje-Lien 2020; Lenz Taguchi 2012; Lind 2010; Olsson 2009). För förskolans personal hänvisar ett vidgat språkbegrepp till ett slags beprövad erfarenhet. Begreppet har dock ännu inte getts en sammanfattad vetenskaplig grund, troligen på grund av att språkbegreppet bland forskare redan är såväl vidgat som brett. Trots detta blir det tydligt i läroplanen att ett arbete med vidgade uttrycks- och språkformer en viktig målsättning i förskolans arbete²⁹. Det förväntas att barn ska tränas till att ha tillgång till andra uttrycksformer i förskolan. I läroplanen står följande (Lpfö18 2018, s. 9):

Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans. Detta inbegriper att barnen ska få möjlighet att konstruera, forma och skapa genom att använda olika material och tekniker, såväl digitala som andra.

²⁸ Se t.ex. Skolverket (2003) och Skolverket (2013).

²⁹ I Skolverkets (2013) stödmaterial uppmanar författarna pedagoger att se alla olika typer av språkliga varianter (dialekter, sociolekter, och även kroppsspråk m.m.) som språk.

Skrivningen i läroplanen kan också ställas i relation till barnkonventionen. Den hävdar både barns rätt till alla sina språk och språkliga uttrycksformer, och rätt att uttrycka sig och bli hörda och aktivt lyssnade på. Men den hävdar också deras rätt att delta i det kulturella och konstnärliga livet (Unicef 2024, s. 28). De estetiska uttrycksformerna – bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans – som nämns i citatet ovan refererar till det som Kress (1997, 2010) talat om i termer av olika modaliteter. Gunter Kress skrev fram sin teori delvis som en kritik mot ett alltför starkt fokus på barns verbala och skriftspråkliga teckenskapande i förskolan och skolan.

Utan att använda begreppet transspråkande beskriver Paul J. Thibault (2017, s. 82) begreppet språkande som en sammansättning av allt en individ har till hands för att språka. Han beskriver det som ”...an assemblage of diverse material, biological, semiotic and cognitive properties and capacities which languaging agents orchestrate in real-time and across a diversity of timescales.” Vad kan vi lära oss när vi närmare beaktar de kroppsliga och materiella aspekterna av barns transspråkande? Hur interagerar, kommunicerar och bemöter barn varandra när de uttrycker sig med gester, blickar och använder material och leksaker i förskolans olika rum för att kommunicera? Hur bemöts flerspråkiga och/eller kroppsligt uttrycksfulla barn som använder andra uttrycksformer eller modaliteter av personalen? Finns det någon skillnad mellan yngre respektive äldre barn med avseende på frågorna ovan? Det finns en rad frågor att ställa sig i det här sammanhanget och som kan sammanfattas i frågan om hur transspråkande kan praktiseras och villkoras i förskolan. Detta leder fram till att introducera metoden för studien.

1.4 Valet av en konstruktivistisk grundad teori

Syftet med detta avsnitt är att visa på vilket sätt valet av metodologi är nära sammanlänkat med studiens syfte och forskningsfrågor som presenteras direkt därefter. Kunskapsteoretiskt tas i KGT, som namnet skvallrar om, en konstruktivistisk utgångspunkt i förståelsen av hur kunskap produceras. Avgörande för KGT är dock att konstruktivismen inte används som ett teoretiskt raster eller en lins för kodning och analys av data, vilket vanligen görs inom samhällsvetenskaplig forskning som positionerar sig teoretiskt i termer av konstruktivism respektive social konstruktionism³⁰. Konstruktivism i KGT avser alltså i stället själva kunskapsskapandets

³⁰ Konstruktivism och social konstruktionism har utvecklats av bland andra Vivianne Burr (1995), Peter Berger och Thomas Luckman (1966) samt Kenneth Gergen (1992), som kan räknas till några av de mest kända inspirationskällorna för denna konstruktivistiska och/eller socialkonstruktionistiska vändning inom samhällsvetenskaperna från åtminstone 1960-talet och framåt.

process, det vill säga konstruktionen av koderna genom kodningsprocessen och genererandet av en temporär teoretisk modell utifrån kodningen av insamlade data. Kunskap från dessa data konstrueras av forskaren också tillsammans med, och i relation till, tidigare forskning om fenomenet och inspirerat av flera sätt att förstå det.

Studier som med hänvisning till Kathy Charmaz, som ses som KGT's grundare, hänvisar alltså till konstruktionen av kunskap genom kodnings- och den teorigenererande processen av data om ett fenomen. Som en del av denna process kan även ett eller flera teoretiska begrepp vara viktiga. Dessa begrepp kan ha en eller flera teoretiska förankringar som blir viktiga för studien. I denna studie läggs stort fokus på att redovisa olika sätt att förstå transspråkande. En KGT kan även modifiera redan etablerade begrepp eller konstruera nya. Allt detta har med KGT-metodologins ansats, som en samtidigt datadriven som teorigenererande kunskapsproduktion, att göra. Genomgående talar jag om KGT som metodologi eftersom den inkluderar såväl datainsamlingsmetoder (vilka kan variera och kombineras) och den konstruktivistiska kodnings- och teorigenererande processen.

Jag kommer redan här i avhandlingens inledande kapitel att presentera KGT förhållandevis ingående. Dels för att metodologin utgör min teoretiskt-metodologiska positionering. Dels för att KGT som metodologi är relativt oanvänd inom utbildningsforskningen i Sverige och i synnerhet inom förskoleforskningen. Framför allt har valet av metodologi direkt bäring på studiens syfte och forskningsfrågor, som alltså handlar om att göra förskolans transspråkande praktiker synliga i olika vardagliga situationer, genom att ställa frågor om hur transspråkande *praktiseras* av barn och vuxna tillsammans och vad det är som *villkorar* möjligheterna för detta transspråkande.

Vad har då tidigare studier på området flerspråkighet och transspråkande valt för metoder och metodologier? Metodologiskt har de flesta studier om flerspråkighet i förskolan till största delen varit didaktiska eller språkvetenskapliga utifrån en sociokulturell analys av data (se t.ex. Lunneblad 2006; Olausson 2012). Vanligt är också en socialsemiotisk analys av språk och interaktion (Petersen 2015, 2020; Samuelsson 2019). Många studier som görs i förskolor utgörs av etnografiska observationsstudier (se bl.a. Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006). Ibland görs dessa som fallstudier av några utvalda barn (Skaremyr 2014, 2019), men det finns även studier där pedagoger intervjuats (Mary & Young 2017; Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo 2019). Ett par av studierna är aktionsstudier som

har gjorts i Sverige (Harju & Åkerblom 2020; Ljunggren 2015; Åkerblom & Harju 2019). (Mer om allt detta i kapitel 3.)

Hur vanligt förekommande är då studier med KGT på området flerspråkighet och transspråkande? I ett internationellt perspektiv finns ett par projekt som använder KGT eller andra former av grundad teori för att studera barns transspråkande i ett utbildningssammanhang (se t.ex. Andersen 2017; Kirsch 2017; Seals & Olsen-Reeder 2020; Seals, Olsen-Reeder, Pine, Ash & Wallace 2020). I Sverige är, som ovan redan nämnts, såväl grundad teori som KGT ännu mycket sparsamt använd inom utbildningsforskningen i stort (Charmaz 2014b). En forskargrupp kring Robert Thornberg vid Linköpings universitet har gjort flera studier med KGT, bland annat om mobbning i skolan (Thornberg 2010). Thornberg har även skrivit flera metodartiklar med Charmaz (Charmaz & Thornberg 2021; Thornberg & Charmaz 2014). Inom förskolefältet saknas ännu svenska studier med denna metod när det gäller flerspråkighet och transspråkande. Jag har dock funnit en studie som har använt KGT för att studera samarbetet mellan hem och förskola (Vuorinen 2020).

Det finns flera viktiga poänger med att använda metodologin inom förskoleforskning. En KGT blir särskilt användbar i ett sammanhang där forskning till viss del saknas. Detta beror på att metodologin strävar efter att konstruera en temporär teoretisk modell utifrån data om ett fenomen, och i denna modell samtidigt integrera kunskaper som kan vara av vikt om fenomenet och som redan finns tillgängliga från tidigare forskning (Charmaz 2014a). Den teoretiska modellen kan i kommande studier testas och modifieras. Låt mig nu beskriva metodologin som en teoretiskt-metodologisk positionering av detta avhandlingsarbete.

För att upprepa vad som redan anförts så har en konstruktivistisk grundad teori (KGT) epistemologiska utgångspunkter i konstruktivismen idé om att kunskap förstås som socialt konstruerad i en vetenskaplig forskningspraktik (Charmaz 2014a). Forskningspraktiker består, dels av data producerade i en eller upprepade datagenereringar av forskaren, dels av teorier, begrepp och tidigare forskningsresultat som är producerade av andra forskare. Kunskaper från tidigare forskning används för att utmana, problematisera eller verifiera de genererade kodningarna under den analytiska kodningsprocess som utmärker en KGT. Det handlar alltså inte om en teoretisk ansats som likt en deduktiv lins läggs på data för att tolka dem. I stället utgörs kunskapsskapandets process i KGT av det rigorösa kodningsförfarandet i flera olika steg och omgångar som slutligen leder fram till konstruktionen av en temporär teoretisk modell.

Detta förfarande erbjuder samtidigt särskilt goda förutsättningar för den självkritik i analysarbetet som eftersträvas i kvalitativa metoder vars epistemologier i stället innebär beskrivningar, tolkningar eller teoretiskt informerade analyser (Charmaz 2014a; Charmaz & Thornberg 2021; Thornberg 2022).

Den konstruktivistiska grundade teorin har växt fram ur tidigare former av grundad teori. Det som genom den konstruktivistiska epistemologin avsevärt skiljer den från dessa är att den varken avser eller kan göra samma förutsättningslösa induktiva anspråk som tidigare varianter av grundad teori gjort anspråk på (Glaser & Strauss 1967). Tolkningsprocessen ska i stället förstås som abuktiv snarare än induktiv (Charmaz 2014a, ss. 200ff; Kennedy & Thornberg 2018). Trots detta är det ändå viktigt att en KGT förstås i termer av en datadriven induktiv hållning hos forskaren genom hela kodningsprocessen av data. Denna hållning handlar om att värja sig från teoretiskt deduktiva kodningar av data i den utsträckning det är möjlig, samt att låta kunskaper producerade i många olika sammanhang influera kodningen, det vill säga att undvika att läsa data *genom* en teori för att generera svar. En sådan induktiv hållning i kodningen kan sägas vara en grundläggande utgångspunkt för i stort alla former av grundad teori (Kennedy & Thornberg 2018; jfr även Cohen, Manion & Morrison 2018, ss. 715f).

En konstruktivistisk grundad teori har en viktig teorigenererande ansats i likhet med andra och tidigare former av grundad teori (Charmaz & Thornberg 2021; Cohen, Manion & Morrison 2018). Denna ansats omfattas dels av den upprepade pendelrörelsen mellan studiens data, teori och tidigare forskning med syfte att uppnå det som kallas teoretisk mättnad, dels att en temporär teoretisk modell genereras utifrån dessa mättade analyser. Att uppnå teoretisk mättnad betyder att hur man, så att säga, än vänder och vrider på sina ingångar vid kodandet av datan, så tycks dessa upprepade kodningar på olika nivåer överensstämja i stort eller i bästa fall helt överlappa varandra (Charmaz 2014a). Om detta är fallet har mättnad uppnåtts. Den nästkommande frågan blir hur kodningens huvudkategorier och underkategorier relaterar till varandra för att om möjligt generera så kallade kärnkategorier. Det är dessa relationer som innebär en konstruktion och artikulation av en teoretisk modell. I fallet med denna avhandling avses att konstruera en modell för transspråkandets uttryck och villkor i det föreliggande datamaterialet. En sådan teoretisk modell kan i framtida forskning i sin tur prövas och omprövas med andra datainsamlingar³¹. I detta avseende betraktas alla teoretiska modeller konstruerade i en KGT som temporära.

³¹ De kan också prövas empiriskt med andra metoder, exempelvis i en randomiserad kontrollstudie.

För att sammanfatta valet av KGT för denna studie: Det saknas i dagsläget närmare empiriska såväl som teoretiska beskrivningar av hur det är möjligt att förstå förskolebarns, och i synnerhet de yngsta barnens, icke-verbala uttryck och transspråkande i förskolan. Ett sätt att producera ny kunskap om dels hur transspråkandet *praktiseras*, dels vad som *villkorar* det för att generera förslag på en möjlig teoretisk modell är att genomföra en konstruktivistisk grundad teoretisk studie på en förskola. För den här studien har jag därför valt att genomföra en KGT på ett empiriskt etnografiskt datamaterial från en förskola i ett område med supermångfald.

1.5 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att genom att använda en konstruktivistisk grundad teori (KGT) undersöka hur barns transspråkande praktiseras och villkoras på en supermångfaldig förskola.

Utifrån detta syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur praktiseras transspråkande i en förskola som präglas av supermångfald?
2. Hur villkoras transspråkandet i denna förskola?
3. Hur ser en möjlig grundad teoretisk modell om transspråkandets villkor ut, baserad på data från en supermångfaldig förskola?

1.6 Disposition

Denna avhandling är uppdelad på sju kapitel. I kapitel 2, *Transspråkande som ett föränderligt begrepp, styrdokument och förskolans uppdrag*, ges en introduktion till avhandlingens huvudbegrepp samt de styrdokument som förskolan har att förhålla sig till i relation till transspråkandet, varefter förskolans uppdrag diskuteras i förhållande till dessa dokument. Kapitel 3 redovisar och diskuterar tidigare forskning som är relevant för studien. Kapitlet har tre huvudavsnitt. Det första ger en kortare introduktion till *De yngsta barnens kommunikation*. Därefter presenteras med flera underavsnitt *Flerspråkighet i förskolan*. Den tredje rubriken avser *Transspråkande i förskola, skola och pedagogisk verksamhet*. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om kunskapsluckan som denna studie försöker ta sig an.

Kapitel 4 *Konstruktivistisk Grundad Teori som teori och metod* ger en beskrivning av konstruktivistisk grundad teori (KGT). Kapitlet beskriver därefter datainsamlingsmetoden och kodnings- och analysmetoden. Vidare förs en diskussion om etiska överväganden och forskarrollen, och kapitlet avslutas med en redovisning av studiens användbarhet. I kapitel 5

Transspråkandet i förskolan. Resultat av den initiala kodningen presenteras sedan ett resultat av den allra första, så kallade initiala kodningen, som presenteras i form av 20 utvalda exempel. Dessa exempel har valts ut för att presentera den multimodalitet som materialets initiala kodning synliggör. Detta kapitel har även som syfte att synliggöra data för läsaren inför det kommande kapitlets beskrivning av kodningarna fram till en teoretisk modellgenerering. I kapitel 6 *Transspråkandets praktiker och villkor. Kodning och modellgenerering* presenteras kodningarna som gjorts i de fortsatta kodningsstegen. Dessa kodningar har gjorts genom datan utifrån förekomsten av händelser, möten och utbyten och går på djupet i data upprepade gånger. I en KGT omfattar kodningsprocessen tre steg (förutom genereringen och transkriberingen av data). Jag har valt att kalla denna kodningsprocess för den *vertikala* kodningen, för att skilja den från den kodningsprocess som adderades utifrån två fallstudier *horisontellt* genom data. Den vertikala kodningsprocessen innebär att mättade kategoriseringar sätts i relation till varandra i en konstruktion av en teoretisk modell, som presenteras i kapitlet. Den horisontella kodningen av två fall kan sägas utgöra en slags prövning av den teoretiska modellen. I kapitel 7 *Transspråkandets potential för språk- och identitetsutveckling i förskolan. En diskussion av studiens resultat och bidrag* sammanfattas studiens slutsatser. Här förs även en didaktisk diskussion utifrån den teoretiska modellen och studiens resultat. Därefter ges förslag på vidare forskning. Avhandlingen avslutas med en engelsk sammanfattning.

Mitt val har varit att skriva en monografi på svenska. Detta val utgår från att jag menar att data från barnens transspråkande uttryck, göranden och tal i detta fall bäst redovisas på svenska med inslag av uttryck också på andra familjespråk. Denna typ av undersökning där ett empiriskt material analyseras i flera omgångar för att producera ny förståelse, kräver en detaljrik redovisning och analys som fordrar ett visst omfång för att göra såväl materialet som analysens slutsatser rättvisa. Detta menar jag görs bäst i form av en monografi.

Kapitel 2. Transspråkande som ett föränderligt begrepp, styrdokument och förskolans uppdrag

I detta kapitel ges först och främst en mer fördjupad introduktion till begreppet *transspråkande* som är avhandlingens huvudbegrepp. Kapitlet ger även en, från kapitel 1, utvidgad bakgrund till förskolans sammanhang. Dels i termer av vilka styrdokument som i sig utgör villkor för vad som pågår i en förskola i allmänhet, men som har betydelse för barns kommunikations- och språkutveckling i synnerhet. Dels som en diskussion kring något av vad forskning och Skolinspektionen hittills kunnat visa av vad som faktiskt görs i svensk förskola, givet uppdraget som denna utbildningsinstitution har vad gäller frågor om barns kommunikation och språk.

Som visats i föregående kapitel handlar transspråkande om att se språk som ett performativt görande. Därför ges i det första avsnittet nedan en beskrivning av det vidare forskningsfält som behandlar språket som ett görande, men utan att det nödvändigtvis betecknas som just ett transspråkande. Språkande i denna allmänna betydelse avser att språkandet inte enbart handlar om att växla mellan olika verbala språk (kodväxla), utan snarare är att använda sig av sin egna personliga repertoar av verbala och icke-verbala uttryckssätt och skapa något nytt (García & Li 2014). Först i det nästkommande avsnittet presenteras och diskuteras transspråkandet mer specifikt.

2.1 Språk som görande

Detta inledande avsnitt om språk som ett performativt görande tar sin utgångspunkt i det talade språket, eftersom detta även är utgångspunkten för forskningen i detta forskningsfält. Det finns olika sätt att se på språk som till viss del har retts ut i det föregående kapitlet, men som vidgas och fördjupas i detta kapitel. En allmän definition av språk som i standardversionen är beskriven i ordböcker skiljer språk från dialekter, där språk ses som överordnat, trots att två dialekter kan skilja sig mer från varandra än vad två olika språk gör (Cummins 2017; Weber & Horner 2012). Tidigare var det vanligt med ett enspråkigt perspektiv på språk även inom andraspråksforskning. Detta betyder att språken ses som uppdelade med två olika system som lagras (metaforiskt) på två olika ställen i hjärnan. Detta har kallats för en dubbel-ensspråkighetsnorm (Otterup 2018). Enligt denna norm bör språken också hållas åtskilda (se Creese & Blackledge 2010, s. 105 för en överblick). Den dubbla-ensspråkighetsnormen

ifrågasätts i dag av många språkforskare, framför allt av sociolingvister. Dessa menar att i stället för att se språket som ett system så är det mer korrekt att tala om språk som ett görande. Alastair Pennycook (2010, s. 2) skriver: ”The notion of language as a system is challenged in favour of a view of language as doing.”

De språkforskare som menar att språk (*language*) inte bör betraktas som något statistiskt eller som ett verktyg, hänvisar till att språket blir till när vi använder det. Pennycook (2010, s. 17) skriver att “languages are a product of the deeply social and cultural activities in which people engage”. Därför bör vi i stället tala om *linguaging* (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005; Pennycook 2010), eller på svenska *språkande*. Det är det vi gör med orden som producerar språket enligt detta synsätt (Pennycook 2010). Forskarna talar om språkliga varieteter eller resurser där ingen ses som bättre än någon annan (Weber & Horner 2012; Pennycook 2010). Jens Normann Jørgensen (2004, s. 779) sammanfattar detta i citatet nedan genom att säga att:

Once we have established firmly that we are all languages, and therefore more similar than different, we can discuss differences, but they are all of secondary importance. What really matters is that we think of our language capacity as one, integrated, deeply human facility.

Vi är alla språkare och mer lika än olika. En syn på språk som görande öppnar upp för en mer inkluderande syn på språk där alla språk ses som värdefulla.

2.1.1 Språkande i utbildningssammanhang

Studier som använder begreppet språkande utgår från synen på språk som en aktivitet. I en avhandling som beskriver en tvåspråkig (finsk/svensk) skola i Finland, menar Anna Slotte-Lüttge (2005) att barnen upprätthåller rådande diskurser om språkgörande genom att anpassa sig till den dominerande språknormen, genom att som i det här exemplet tala svenska. Hon menar även att elevernas ”kunskap som inte ikläs rätt språkdräkt blir icke-kunskap” (2005, s. 193). Det betyder att kunskap på denna skola endast är valid om den uttrycks på svenska. Detta synsätt korresponderar till del med Helle Pia Laursens och Naja Dahlstrup Mogensens (2016, s. 75) beskrivning från en skola i Danmark. Här blev det tydligt att barnens språkkunskaper kunde ses som gångbara för kunskapsproduktionen i ett visst sammanhang, men inte i ett annat. Författarna beskriver ett projekt (*Tegn på Sprog*³²) där flerspråkigheten på det stora hela dock sågs som något positivt, vilket enligt författarna inte hör till vanligheterna inom det danska skolsystemet. Även Jan Blommaert, James Collins och Stef Slembrouck

³² Se vidare Laursen (2015)

(2005, s. 213) skriver om vad de betraktar som ett maktförhållande mellan vad de kallar ”high-scale” respektive ”low-scale resources”. Detta betyder att olika språkliga resurser placerades på en skala utifrån vilka aktiviteter de kunde används för och att dessa var hierarkiskt ordnade.

Laursen och Mogensen (2016) skriver att studier om barns språk ofta görs från ett utvecklingsperspektiv. Det innebär att barnen ses som icke-kompetenta i förhållande till vuxnas språkkunskaper, och att flerspråkiga barn ses som icke-kompetenta i förhållande till förstaspråkstalare av målspråket (se även Åkerblom & Harju 2019). I stället framhåller Laursen och Mogensen (2016), utifrån teorier av Pennycook (2010) och Blommaert (2010), att språket bör betraktas som socialt och mobilt, snarare än som stabilt eller statiskt vilket är den förgivet tagna föreställningen enligt forskarna. Inte heller språkliga kompetenser är statiska menar Laursen och Mogensen (2016). Kompetensen skiftar över tid och även mellan platser. Med det menas att kompetens inte är något som kan mätas eller identifieras som något som en individ har eller inte har, utan att den är avhängig av det sociala sammanhanget. Detta exemplifieras av dem i en studie av litteracitet i flerspråkiga klassrum, där en dansk-turkisk-talande flicka får beskriva sina språkkunskaper. I Turkiet, bland andra turkisk-talare är det lättare att tala turkiska, men i Danmark är det svårt, beskriver flickan. Forskarna menar vidare att barn bör ses som aktiva medskapare av sitt sammanhang genom sitt sociala och mobila språkgörande (Laursen & Mogensen 2016).

Blommaert, Collins och Slembrouck (2005, s. 213) menar på liknande sätt som Laurensen och Mogensen att flerspråkighet inte är något som personer har eller saknar, utan att det beror på vad den omgivande miljön möjliggör eller motverkar: ”Multilingualism is not what individuals have or lack, but what the environment, as structured determination and interactional emergence, enables and disables them to deploy”. Blommaert och hans forskarkollegor (2005, s. 207) menar vidare att lärare kan uppfatta elevers användning av andra språk än undervisningsspråket som exkluderande: “[...] school teachers often noted how a pupil’s switch into, say, Turkish, is felt to be excluding, threatening or conspiratorial in the absence of knowledge in that language”. Forskarna refererar till det som John B. Haviland (2003, s. 771) kallar för ”linguistic paranoia”.

Blommaert, Collins och Slembrouck (2005) framhåller vidare hur vissa personers språk inte erkänns i vissa miljöer. En person kan vara flerspråkig i *ett* sammanhang, men i ett annat sammanhang ha svårt att få fatt i sina språk. De blir då avfärdade med att de inte har något språk och deras språk är vad forskarna kallar för ’non-languages’. Forskarna beskriver denna

syn i termer av ojämlik tillgång till resurser (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005, s. 213). Här refererar Blommaert med kollegor även till Willaert och Creve (2005³³ i Blommaert, Collins & Slembrouck 2005, s. 207) som i sin studie av flerspråkiga klassrum i Belgien sett att klassrummen i själva verket är enspråkiga och att en policy som endast premierar majoritetsspråket råder.

2.2 Transspråkande

I detta avsnitt kommer jag ge en mer omfattande beskrivning av vad transspråkande kan innebära och hur begreppet används. Som nämnts i kapitel 1 kan tre klassificeringar av transspråkande göras. Den här studien handlar om de två första av dessa, det vill säga ett *pedagogiskt* transspråkande inom utbildningsinstitutioner, respektive ett mer *universellt transspråkande*, eller vad som ibland refereras till som ett *spontant transspråkande*, som pågår i mellanmänniska relationer i allmänhet³⁴. Inledningsvis förs dock en diskussion kring den svenska översättningen av begreppet translanguaging.

2.2.1 Begreppet transspråkande

Transspråkandets framväxt skisserades fram redan i kapitel 1 med referens till hur *translanguaging* har sin grund i Wales och kymriskans *trawsieithu* och återinförandet av kymriskan i Walsiska skolor jämte det då dominerande språket, engelska (Williams 1994³⁵ beskriven i García & Li 2014). Translanguaging är således ett relativt nytt begrepp som länge saknade en etablerad svensk översättning (*korsspråkande* används av Bigestans, Drewsen & Kindenberg, 2015, *språkkryssande* och *tvärspråkande* föreslås av György Ullholm, 2016 och *transspråkande* av Torpsten et al. 2016). Några svenskspråkiga forskare har fortsatt att använda det engelska ordet *translanguaging* (t.ex. Kolu 2017, Moinian, Kjällander & Drols 2016, Petersen 2020 och Svensson 2016). Numera har Gudrun Svensson (2017) gått över till att använda den svenska termen *transspråkande*. Även forskarna BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer och Åsa Wedin har gett sin bok från 2018 titeln *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Däremot har begreppet inte översatts i Garcías och Lis (2018

³³ Originaltexten är på flamländska: Willaert, E., Creve, L. (2005). D_r Moet Hier Nederlands Geleerd Worden, En Liefst Zo Vlug Mogelijk: Taal En Ideologie in Het Taalonderwijs Aan Anderstalige Nieuwkomers in Antwerpen. Academia Press, Ghent.

³⁴ Lewis, Jones och Baker (2012b) har skrivit fram de tre klassificeringarna och Leonet, Cenoz och Gorter (2017) har myntat begreppet spontant transspråkande.

³⁵ Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. Unpublished PhD Thesis, University of Wales, Bangor. (på kymriska)

[2014]) bok, som 2018 kom i svensk översättning: *Translanguaging – Flerspråkighet som resurs i lärandet*.

Varför menar då vissa forskare att det är viktigt med ett svenskt ord för begreppet? I den debatt som pågått i tidskriften *Lisetten* menar såväl Aina Bigestans, Annelie Drewsen och Björn Kindenberg (2015) som Kamilla György Ullholm (2016) att ett svenskt begrepp behövs för att det ska bli användbart på fältet och knyta ihop forskning med undervisningspraktiker. Jag kommer nedan att kort redogöra för varför jag valt transspråkande som översättning av translanguaging och hur jag ser på begreppet i förhållande till förskolan och de yngre barnen. Prefixet *trans* kan etymologiskt referera till latinets ”över”, ”på andra sidan” och möjligt *trare*-som betyder ”gå in i” (Hellquist 1980) eller ”på andra sidan av” (NE 2018-04-30). Detta kopplar jag till att gå bortom, som innebär en förvandling, det vill säga ett plus ett är inte lika med två, vilket stämmer väl med hur *translanguaging* beskrivs av bland andra García och Li (2014). Transspråkande är inte att kryssa mellan eller korsa någon gräns, det handlar inte om att gå på tvären, utan det handlar om att gå bortom gränsen, så att det blir något nytt, vilket även föreslås av *Nätverket för Translanguaging* (Torpsten et al. 2016). De skriver att begreppet erbjuder ett gränsöverskridande. Det utmanar därmed, liksom den engelska förlagan translanguaging gör, en syn på språk som separata enheter (Torpsten et al. 2016, s. 33)³⁶.

Ett användbart begrepp

Blommaert och Rampton (2011, s. 14) uttrycker att “meaning is **multi-modal**, communicated in much more than language alone. People apprehend meaning in gestures, postures, faces, bodies, movements, physical arrangements and the material environment.” (fetstil i originaltexten). Att transspråka är att använda hela sin språkliga repertoar, varför språk inte endast är verbalt, menar García och Li (2014, s. 29). De beskriver transspråkande som multimodalt, det vill säga att många olika uttryckssätt kan användas: ”Translanguaging for us includes all meaning-making modes.” I en tidigare artikel har Li (2011) skrivit om multimodalitet och flerspråkighet och menar att barnen växlar mellan olika språkliga modaliteter, talat, skrivet och tecknat språk, vilket han kallar *modeswitching*. I en senare artikel beskriver han det som att: “Translanguaging reconceptualizes language as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making” (Li 2017, s. 22).

³⁶ I valet av begreppet transspråkande var även tecknet för transspråkande på svenskt teckenspråk ett viktigt bidrag, menar Torpsten et al. (2016).

Som jag skrivit inledningsvis kommer jag att utgå från en bredare syn på språk och transspråkande som medel för kommunikation som innefattar flera olika uttryckssätt eller modaliteter (se Kress 1997, 2010). En som har kombinerat Kress' socialsemiotiska teori med transspråkande är Petra Petersen (2020) som i en studie från en svensk förskola har undersökt flerspråkiga barns delaktighet i förskolans verksamhet. Hon menar att hon utökar betydelsen av begreppet transspråkande genom att använda ett socialsemiotiskt ramverk och på så sätt kan transspråkande ses som multimodalt. För Petersen (2020, s. 176) betyder detta att barnens alla uttryckssätt blir viktiga för att uttrycka och visa på delaktighet. Hon skriver:

Att sätten att kommunicera, vare sig det handlar om kroppslig kommunikation eller verbala språk bortom majoritetsspråket, erkänns i en social gemenskap som verklig och värdefull kunskap ses också som ett uttryck för delaktighet.

Alain Bengochea, Sabrina F. Sembiente och Mileidis Gort (2018) har även de använt sig av begreppet multimodalitet, men dessa forskare skiljer på transspråkande (verbalt språk) och transmodalt (andra modaliteter). Transspråkande innebär således ett sätt att se på flerspråkighet som en persons hela språkliga repertoar. Transspråkande kan på detta sätt förstås teoretiskt och praktiskt som multimodalt (García & Li 2014, s. 15). På detta sätt skiljer sig betydelsen av transspråkande från exempelvis begreppet två-språkighet (eng. *bilingual*) och språka enligt en dubbel-ensspråkighetsnorm (Otterup 2018), som tidigare noterats. Inte heller handlar transspråkande om att blanda språk genom att kodväxla. Det transspråkande barnet behöver ses i en social och materiell kontext i exempelvis förskolan, där kroppens rörelser, gester, ting och tal tillsammans producerar/gör språk och därmed en meningsskapande kommunikation.

Debatten kring begreppet transspråkande

Utgångspunkten transspråkande är enligt ovan ett pågående görande/språkande (eng. *linguaging*). Ändå visar det sig att det är svårt att språkligt konsekvent beskriva detta, vilket märks i de tidigare studier som gjorts om transspråkande. För att kunna beskriva ett transspråkande som ett assemblage av olika meningsskapande uttryck används ändå ofta beteckningar som första- och andraspråk, modersmål och även ord för olika språk; till exempel svenska, engelska och spanska. Detta är även fallet i föreliggande avhandling. Det är helt enkelt svårt att beskriva transspråkandet utan att samtidigt synliggöra hur ord och begrepp på verbalspråk som vi betecknar som svenska respektive andra familjespråk uttrycks i ett komplext sammanhang av andra uttryck.

Pennycook (2010, s. 12) hävdar att "Discourses of multilingualism reinforce the ways of thinking about language that we need to get beyond". Han menar att själva talet om

flerspråkighet och språk cementerar föreställningar om språk. Christopher Stroud (2009, s. 201) föreslår uttrycket “overlapping networks of activity” som alternativ och menar att det motverkar en syn på språk som separata och statiska. Pennycook (2012, s. 18) lanserar begreppet *metrolingualism* som ett sätt att beskriva flerspråkigheten utifrån detta nya sätt att se på språk, som en produkt av social interaktion och språk som ett görande. Jørgensen, Martha Sif Karrebæk, Lian Malai Madsen och Janus Spindler Møller (2011, se även Jørgensen & Møller 2008) använder begreppet *polylinguaging* som snarare kan jämföras med multietniskt ungdomsspråk (Fraurud & Bijovet 2004; Källström 2011) eller med Ben Ramptons (1997) begrepp *crossing* (se nedan).

Vertovec (2010, s. 91) föreslår begreppet *post-multiculturalism* och framhåller att det kombinerar “strong common identity and values with the recognition of cultural differences”. García och Li (2014) ansluter sig till Vertovecs (2010) sätt att använda begreppet post-multiculturalism, men föreslår termen *translanguaging* (transspråkande) som ett sätt att undervisa i och på flera språk och även med flera uttrycksformer. För att repetera vad som sagts flera gånger, är deras rekommendation att tala i termer av att transspråka, *to translanguage*, för att beteckna det som en flerspråkig person gör med sin språkliga repertoar, såväl verbalspråkligt som kroppsligt.

Lewis, Jones och Baker (2012a) menar att det, som en effekt av användandet av transspråkande som begrepp, har skett en förändring – från att se flerspråkighet som negativt till att se fördelarna med flerspråkighet. Som Lewis, Jones och Baker (2012a) förutspådde har begreppet sedan dess fortsatt att utvecklas. Ett annat sätt att beskriva begreppet görs av Li (2017). Han benämner transspråkande som en språk teori som är transdisciplinär och sammanlänkar lingvistik, psykologi, sociologi och utbildningsvetenskap.

Kodväxling, språköverskridande och skuggning

Med alla de olika definitioner och beskrivningar av transspråkande som erbjudits ovan, vad skiljer detta begrepp från det vi kallar kodväxling, språköverskridande eller skuggning? Flera gånger har forskarna ovan markerat att transspråkande är något annat än exempelvis att kodväxla eller språköverskrida (*eng. crossing*). Ska begreppen alltså förstås som inneslutna i transspråkande eller ska de förstås som åtskilda? Här skiljer sig, inte oväntat, ståndpunkterna åt.

Kodväxling är ett begrepp som vanligtvis används för att beskriva hur flerspråkiga individer växlar mellan olika lingvistiska koder under ett samtal eller till och med i en och samma mening, och framhålls som ett vanligt sätt för flerspråkiga personer att uttrycka sig (Poplack

1980). Kodväxling i ett samtal blir möjligt när samtliga deltagare kan förstå de olika språk som används (Goldstein-Kyaga & Borgström 2009). Stroud (2009) menar att kodväxling ibland felaktigt ses som ett tecken på lättja och asocialt beteende, på grund av den enspråkiga norm som råder. Andra hävdar att kodväxling kan användas för att inkludera eller exkludera andra från en konversation (Björk-Willén 2006). Oavsett så avses kodväxling vara en central del av flerspråkiga personers identitet (Goldstein-Kyaga & Borgström 2009). Eller som Blommaert (2010, s. 23) skriver:

We never know ‘all’ of a language, we always know specific bits and pieces of it. This counts for our ‘mother tongue’ as well as for the languages we pick up in the course of a lifetime, and this is perfectly normal.

Rampton (1997) som studerade ungdomars språk och sociala samspel har visat att även de som inte kunde det språk som användes i en etniskt och språkligt homogen grupp ändå försökte använda de andras språk för att på så sätt överbrygga etniska och sociala gränser. Han kallade denna företeelse för *crossing*. Polly Björk-Willén (2006, 2007) har uppmärksammat detta språkfenomen även hos förskolebarn, och hon kallar termen i svensk översättning för språköverskridande. Björk-Willén (2007) visar även hur barnen skuggar varandra. Det innebär att de omedelbart upprepar andra barns rörelser, tal och ljud. Skuggning är enligt Björk-Willén (2007) en viktig tillgång i flerspråkiga barns lek för att hålla sig kvar i eller på nytt få tillgång till leken (se även Skaremyr 2014).

Forskare har tidigare menat att kodväxling innefattas som en del av transspråkande (se bl.a. García 2009; Kolu 2017). På senare tid talas det dock mer om att begreppen är olika och tar sin utgångspunkt i skilda synsätt, varför flera forskare har tagit avstånd från att se begreppen som inneslutna i varandra (se bl.a. García 2012; García & Li 2014; Otheguy, García & Reid 2015; García & Lin 2016). Ett exempel från ett sådant avståndstagande görs av Li (2017, s. 27) som menar att:

For me, Translanguaging has never intended to replace code-switching or any other term, although it challenges the code view of language. It does not deny the existence of named languages, but stresses that languages are historically, politically, and ideologically defined.

Varför är då transspråkande inte kodväxling? Kodväxling utgår från språken som separata, det vill säga det är en ontologisk skillnad (García 2012; García & Li 2014). Kodväxling hör därför, enligt García med flera (García 2012; García & Li 2014; Otheguy, García & Reid 2015; García

& Lin 2016), till ett enspråkigt sätt att se på flerspråkigheten. García och Li (2014, s. 22) uttrycker det:

Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle *between* two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete repertoire.

Transspråkande innebär inte heller enbart att växla mellan två olika koder, utan att använda hela den språkliga repertoarens möjlighet att skapa något nytt (Li 2017, s. 22). Denna språkliga repertoar kan bestå av olika språk, men även dialekter och sociolekter³⁷, såväl som andra uttryckssätt (García & Li 2014). Dessutom handlar transspråkande mer om ett menings-
skapande än rätt och slätt om kommunikation. Alltså inte bara om att göra sig förstådd utan även om att förstå världen (García 2009). García (2009) menar således att transspråkande snarare innebär menings-
skapande processer än språkalternering – ”*translanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds*” (García 2009, s. 45, *emfas i original*). García (2011) beskriver vidare ett antal punkter som hon har identifierat som funktioner för transspråkande: att använda sina språkliga resurser för att förmedla sin förståelse till andra, skapa mening för sig själv och andra, inkludera, exkludera och för att visa på sin kunskap.

Kritik mot begreppet transspråkande

Den kritik som förts fram mot begreppet transspråkande kan delas upp i två huvudspår: 1) semantik och 2) användbarhet. Det första handlar om begreppets betydelse och ursprung, medan det andra rör begreppets användbarhet och huruvida det tillför något, det vill säga om begreppet behövs. Jaana Kolu (2017) skriver i sin avhandling om transspråkande ungdomar i Sverige och Finland att begreppet har kritiserats utifrån att prefixet *trans-* har hävdats betyda att gå över, vilket för tankarna till att se språken som uppdelade. Jag menar dock att det i prefixet *trans-* ligger något mer än bara ett kryssande mellan och korsande över gränser (se s. 27 ovan).

Det finns också en svårighet i att tala om transspråkande och samtidigt göra en uppdelning i olika språk (svenska, engelska, finska osv.), vilket även lyfts fram av Jaspers (2018) och Pennycook (2016). Li (2017) framhåller dock att teorin inte förnekar förekomsten av

³⁷ Språklig variant som talas av en social grupp.

namngivna språk, men att den ändå betonar att de inte är statiska enheter utan att de är socialt konturerade tillsammans i ett specifikt sammanhang. Jaspers (2018) skriver att begreppet har utvidgats så mycket att det riskerar att förlora sin betydelse, medan Pennycook (2016) ställer frågan om det verkligen behövs nya begrepp, eller om vi bara upprepar oss under nya etiketter. Sangeeta Bagga-Gupta och Giulia Messina Dahlberg (2018) ifrågasätter även de om begreppet alls behövs och menar att det bara tillför mer splittring. Om det finns transspråkande finns det då normalspråkande? undrar de.

Transspråkande handlar om att vi alla har en språklig repertoar, verbal och icke-verbal, med särdrag från flera olika språk och olika modaliteter. När vi kommunicerar med andra, verbalt och icke-verbalt, muntligt, skriftligt, i verkliga livet och digitalt, plockar vi särdrag ur alla olika uttrycksätt – beroende på vem vi språkar med, vad vi språkar om, var vi är, vilka andra som finns närvarande. Eftersom även andra modaliteter än talet tas i beaktande blir transspråkandet dessutom allt vi uttrycker med våra kroppar, genom rörelser, ord, skrift, bild och så vidare.

2.3 Styrdokument med betydelse för transspråkande

Förskolans uppdrag styrs av lagar, förordningar och konventioner. Utöver dessa finns lokala planer³⁸ (verksamhetsplaner och handlingsplaner) av olika slag. Nedan kommer jag att redogöra för vad som står i barnkonventionen, språklagen, skollagen och förskolans läroplan som kan kopplas till transspråkande. I avsnitt, 2.4, diskuteras förskolans uppdrag i förhållande till rådande lagar och förordningar.

2.3.1 Barnkonventionen

Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter (hädanefter barnkonventionen) antogs 20 november 1989 (Utrikesdepartementet 2006, s. 5). I barnkonventionen presenteras en universell definition av de rättigheter som ska gälla för alla barn oavsett kultur, religion eller andra särdrag. År 1990 var Sverige bland de första att ratificera barnkonventionen. Genom att ett land har ratificerat en konvention har det bundit sig till att förverkliga den folkrättsligt, även om den inte är en del av landets lagstiftning. För att kontrollera att konventionsstaterna lever upp till barnkonventionen finns FN:s barnrättskommitté i Genève, dit konventionsstaterna lämnar rapporter. När ett land inte lever upp till det som står i barnkonventionen finns

³⁸ Eftersom de lokala planerna bygger på de övriga styrdokument som presenteras här har jag valt att inte ta upp dessa.

egentligen inga andra sanktioner än kritik och påtryckningar att tillgå. Den statliga myndigheten Barnombudsmannen inrättades för att övervaka efterlevandet av barnkonventionen inom Sverige. I och med implementeringen av barnkonventionen ska alla myndighetsbeslut som påverkar barn tas med hänsyn till barnperspektivet och till barns bästa (Halldén 2003). Sedan 1 januari 2020 är barnkonventionen lag i Sverige (SFS 2018:1197). Barnkonventionen består av 54 artiklar. Fyra av dessa räknas till konventionens grundtankar; 2, 3, 6 och 12 (Utrikesdepartementet 2006, s. 10ff). Artikel 2 innebär att inget barn ska diskrimineras oavsett barnets, dess föräldrars eller vårdnadshavares nationella, etiska eller sociala ursprung, kön, språk, religion, ras, hudfärg, börd, egendom, ställning i övrigt, politisk eller annan åskådning eller handikapp. I *Handbok om barnkonventionen* (Unicef 2008, s. 37) står det att:

Genomförandet av artikel 2 måste integreras i genomförandet av alla andra artiklar för att säkerställa att alla de rättigheter som nämns gäller för alla barn, utan åtskillnad av något slag.

Artikel 3 innebär att barnets bästa ska komma i främsta rummet i alla beslut som rör barnet. Artikel 6 behandlar barns rätt till liv och överlevnad som även innefattar utveckling. Artikel 12 framhåller barnets rätt att fritt uttrycka sin åsikt i alla frågor som rör barnet. Alla dessa fyra kan kopplas till barns rätt till språk. Språket är till exempel grundläggande för att barns åsikter ska komma fram. Språket är dessutom en del av barnets sociala och kognitiva utveckling, vilket barn enligt barnkonventionens artikel 6 (Unicef 2024) ska ha rätt till. Enligt barnkonventionen ska alla barn ha rätt att uttrycka sin åsikt och språket ska inte vara avgörande. I artikel 30 (Unicef 2024, s. 28) tas minoriteters rätt till språk upp:

I de stater där det finns etniska, religiösa eller språkliga minoriteter eller personer som tillhör en urbefolkning skall ett barn som tillhör en sådan minoritet eller urbefolkning inte förvägras rätten att tillsammans med andra medlemmar av sin grupp ha sitt eget kulturliv, att bekänna sig till och utöva sin egen religion eller att använda sitt eget språk.

Artikel 28 och 29 (Unicef 2024, ss. 26f) handlar om barns rätt till utbildning, som bland annat ska utveckla barnens respekt för egna och andras språk och kultur. Utbildningen ska:

syfta till att [...] utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna [...] utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen.

samt:

förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar.

I ovanstående citat går att utläsa barnens rätt till sitt familjespråk och sin kultur, men också att utbildningen ska syfta till tolerans för olikheter och respekt för barnens kultur. Detta är även värderingar som uttrycks i förskolans läroplan (Lpfö18 2018), se nedan.

Slutligen behöver även artikel 31 i barnkonventionen (Unicef 2024, s. 28) nämnas eftersom den anknyter starkt till det som utgör förskolans vidgade språkbegrepp. I ett transspråkande sammanhang kan detta kopplas till barns rätt till kultur vilket även kan tolkas som att de har rätt att själva producera kulturella uttryck i termer av multimodala uttrycksformer, såsom dans, bild, sång etcetera.

2.3.2 Språklagen, skollagen och förskolans läroplan

Språklagen (SFS 2009:600) ger särskilda rättigheter till de officiella minoritetsspråken³⁹, svenskt teckenspråk och svenska. Lagen ger alla som bor i Sverige rätt att lära sig svenska, men det står även att: ”Den som har ett annat modersmål [...] ska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål.” (SFS 2009:600 §14). Detta är något som även styrks av Skollagen, som förskolan styrs av. Där står det att: ”Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.” (SFS 2010:800, kapitel 8, §10). Denna mening återkommer också i förskolans läroplan (Lpfö18 2018, s. 9). Liksom att: ”Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman.” (Lpfö18 2018, s. 9). I förskolan finns både möjligheter och skyldigheter att tidigt slussa in barnen i idéer om allas lika värde, lyfta fram olikheter och stärka barnens identiteter.

Förskolans första läroplan kom 1998⁴⁰ och har reviderats tre gånger (2006, 2011 och 2016), och 2018 kom den nya läroplanen för förskolan (Lpfö 18 2018). Skolinspektionen är tillsynsmyndighet för kommunala⁴¹ förskolor och kontrollerar bland annat att läroplanen följs. Förskolans läroplan innehåller mål och riktlinjer för verksamheten i förskolan. Dessa kan beskrivas innehålla ett dubbelt uppdrag – dels stödja det svenska, dels det mångkulturella. I

³⁹ Dvs. samiska (alla former), finska, meänkieli (tidigare kallad tornedalsfinska), romani chib (alla former) och jiddisch (Hyltenstam 1999; Regeringskansliet 2007).

⁴⁰ Jag har valt att använda mig av den senaste versionen av läroplanen (Lpfö18 2018) eftersom det är den som gäller när jag skriver och analyserar mitt material. Många formuleringar från tidigare versioner kvarstår dessutom.

⁴¹ Kommunen har tillsynsuppdrag för förskolor i enskild regi.

läroplanen (Lpfö18 2018, s. 8) står det till exempel att förskolan ska stimulera barnens svenska bland annat genom litteratur.

... lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter.

Vidare står det att förskolan även har i sitt uppdrag ”att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa” (Lpfö18 2018, s. 9).

Det framgår tydligt av läroplanen att förskolan har ett mångkulturellt uppdrag, dels genom att förskolan ska ”se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen” (Lpfö18 2018, s. 9), dels genom att (Lpfö18 2018, ss. 5f):

Det svenska samhällets ökande internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av mångfald. Kännedom om olika levnadsförhållanden och kulturer kan bidra till att utveckla en förmåga att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar.

Nedan diskuteras praktiska möjligheter att utföra förskolans uppdrag utifrån dessa citat från läroplanen.

2.4 Förskolans uppdrag i praktiken

Sammantaget ger ovanstående styrdokument starkt stöd för barns utbildning i såväl modersmål (familjespråk) som svenskan samt för de olika ländernas kultur. Hur detta ska göras går inte att utläsa av lagar och förordningar, vilket ofta påpekas av forskare (se exempelvis Puskás 2013, s. 46). Tünde Puskás menar att det är en ”näst intill omöjlig uppgift” (2013⁴², s. 70) att stödja barnens båda/flera språk i förskolan som den ser ut i dag. Detta framhålls även av Wiji Bohme Shomary (2022) som beskriver detta som ett ideologiskt dilemma, i sin avhandling där 19 föräldrar, nyanlända från Syrien, fick skriva om sitt möte med den svenska förskolan.

⁴² Detta stämmer fortfarande trots att jag har valt att använda mig av den senaste versionen av läroplanen (Lpfö18 2018), eftersom många formuleringar från tidigare versioner kvarstår.

I den proposition som föregick skollagen (prop. 2009/10:165) finns förslag på hur förskolan kan arbeta med att stödja barns modersmål. Där betonas att det inte är tillräckligt att barnet talar sitt modersmål hemma utan förskolan måste hjälpa till för att barnet ska bli aktivt flerspråkig. I propositionen föreslås tvåspråkig personal, lärare i modersmålsstöd⁴³, kulturstödjare samt barnens föräldrar som resurser att använda för att främja de flerspråkiga barnens språk- och identitetsutveckling (prop. 2009/10:165, s. 351). Bohme Shomary (2022) menar i sin studie att det fanns en skillnad mellan å ena sidan vad föräldrarna från Syrien uppfattade som sin och förskolans olika roller, å andra sidan vad som skrivits fram i statliga dokument. Det framkom att föräldrarna såg sig själva som viktiga för barnens modersmål och inte lade det ansvaret på förskolan (Bohme Shomary 2022). Bohme Shomary (2022) jämför dokument skrivna för femtio år sedan med nutida och menar att hon ser att ett bristperspektiv är vanligare nu än på 1970-talet. Barnen som talar ett annat språk hemma ses i dag ofta som barn i behov av särskilt stöd.

Integrerad modersmålsträning, det vill säga att modersmålläraren kommer ut till barnen i barngruppen, är något som framhålls i diverse stödmaterial (se bland annat Benckert, Håland & Wallin 2008, ss. 25ff; Skolverket 2013, ss. 50ff). I en studie av två förskolor visar Puskás (2013) hur barnens modersmål riskerar att missgynnas av integrerad modersmålsträning genom att svenskan dominerar i verksamheten. Hon menar att det krävs en gemensam planering och målsättning för att integrerad undervisning ska få önskad effekt. Svenskan har hög status i förskolan. En bra svenska anses viktig, inte bara av pedagoger utan även av föräldrar och barn, menar Puskás. Hon skriver att ”Förskolans skolförberedande funktion” medför en oro hos föräldrar om huruvida barnen kan tillräckligt med svenska när de börjar skolan. Skolans språk är svenska och frågan blir hur barnen ska integreras in i det svenska språket i förskolan (Puskás 2013, s. 48). I Bohme Shomarys (2022) avhandling framkom dock att det snarare var i de statliga dokumenten som svenskans skolförberedande funktion framhölls, medan föräldrarna i hennes studie snarare såg det svenska språket som ett medel för att öka barnens och föräldrarnas agens både i förskolan och i samhället.

De flesta forskare på området menar, i likhet med skrivningar i styrdokumenterna att det är viktigt att ta med barnens familjespråk i förskolans och skolans dagliga arbete, eftersom en bra grund i familjespråket/en är viktig även för utvecklingen av svenskan (se exempelvis Puskás 2013).

⁴³ Lärare i modersmålsstöd är det begrepp som står i propositionen. Ordet *stöd* för tankarna till en brist, vilket får en negativ klang. Begreppet modersmålsstöd ersätter här begreppet modersmålsundervisning som används i och förknippas med skolan. För diskussion om begreppen se Benckert, Håland och Wallin 2008, ss. 25ff

I läroplanen för förskolan (Lpfö18 2018) och i regeringens proposition till skollagen (prop. 2009/10:165) betonas således att en bra grund i familjespråket är en förutsättning för att barnen lär sig det svenska språket. För föräldrarna själva handlar det dock kanske mer om att kunna prata med sina barn, varför de uttrycker att familjespråket är deras eget ansvar och egen angelägenhet (Bohme Shomary 2022).

Trots att det i Läroplanen för förskolan (Lpfö18 2018) står att alla barn med annat familjespråk än svenska ska ges möjlighet att utveckla både svenskan och sitt familjespråk, visar forskning att det råder en enspråkig norm i förskolan (se t.ex. Axelsson 2009; Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006; Skaremyr 2014). Skolinspektionen (2017) visar i en rapport att i majoriteten av de undersökta förskolorna arbetar man inte med barnens familjespråk. Det finns ett glapp mellan forskningen och styrdokument å ena sidan och praktiken å den andra när det gäller att ta tillvara barnens familjespråk. Detta kan relateras till hur Anna Martín-Bylund (2017) beskriver flerspråkighet i sin avhandling som något fast och rörligt på samma gång. Det är också så Lena Aronsson (2019) beskriver att förskollärare arbetar i praktiken. Ibland ses språk som något statiskt, med en kod som ska knäckas, ibland som ett sätt att uttrycka sig och något som hänger samman med barnens identitet. Hon skriver att många olika teorier om språk florerar samtidigt i förskolan: "preschool practices often rely on multiple epistemologies of language and literacy learning simultaneously" (Aronsson 2019, s. 2).

Sammanfattningsvis ska språk dels läras ut och tränas för barnens möjligheter att nå skolframgång och delta i ett demokratiskt samhälle, dels är det en rättighet och dels en del av barnets identitet (Cummins 2017, 2019, 2021). Språket är därför alltid mer än orden vi uttalar (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005).

Kapitel 3. Språk och kommunikation i förskolan – och transspråkande. Tidigare forskning

Presentationen av den tidigare forskningen är uppdelad i tre huvudavsnitt: *De yngsta barnens kommunikation*, *Flerspråkighet i förskolan* och *Transspråkande i förskola, skola och pedagogisk verksamhet*. Det första huvudavsnittet är ett kort inledande avsnitt om något av det forskningen har att säga om de allra yngsta barnens kommunikation som har relevans för denna studie. De två nästkommande huvudavsnitten är mer omfattande och syftar till att fördjupa det som introducerats i kapitel 1 och 2: först om vad forskningen har att berätta om flerspråkighet i förskolan, och därefter forskning som på ett eller annat sätt använder begreppet transspråkande i utbildningssammanhang och i förskolan i synnerhet. Kapitlet avslutas med ett avsnitt där jag från kapitel 1 utvecklar resonemanget om vad denna studie kan tillföra, baserat på vad jag menar saknas i den tidigare forskningen på området.

3.1 De yngsta barnens kommunikation

Redan vid födseln visar barn tecken på att de vill kommunicera med omgivningen. Barnen förväntar sig även respons från personen de vänder sig till (Fiamenghi 1997; Trevarthen 2004). Daniel N. Stern (1985) som tidigt intresserade sig för små barns kommunikation har framför allt undersökt mor-barn-interaktionen. Han menar att barn och vårdnadshavare genom delat fokus skapar det som kallas intersubjektivitet. Stern (2010) skriver även om begreppet intoning (*affect attunement* ss. 41ff) i detta sammanhang. Det innebär att som vuxen dela och matcha barnets affekt, intensitet och vitalitet genom olika modaliteter (uttryckssätt). Stern framhåller att intoning är viktigt för barnet som därmed blir sett och lyssnad till, vilket skapar en känsla av agens och värde hos barnet.

Stern (2010) relaterar begreppet *affect attunement* till Trevarthens begrepp *communicative musicality* (se t.ex. Malloch & Trevarthen 2008). Stern beskriver en sådan kommunikativ musikalitet som “a duet of movements, composed of pulses that are formed by timing, in its rhythmic sense, and its temporal contouring, and the development of force in time” (Stern 2010, s. 53). Han beskriver intoning som att vi översätter från en modalitet till en annan när vi tonar in i andras uttryck. Han menar även att barn är särskilt benägna att göra detta och att små barn är särskilt multimodala (Stern 2010, ss. 111f). Detta, menar Stern, sker inte via medvetandet. I

stället menar han att alla intryck som barnen får via sina sinnen erfar de som intensitet, vitalitet och affekt. Han beskriver barnen som a-modala (Stern 1985, 2010, s. 26), vilket innebär att det lilla barnet inte behöver uppfatta en direkt koppling mellan händelsen och de olika sinnesupplevelserna. När det verbala språket sedan gör sitt intåg i barnets repertoar blir denna tidiga typ av affektivt upplevande kommunikation sekundär. Språket ställer sig i en specifik mening emellan händelsen och upplevelsen.

Studier om barns pre-verbala kommunikation i förskolan (Alvestad 2010; Hildén 2014; Shin 2012) visar att de yngsta barnen kommunicerar med kroppen genom bland annat blickar och gester. Ingrid Engdahl (2011a) har studerat toddlare som är 1,5–2 år gamla. Hon skriver om hur barnen i leken förhandlar med varandra om hur den ska fortskrida. Hon såg att barnen mest använder sig av kroppsspråk, men även i vissa fall verbalspråk. Hon menar att redan ettåringar bjuder in varandra till lek, bland annat genom att erbjuda den andre leksaker, men också genom kroppslig kommunikation (Engdahl 2011a).

Gunvor Løkken (1996), som också studerat ettåringars lek menar att de med sina kroppar i lek och samvaro skapar ”småbarnssamfunnet” (s. 108) och att förskolan på så sätt blir en viktig sådan samhällelig mötesplats för de små barnen. Anna Greve och Annette Kristoffersen Winje (2012) har i en studie om vänskap och kommunikation bland ettåringar i en förskola Norge konstaterat att de yngsta barnen ofta härmar varandras gester för att skapa mening sinsemellan. Detta härmande skapar en gemenskap. Små barn kan också med hjälp av blicken fånga in den andre och dela fokus (Shin 2012). Greve och Kristoffersen Winje (2012) visar även på situationer som de i linje med Løkken (1996) kallar för *group glee*. De menar att det för barnen handlar om vänskap och att vara ett vi, i en gemenskap med andra. Løkken (2008) kallar liknande situationer som ett uttryck för barnens ”toddlarkultur”. Inom ramen för en sådan gemenskap eller ”toddlarkultur” kan ett pre-verbalt barn kommunicera sin vilja, intention eller önskan till sin omgivning (Alvestad 2010; Shin 2012).

Barn behöver respons från omgivningen för att bli goda språkare. Barn som ger andra för lite kontakt, eller på andra sätt avviker i sin kommunikation, riskerar att få mindre stimulans tillbaka. Detta kan medföra att dessa barns språkutveckling blir lidande visar Michael J. Guralnick (2006), som undersökt kommunikationer som involverar barn med någon typ av avvikelser och deras föräldrar. Forskaren skriver att eftersom dessa barn visar färre tecken på kommunikation medför det att barnen inte får lika mycket respons som andra barn. Detta

försvarar deras fortsatta kommunikationsutveckling. Guralnick (2006) framhåller dock att en mindre frekvent respons inte sker medvetet från föräldrarnas sida.

3.2 Flerspråkighet i förskolan

Fältet *Flerspråkighet i förskolan* förefaller vara splittrat, med många mindre studier som till viss del pekar åt olika håll eller har olika fokus. För att ge en snabb sammanfattande överblick över detta diversifierade forskningsfält kan det beskrivas på följande sätt: Under början av 2000-talet har flera svenska avhandlingar fokuserat på flerspråkiga barn i den svenska förskolan (se Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006; Martín-Bylund 2017; Olausson 2012; Petersen 2015, 2020; Samuelsson 2019; Skans 2011; Skaremyr 2014, 2019). Studierna har alla en etnografisk ansats och de flesta utgår från ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande. Dessa studier behandlar olika områden, av vilka ett är kulturell mångfald, och hur pedagoger bemöter den (Lunneblad 2006), alternativt hur den kulturella mångfalden konstrueras av barnen (Olausson 2012). Ett annat område är barnens kommunikation och delaktighet (Björk-Willén 2006; Ljunggren 2013; Kultti 2012; Petersen 2020; Samuelsson 2019; Skaremyr 2014, 2019). Ett tredje område är det som kallas litteracitetshändelser (Axelsson 2009; Fast 2007). I Martín-Bylunds (2017) avhandling används i stället ett material-semiotiskt perspektiv. Där diskuteras flerspråkigheten som något pågående som blir till i mötet med andra människor och med den materiella miljön.

Här är det dock viktigt att presentera den tidigare forskningen på ett relevant sätt i relation till just den här avhandlingens forskningsproblem, syfte och forskningsfrågor om ett förskole-didaktiskt villkorande av transspråkandet i förskolan. Jag har därför valt att organisera texten enligt följande underrubriker: Under rubriken *En enspråkig norm. En begränsad syn på flerspråkighet?* beskriver jag forskning som visar på att en enspråkig norm ofta råder i förskolor och vad detta kan medföra. Den följande rubriken *Språkpolicy i förskolan* behandlar forskning om förskolor med mer eller mindre uttalad språkpolicy. Under *Flerspråkighet som resurs* har jag samlat forskning om förskolor där flerspråkigheten används som en resurs och där skriver jag även om lekens betydelse och andra verktyg som kan användas för att arbeta med barnens flerspråkighet i förskolan. Avsnittet avslutas med en sammanfattning. Slutligen: Den redovisade forskningen fokuserar här i första hand barnens *verbala* språk och flerspråkighet i dess traditionella betydelse, det vill säga, att kunna uttrycka sig på eller kunna tala två eller flera språk. I de studier som behandlas här används alltså inte begreppet transspråkande. Avsnittet vill svara på följande frågor: Vad säger forskningen om hur flerspråkiga barn agerar

och bemöts i förskolan? På vilka sätt, menar forskningen, att de kan använda sin flerspråkighet; bli lyssnade på och göra sig hörda? Vad finns det för hinder och möjligheter för barnens flerspråkighet, enligt de studier som redovisas?

3.2.1 En enspråkig norm. En begränsad syn på flerspråkighet?

I tidigare nämnd rapport från Skolinspektionen (2017) framkom att majoriteten av pedagogerna på de granskade förskolorna inte visste hur de skulle arbeta med de flerspråkiga barnens familjespråk. Rapporten visar att endast 11 av de 34 undersökta förskolorna arbetade med att stödja de flerspråkiga barnens familjespråk (Skolinspektionen 2017, s. 11). Majoriteten av de undersökta förskolorna visste således inte hur de skulle implementera det uppdrag som framgår av förskolans läroplan (Lpfö98 2018). I likhet med Skolinspektionens rapport visar tidigare studier att det är vanligt att det råder en enspråkig norm i utbildningssammanhang för yngre barn (Axelsson 2009; Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006; Petersen 2015; Skaremyr 2014). Med enspråkig norm menas att ett samhälle eller en förskola/skola kan vara inriktat på att ett språk är viktigast kombinerat med en syn på att olika språk ska förstås som separerade från varandra. Jakob Cromdal och Ann-Carita Ewaldsson (2003) menar att utifrån en enspråkig norm förväntas en flerspråkig person uppträda som en dubbelt enspråkig person. Personen förväntas att ha två språk på samma nivå som en infödd, samt använda sina två språk separerade från varandra. Detta innebär även en förväntan om att de inte ska blanda sina språk eller använda fler än ett språk i en och samma situation. Cromdal (2002) kallar detta för ”enspråkig enögdhet”. Detta sätt att se på flerspråkighet landar ofta i ett bristtänkande och ett fokus på svårigheter och problem, menar Cromdal och Ewaldsson (2003, s. 27). Författarna framhåller i stället en dialogisk syn på flerspråkighet (Cromdal & Ewaldsson 2003, s. 42). Med en dialogisk syn flyttas fokus från vad en person är och har, till det den gör och producerar med språk. En person *gör* flerspråkighet snarare än att hen *är* flerspråkig.

Flera svenska studier hävdar att det i praktiken råder en enspråkig norm i den svenska förskolan. Barnen som talar ett eller flera andra språk än svenska använder sällan dessa språk i förskolan enligt en rad svenska studier (Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006; Skaremyr 2014). Detta var även fallet i en studie från Norge där majoritetsspråket norska användes i förskolan trots att de flesta barnen talade andra språk (Alstad 2013). I en studie av Monica Axelsson (2009) beskrivs litteracitetspraktiker i fem förskolor och forskaren skriver att det endast förekom svenska texter (barnböcker) i dessa

förskolor där hon studerat femåringar. För barnen framstår detta som att det bara är det svenska språket som är betydelsefullt.

I svenska förskolor är svenskan ofta det gemensamma kommunikationsspråket, även om barnen har andra språk gemensamt. Många föräldrar tycker dessutom att det är viktigt att barnen pratar svenska i förskolan (Bohme Shomary 2022; Puskás 2013). Det finns fortfarande skolor som, mer eller mindre, förbjuder barnen från att tala andra språk annat än under modersmålsundervisningen (Svensson 2016). I Åsa Ljunggrens (2013, s. 143) studie framkommer det att flerspråkigheten inte alls tas till vara i den studerade förskolan. I Axelssons (2009) studie framkom det en uppfattning hos pedagogerna om att förskolan skulle ha ansvar för svenskan och föräldrarna för familjespråket. Detta överensstämmer med det Bohme Shomary (2022) fann bland föräldrar från Syrien. Anne Kultti (2012) såg i sin studie endast ett fåtal tillfällen då barnen använde något annat språk än svenska för att kommunicera med varandra. Hon skriver dock att ”svenskan givetvis [har] inkluderande funktioner genom att det är det språk som barnen har gemensamt” (2012, s. 178). Detta framhålls ofta som skäl för att barnen inte talar sitt familjespråk i förskolan eller skolan. Kultti (2012) menar att likheter är det som uppmärksammas och att det blev viktigt att vara en del i majoriteten. Den svenskspråkiga normen kan uppfattas som begränsande för de barn som ännu inte talar det gemensamma språket. På så sätt signaleras vems språk som är viktigt och vem som är viktigast att inkludera, enligt Johannes Lunneblad (2006). Han visar i sin avhandling om pedagogers arbetssätt i en förskola med språklig mångfald att det svenska språket och traditionerna var norm i förskolan och att barnens språk och kulturer sågs som avvikande. Anders Skans (2011, s. 119) menar att pedagogernas erkännande av barnens familjespråk är viktigt för barnens delaktighet i gruppen och för deras möjligheter att lära sig svenska. Eller som Cummins skriver att ”[t]o reject a child's language in the school is to reject the child” (2001, s. 5).

Samtidigt finns flera studier som visar hur viktigt det svenska språket blir för barns inkludering i förskolan. I en studie av Ellinor Skaremyr (2014) visas hur det svenska (tal)språket blev viktigt för två flickors inflytande i barngruppen. Flickorna talade engelska respektive persiska och började på förskolor där övriga barn talade svenska. Något liknande beskrivs i en studie av Asta Čekaitė och Evaldsson (2017) där ett barns bristfälliga kunskaper i svenska gjorde att hen inte fick tillträde till leken. Forskarna menar att pedagogerna behöver stötta barnen i deras lärande för att ge dem tillträde till leken. Å ena sidan är det viktigt med svenskan för att få tillgång till leken och till gemenskapen. Å andra sidan riskerar detta att cementera den enspråkiga normen och ännu mer utestänga de flerspråkiga barnen.

García (2009) betonar att vi i stället bör utmana den rådande normen och ta till vara barnens flerspråkiga resurser. Hon menar att en enspråkig norm kan leda till att språklig skam uppstår hos barnen. Pedagogerna i Skans' (2011) studie sammanfattar sina erfarenheter i samklang med Garcías ståndpunkt när de säger att ”kommunikationen är viktigare än vilket språk som används” (s. 119). Omgivningens attityder till och värderingar av flerspråkighet och minoritetskulturer är avgörande för att de flerspråkiga barnen ska kunna dra nytta av de positiva effekterna av sin flerspråkighet, enligt Lindberg (2002). Maria Fredriksson Sjöberg och Elisabet Lindgren Eneflo (2019) har genom fokusgruppsintervjuer undersökt hur pedagoger arbetar med flerspråkighet i en förskola och menar att pedagogerna har en positiv inställning till flerspråkighet, men att de hindras av en osäkerhet kring *vad* de bör göra. Detta för oss över till frågan om vilken språkpolicy förskolor kan ha, och vilka förutsättningar som finns för flerspråkighet.

3.2.2 Språkpolicy i förskolan

Vad finns det för förutsättningar för flerspråkiga barn i förskolor att använda hela sin språkliga repertoar? Här presenteras studier som har gjorts på förskolor med olika typer av språklig policy eller avsaknad av en språkpolicy. Sally Boyd, Leena Huss och Cajsa Ottesjö (2017) skriver om svenska förskolor med enspråkig policy där antingen engelska eller finska är profilspråket. Forskarna menar att barnen oavsett använder två språk, det vill säga både svenska och förskolans språk (engelska eller finska): ”While the staff give priority to the profile language, the children show through their interaction that skills in both the preschool’s profile language and in Swedish are valuable” (Boyd, Huss & Ottesjö 2017, s. 501). De visar i sin studie att barnen alternerar mellan olika språk när de talar, men att de alltid använder förskolans profilspråk med pedagogerna. Tillsammans med andra barn använder de både förskolans språk och svenska, ofta genom att fortsätta på det språk som samspelet inletts med. Men vid ett avbrott (skratt, skrik eller en ovanligt lång paus) kan det ske ett språkbyte (se även Cromdal 2001; Kolu 2017).

I en tidigare studie av Boyd och Ottesjö (2016) förekom språken engelska som målspråket och förskolas språk, och svenska (samhällets språk). Dessa barn hade olika familjespråk (svenska, engelska eller annat). Forskarna skriver att barnen visade att de var medvetna om att det förväntades av dem att de skulle tala engelska med pedagogerna. Detta visade de genom att använda engelska med pedagogerna och med andra vuxna (exempelvis forskarna). När de inte kunde det engelska ordet använda ett svenskt ord med engelsk fonologi och morfologi. I en

förskola i Finland med en enspråkig svensk-policy beskriver Mari Bergroth och Åsa Palviainen (2017) hur barnen trots förskolans policy använde både svenska och finska i leken.

Det finns även studier med syfte att studera förskolor där barnen talar många olika språk, men där det inte finns någon uttalad flerspråkig policy, likt den förskola som föreliggande avhandling undersöker. Puskás (2017) undersökte en sådan förskola utifrån ett sociokulturellt perspektiv och menar att pedagogerna stöttar barnen till att utvecklas i svenska språket. Hennes ursprungliga syfte var att observera hur barnens flerspråkighet stöttades av pedagoger som talar flera språk. Detta förekom dock inte i hennes material. All verbal kommunikation mellan pedagoger och barn skedde på svenska. Att majoritetsspråket i det omkringliggande samhället är det huvudsakliga språket för kommunikation mellan pedagoger och barn, men även mellan barn och barn, i förskolan stämmer väl med många tidigare studier som redan refererats i föregående avsnitt.

Björk-Willén och Cromdal (2007) studerar bland annat en förskola i Australien med en enspråkig policy där alla barn hade ett annat familjespråk än engelska. De visar hur två barn i den fria leken leker med en flano-tavla och upprepar en berättelse som deras engelsktalande lärare introducerat dagen före vid samlingen. I leken använder de förskolans språk (engelska) och rättar varandras språkbruk, i förhållande till det. Att barnen rättar varandras val av språk visas även i studien av Čekaitė och Björk-Willén (2013). Exempelvis visar Čekaitė och Björk-Willén (2013) att en fyraårig flicka (som talar svenska och tyska) rättar en treårig pojke (som talar svenska och engelska) när de samtalar om bilderna i en bok och han använder engelska i stället för svenska. Dessa handlingar, att barnen rättar varandra, kan förstås som en anpassning till den rådande språknormen, men även att barnen synliggör att de är medvetna om normen och att det är viktigt för dem att korrigera varandra för att infogas i normer. Även Shoshana Blum-Kulka och Naomi Gorbatt (2014) har i sin studie från Israel beskrivit hur barnen vill lära varandra majoritetsspråket. De skriver vidare att humor används frekvent mellan barnen med detta syfte. Tuula Stenius, Liisa Karlsson och Ari Sivenius (2021) beskriver humor som en positiv kommunikation som bjuder in andra att delta. Vuxna kan delta i humorn, vilket är positivt för dem själva, men de kan också titta bort och låta barnen ha sin stund utan att någon lägger sig i.

I en studie av Puskás och Björk-Willén (2017) beskrivs en avdelning där språkpolycyn medgav att tre språk används i verksamheten: svenska, arabiska (arabisktalande pedagog) och romani (ambulerande modersmålsstödjare). Pedagogerna delade språk med nästan två tredjedelar av

barnen (nio barn), men fem barn talade andra språk hemma. Studien visar att de barn som hade möjlighet för det mesta använde sitt familjespråk när de lekte med andra talare av det språket. I styrda situationer med en pedagog användes i stället svenska. En gång i veckan läste pedagogerna sagor i trettio minuter på respektive familjespråk och ibland använde pedagogerna barnens familjespråk när det inte var andra barn med, eller för att hjälpa de barn som inte kunde så mycket svenska. Författarna menar att i och med den språkpolicy som är rådande i den studerade förskolan, det vill säga att stödja barnens flerspråkighet och uppmuntra barnens användning av familjespråk, uppstår ett dilemma som innebär att barnen inte lär sig tillräcklig svenska. Detta kan förklaras med att det inte finns några uttalade regler för när språken ska användas och att barnen har så mycket tid för fri lek, under vilken många barn väljer att leka med barn som talar samma familjespråk som de själva. Puskás och Björk-Willén (2017, s. 425) skriver:

Moreover, an unwillingness to set rules for children's language choice combined with the central position of free play in Swedish preschool practice has led to a situation in which children fall short of their potential to develop bilingual competence.

I ovanstående studier blir det tydligt att det trots en flerspråkig policy förekommer en så kallad "dubbel enspråkighetsnorm" (Boyd & Ottesjö 2017; Jaspers 2011; Palviainen, & Boyd 2013) i många av de studerade flerspråkiga förskolorna.

3.2.3 Flerspråkighet som resurs

I en studie av barns språkliga samspel i flerspråkiga förskolor (svenska, engelska och spanska) visar Björk-Willén (2006) att flera språk kan vara en tillgång för barnen då språken, tillsammans med andra multimodala resurser, blir användbara i barnens gemensamma meningsskapande. Även Ljunggren (2013) menar att flerspråkighet kan vara en användbar resurs för barnen. Hon framhåller dock vikten av pedagogens roll att ta tillvara denna resurs och se dess potential i stället för att se flerspråkigheten som något problematiskt.

Skans (2011) har i sin studie valt att beskriva en flerspråkig förskola som har ett uttalat förhållningssätt att arbeta aktivt med barnens flerspråkighet. Barnens familjespråk stöds med hjälp av modersmåls lärare, förskollärare och barnskötare som talar samma språk som barnen. Skans (2011) visar hur flerspråkiga pedagoger användes som resurs i undervisningen genom att vara ett stöd för de barn som talade samma språk, och han menar att det även var givande för de andra barnen. Trots att denna förskola är utvald som ett föredöme ser Skans att det finns brister och att mycket mer skulle kunna göras. Ett utvecklingsområde är att stödja

familjespråket hos de barn som inte har en pedagog på förskolan som talar deras familjespråk. Här gör således denna förskola något som många andra förskolor och skolor säger sig vilja undvika: de behandlar barnen olika genom att de flerspråkiga pedagogerna används som modersmålsstödjare för de barn som talar samma språk, medan de barn som inte har någon språklig representant i personalgruppen blir utan stöd. Förskolan tar också hjälp av barnens föräldrar, genom att de ombeds hjälpa till att skriva ord på barnens familjespråk som pedagogerna kan använda i verksamheten, till exempel på skyltar på väggarna och i samtalen med barnen. Skans skriver att detta görs för att visa respekt för barnens familjespråk (Skans 2011).

Cummins (2001) föreslår också att barnen kan ta med sig ord hemifrån som de sedan kan lära ut till de andra barnen och till pedagogerna. I en situation där en pedagog bad barnen att dela med sig av ord på sitt familjespråk upplevde Čekaitė och Evaldsson (2019, s. 138) att barnen gjorde motstånd mot att ses som representanter för sitt språk, genom att de använde nonsensord.

Such verbal and embodied playful acts can also be viewed as displaying minority children's ambivalent stances on being positioned as representative speakers of a specific heritage language, and thus may indicate young children's reluctance to participate in publicly organized language instructional activities.

Här visade barnen handlingskraft och en egen agenda genom att inte ställa upp på pedagogens önskan att skapa en lärsituation. Barnens agerande påminner om en studie av Bylund och Björk-Willén (2015)⁴⁴. De studerade en högläsningssituation i en flerspråkig (spanska-svenska) förskola som blev annorlunda eftersom barnen valde en bok på spanska trots att förskolläraren inte kunde spanska. Forskarna beskriver att ”rätt och fel” och inläringen av ord inte blev viktigt, utan barnens kompetens som flerspråkiga individer lyftes fram.

Leken

Forskare (se t.ex. Karrebæk 2010; Ledin & Samuelsson 2017; Löfdahl 2007) menar att leken har en central betydelse i barns språkutveckling och därför vill jag här ge läsaren en inblick i leken på förskolan. Barns språk i leken kan skilja sig från andra situationer. Barn använder ett särskilt sätt att tala när de leker. De regisserar leken och använder då förfluten tid: ”och vi var systrar” (Aronsson 2012, s. 466, se också Björk-Willén 2012) och ofta kommer inte leken längre än till planeringsstadiet. I leken förekommer också upprepning av ord (performativa talakter) för att visa på handling, till exempel när barnet leker att de lagar mat kan det låta:

⁴⁴ Bylund och Björk-Willéns studie bygger på Multiple Literacies Theory som behandlar litteracitet utifrån Deleuze filosofi (se vidare Masny & Cole 2009).

”laga, laga, laga” (Aronsson 2012). Karolina Larsson, Polly Björk-Willén, Katarina Haraldsson och Kristina Hansson (2022) har i sin studie från förskolan visat att flerspråkiga barn använde engelskan som ett *lingua franca* när de talade med varandra i leken, i stället för att använda svenskan eller sina familjespråk, speciellt i situationer när pedagogerna inte var med.

”Barn lär sig språk för att de ska använda det till något” skriver Karrebæk (2010, s. 38). När barn förhandlar om deltagande i lek är detta i sig ett lärande av språk och socialisation (Karrebæk 2011). Leken kan vara utvecklande för barns språk skriver Karrebæk (2010), men olika lekar kräver olika mycket språk, en rollek med andra barn kräver ett mer utvecklat verbalspråk än till exempel att spela fotboll eller Memory. Dessa aktiviteter väljs då ofta av barn som ännu inte har ett utvecklat språk. Väljer dessa barn i stället att delta i rollekar med andra barn riskerar de att få en mindre roll i leken, till exempel hund eller patient (Björk-Willén 2012; Karrebæk 2011). Detta kan jämföras med Annica Löfdahls (2007) etnografiska studie av 3–6 åringar där hon studerat hur barn kan ha olika möjligheter att förhandla om tillträde till leken beroende på de andra barnen. I en lek med äldre barn kan det yngre barnet (i hennes fall) få acceptera en mer perifer roll för att överhuvudtaget få vara med, medan barnet i en annan gruppkonstellation kan ha en mer betydande roll (Löfdahl 2007, s. 129). I en finsk studie beskriver Outi Arvola med kollegor att barn med begränsade kunskaper i det språk som används på förskolan oftare ägnar sig åt regellekar än rollekar eftersom en tydligare struktur gör det lättare att delta utan att använda verbalt språk (Arvola, Lastikka & Reunamo 2017; Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä 2020).

Wedin framhåller att det finns olika kommunikationsstrategier att ta till när det verbala språket inte räcker till: ”Närliggande ord, Beskriva, Annat språk, Kroppsspråk, Omskrivningar” (Wedin 2011, s. 25). Per Ledin och Robin Samuelsson (2017) beskriver hur barnen i en förskola använder sig av kroppen och objekt i leken och menar att leken kan vara en viktig arena för barnens utveckling av målspråket. Speciellt om de får stöttning av pedagoger eller andra barn med ett mer utvecklat språk, vilket också Björk-Willén (2017) framhåller. Hon skriver att barnens lek ändå blir meningsfull för dem, trots deras bristande kunskaper i det gemensamma språket (Björk-Willén 2017, s. 165):

However, in their endeavor to make friends and have fun together, children find ways to solve the “here and now” problems in their own way, despite the fragility of the play and their language shortcomings.

Čekaitė och Evaldsson (2017), som studerat en förskola där många av barnen endast är på förskolan tre timmar om dagen, ser den fria leken som ett hinder för barnen att lära sig

målspråket, eftersom barnen med lite kunskaper i det gemensamma språket utesluts från lekarna. De menar att den tid barnen tillbringar i förskolan blir extra viktig för deras språkliga utveckling. Om den tid korttidsbarnen⁴⁵ tillbringar i förskolan mest ägnas åt fri lek utan pedagogernas stöd, vilket var fallet i den studerade förskolan, är risken stor att barn med annan språklig bakgrund än svensk inte ges möjlighet att lära sig en tillräckligt fungerande svenska för att klara senare skolgång (Čekaitė & Evaldsson 2017). Ledin och Samuelsson (2017) och Samuelsson (2019) menar att barnen kommunicerar i leken utan gemensamt verbalspråk, ofta genom kroppsspråk. De menar vidare att vuxna kan gå in i leken och stötta barnens kommunikation.

Flerspråkiga resurser: Hjälpmedel som främjar barnens flerspråkighet

Det finns flera sätt för förskolor att arbeta med barns flerspråkighet med hjälp av olika typer av material, till exempel sagor på andra språk än samhällets språk och tvåspråkiga böcker (Naqvi, McKeough, Thorne & Pfitscher 2012), lärplattor och applikationer (McPake & Stephen 2016; Moinian, Kjällander & Dorls 2016; Petersen 2015, 2020) samt ljudböcker (Skans 2011). Även samverkan med vårdnadshavare beskrivs som en viktig strategi (se bl.a. Ljunggren 2015).

I en studie av Susanne Duek (2017) där författaren har följt sex nyanlända barn (4–9 år) för att undersöka barnens litteracitet framgår att barnen saknade böcker på familjespråket hemma. Ett kriterium för urvalet var att föräldrarna hade kort skolbakgrund. Studien visade att de få barnböcker som fanns hemma eller lånades från skolbiblioteket uteslutande var på svenska, vilket kan bero på att flera av barnens vårdnadshavare inte kunde läsa på familjespråket. Vårdnadshavarnas läskunnighet berodde troligtvis på urvalet och innebär inte att det ser ut så för alla flerspråkiga familjer. Vi får komma ihåg att det finns en mångfald inom mångfalden (jfr *supermångfald*, Vertovec 2010). Skans redovisar till exempel att förskolan i hans studie uppmuntrade föräldrarna att tala familjespråket hemma bland annat genom att låna ut böcker på olika språk (Skans 2011).

Även två kanadensiska studier betonar vikten av föräldrasamverkan i förskolan och föreslår böcker som ett verktyg i det arbetet (Naqvi et al. 2012; Wastie 1996). Susan Evelyn Wastie (1996) beskriver hur ett bibliotek med framför allt engelskspråkiga böcker men med historier från olika kulturer, upprättades. Tanken var att barnen skulle kunna låna hem böcker för att

⁴⁵ Korttidsbarn (även deltidbarn): barn som endast tillbringar 3 timmar om dagen i förskolan pga. att en förälder är arbetslös eller föräldraledig. Denna siffra skiljer sig mellan kommuner som erbjuder olika mycket tid till dessa barn.

läsa tillsammans med sina föräldrar (jfr Møller Dugaard 2015, Läsoplevelser på flera språk i skolan). Då många av föräldrarna inte talade engelska uppmanades de att utifrån bokens bilder berätta sagan på barnens familjespråk. Författaren menar att resultatet av projektet blev att föräldrarna fick möjlighet att öva sig på engelska, samtidigt som barnen utvecklade sitt familjespråk (Wastie 1996). I den andra kanadensiska studien framhåller Rahat Naqvi med kollegor (2012) ett samarbete med barnens familjer genom böcker. Forskarna som har studerat hur flerspråkiga böcker används i förskolan, menar att arbetssättet med att använda böcker på olika språk normaliserar flerspråkigheten, gör barnen språkligt medvetna och stärker deras kulturella identitet. Om föräldrar och andra släktingar läser på sitt/barnets familjespråk kan det leda till en positiv förskjutning av auktoritet och expertis mellan pedagoger, barn och familjer, menar de (jfr Creese & Blackledge 2015).

På förskolan som Skans (2011) studerade anordnades sagostunder i samarbete med förskolans olika avdelningar för att utnyttja den språkliga kompetensen som fanns på förskolan. Skans (2011) skriver att det på förskolan fanns många sagoböcker på olika språk med tillhörande sagopåse med konkret material för att tydliggöra sagan för barnen (Skans 2011). Han framhåller att (2011, s. 119):

Sagoböcker, inspelningar och lekmaterial är betydelsefulla för flerspråkigheten. Tillsammans med en attityd om att barnens olika språk är accepterade kan det underlätta barnens motivation att lära språk, men kan inte ersätta den dagliga tillgången på modersmålsstöd.

Petersen (2015) har i sin studie undersökt hur ett flerspråkigt barn som talar svenska och finska kunde använda sig av lärplattor med olika appar med finskt tal, då pedagogerna och de andra barnen inte talade finska. Tillsammans med en pedagog använde barnen också *Skype* och fick på så vis kontakt med barn som talar finska på andra förskolor, vilket gav det finstalande barnet möjlighet att använda sitt finska språk. I en senare studie undersökte Petersen (2020) barns delaktighet vid användandet av digitala resurser. Hon menar att det krävs en medvetenhet kring vilka digitala resurser som används och på vilket sätt, men att det finns mycket att vinna på det (Petersen 2020, s. 176):

Vissa av de digitala resursernas erbjudanden skapar möjlighet för barn att använda en mängd olika kommunikationssätt för att göra sig förstådda och vara aktiva medskapare av innehåll. Genom att använda en del av de meningserbjudanden som skapas i användandet av pekplattor och olika applikationer, kan flera verbala språk inkluderas i den dagliga förskoleverksamheten. På så sätt kan barnens alla (verbala) språk höras och synas i förskolan.

I en studie av en förskola i Skottland (McPake & Stephen 2016) användes en app för berättelse-skapande (*Our Story*) för att utveckla barnens kunskaper i minoritetsspråket gaeliska. Barnen fick genom appaktiviteten uppleva att minoritetsspråket var ett viktigt språk eftersom det användes av andra och inte endast av den flerspråkiga förskolepersonalen. Carina Fast (2007) har studerat sju förskolebarns literacitetsutveckling. Samtliga sju barn i Fasts (2007) studie hade erfarenhet av ”digitala texter och datahantering” hemifrån. Hon menar dock att förskolorna, vid tiden för studien, inte tog tillvara barnens erfarenheter av populärkultur och medier. Det var något de fick hålla på med hemma, förskolan vill erbjuda något annat. Kjällander (2011, s. 158) har i sin avhandling skrivit om hur barn samarbetar framför datorn:

Elever, särskilt de yngre, är mycket lyhörda och intresserade av varandras representationer – de inspirerar, uppmärksammar och hjälper varandra och de uppfattar lärandet i den digitala lärmiljön som ett kollektivt ansvar.

I ett projekt om digitala miljöer studerade Susanne Kjällander och Farzaneh Moinian (2014) hur barn använder sig av digitala lärplattor och mobila applikationer i förskolan. De såg fördelar med lärplattan jämfört med datorn på så sätt att det omedelbart händer något när barnet trycker på lärplattans skärm. De skriver också att lärplattan inbjuder till samarbete på ett sätt som inte datorn gör. Moinian, Kjällander och Patrick Dorls (2016) har undersökt om och hur modermålsstödjare i förskolor använder sig av digitala verktyg. Studien visar att tillgången på digitala verktyg varierar mycket, men att modermålsstödjare över lag är positivt inställda till användandet i språkfrämjande syfte⁴⁶.

I en aktionsstudie vars övergripande syfte var att utveckla en flerspråkig miljö i en förskola, svarar Ljunggren (2015) på frågan om vad som händer när vårdnadshavare engageras till utvecklandet med hjälp av digitala verktyg. Resultatet stämmer med tidigare beskrivna studier av samarbete med hemmet, att gränserna mellan hem och förskola luckrades upp och att pedagogerna inte såg sig som de enda experterna (Creese & Blackledge 2015; Naqvi et al. 2012). Ljunggren (2015) beskriver hur de tog hjälp av föräldrar att spela in ljudfiler på familjespråken vilka barnen sedan kunde lyssna på. Pedagogerna ställde frågor till barnen om vad som sades. Hon menar att de digitala resurserna som användes av förskolan i hennes studie bidrog till att förskollärarna ställde genuina frågor till barnen, i stället för kontrollfrågor som de redan visste svaret på.

⁴⁶ För en mer omfattande genomgång av studier om digitala resurser i förskolan se Petersen (2020).

Johanne Ilje-Lien (2020) menar att estetik kan vara en stor hjälp i mötet med barn som inte ännu talar målspråket. I sin studie av tre förskolor i Norge såg hon att när pedagogerna blev mer uppmärksamma på och medvetna om andra sätt att uttrycka sig (kroppsspråk och estetiska uttryckssätt) så kunde de möta barnen som de annars saknade ett gemensamt verbalspråk med.

3.2.4 Sammanfattning av Flerspråkighet i förskolan

Tidigare studier om flerspråkighet i förskola visar att det ofta råder en enspråkig norm i förskolor som barnen antingen anpassar sig till eller gör uppror mot. Andra studier har fokuserat på olika sätten att möjliggöra för och arbeta med barnens flerspråkighet. Tidigare forskning på området visar således att det förekommer både möjligheter och begränsningar för flerspråkiga barn i förskolan. Begränsningarna kan till exempel vara en enspråkig norm och ett bristperspektiv. Saker som möjliggör barnens flerspråkighet beskrivs vara positiv attityd till flerspråkighet och olika typer av hjälpmedel och flerspråkiga resurser. Tidigare studier visar att det finns många exempel på hur flerspråkighet kan främjas i förskolan. Trots detta råder en osäkerhet kring hur detta kan göras.

3.3 Transspråkande i förskola, skola och pedagogisk verksamhet

I detta avsnitt presenteras studier som särskilt behandlar transspråkande i förskola, skola och annan pedagogisk verksamhet. Det beskriver olika studier som behandlar begreppet transspråkande och bygger på det som redan beskrivits i kapitel 1⁴⁷. Få studier använder begreppet transspråkande i relation till empiriska studier i förskolan, speciellt i Sverige (med undantag för Harju & Åkerblom 2020, Petersen 2020; Straszer 2017). Av denna anledning presenteras även internationella och inhemska studier om transspråkande i andra utbildnings-sammanhang samt internationella studier om transspråkande i förskolan. Frågor jag vill belysa är: Hur definieras och används begreppet i tidigare studier? Hur visar tidigare forskning att transspråkande yttrar sig i utbildningssammanhang? Vilka aspekter av transspråkande används: spontant transspråkande respektive pedagogiskt? Slutligen har jag lyft fram studier som tar upp begränsningar, möjligheter och förutsättningar för transspråkande.

⁴⁷ För att avgränsa har jag här valt bort artiklar som handlar om teckenspråk och språkstörning, eftersom dessa områden inte är i fokus i min studie.

Avsnittet är organiserat på följande sätt: Avsnittet *Transspråkande i utbildningssammanhang* ger en överblick över den forskning som finns i Sverige och internationellt. Det följande avsnittet, *Pedagogiskt transspråkande*, presenterar forskning som visar hur transspråkande kan tas i bruk pedagogiskt i utbildning. I avsnittet *Transspråkande och multimodalitet* är avsikten att visa på forskning som gör starka kopplingar till det multimodala, som är viktigt för denna avhandling. I avsnittet *Villkor för transspråkande* och *Rum för transspråkande* beskriver jag hur forskning pekar på olika möjligheter för att arbeta transspråkande och vad det kan finnas för hinder. Slutligen i avsnittet som kallas *Implementering av transspråkande* fokuserar jag på de möjligheter som den tidigare forskningen redovisat vad gäller införandet av ett transspråkande arbetssätt i förskolan. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

3.3.1 Transspråkande i utbildningssammanhang i översikt

På senare tid har flera studier av transspråkande i undervisningssammanhang gjorts. Studierna visar att transspråkande sker och det framhålls att det är positivt av olika anledningar (se bl.a. García 2011; Gort & Sembianti 2015; Pontier & Gort 2016; Torpsten 2018; Vuorenää 2016). Transspråkande öppnar upp för ett experimenterande; en lek med språket och en syn på språk som föränderligt, menar Ysaaca Axelrod (2017). I sin studie visar Axelrod hur fyraåringar i ett flerspråkigt klassrum (spanska/engelska) uppmuntrades till att använda båda språken och även till att leka med ord och hitta på egna. Gort har tillsammans med sina forskningskolleger (Gort & Sembianti 2015; Pontier & Gort 2016) studerat en liknande förskola, även denna spansk/engelsk. De såg att ett flerspråkigt klassrum där pedagogerna transspråkande stöttade ett experimenterande med nya språkliga former och uttryck samt: “integrated various languages and language varieties, while recognizing, validating, and expressing their [the children’s] shared bilingual identities” (Gort & Sembianti 2015, s. 7). I en transspråkande klassrumsmiljö, som möjliggör ett experimenterande med språket, erkänns och värdesätts alltså barnens flerspråkighet, enligt forskarna. Laura Alamillo, Cathy Yun och Lisa H. Bennett (2017) framhåller att transspråkande ger barnen möjligheter till en meningsfull och rik kommunikation och ger deras familjespråk en högre status i förskolans verksamhet. Judyta Pawliszko (2023) har studerat meningsskapande hos 3–6 åringar i en förskola i Polen. Barnen är tvåspråkiga i engelska och polska och använder transspråkande för ökad förståelse sinsemellan, för att inkludera och för att uttrycka tillhörighet.

Mark B. Pacheco och Mary E. Miller (2015) beskriver två klassrum som uppvisar likheter med föreliggande studie, präglade av supermångfald. Barnen talar många olika språk och de flesta

av dessa talas inte av lärarna. I studien visar Pacheco och Miller att ett transspråkande arbetssätt ändå är möjligt och menar att de “believe that translanguaging pedagogies hold tremendous potential for creating classrooms rich with language, culture, and multiple perspectives that encourage both student and teacher learning” (Pacheco & Miller 2015, s. 537). En av lärarna använde sig av tidningsartiklar på olika språk medan en annan lät eleverna ta bilder av sitt hem och sin familj. Under aktiviteterna använde barnen sin språkliga repertoar och lärde ut och lärde sig nya ord. Angela Creese och Adrian Blackledge (2010, 2015) som har undersökt modersmålsundervisning⁴⁸ i olika språk på några olika platser i England kom fram till att lärarna och eleverna använde sig av hela sin språkliga repertoar, det vill säga de transspråkade (2010). Detta påverkade även deras identitet positivt och försköt maktrelationen mellan elever och lärare (2015). I en studie från skolan konstaterar Ann-Christine Torpsten (2018) att transspråkande även medförde en positiv syn på flerspråkighet hos barnet självt.

Latisha Marie Mary och Andrea Susan Young (2017) har i en studie undersökt en pedagog i Frankrike som använder transspråkande som pedagogisk metod i en mångfaldig förskola. Detta gjorde hon genom att lära sig några ord på barnets första språk och använda dessa tillsammans med barnen. Hon hade även översatt och memorerat en fingerramsa på barnens familjespråk. Genom videoobservation och intervju visar Mary och Young (2017) att pedagogen använder transspråkande inom fyra olika områden: omsorg (*meeting basic needs*), knyta ihop hem och förskola, stötta lärande och utveckling av franskan, samt i litteracitetshändelser. Det framkommer att pedagogen visar en tillåtande och positiv inställning till barnens språk och kultur, samt att hon använder äldre barn som tolk när hennes egna kunskaper inte räcker till. I Frankrike är annars en enspråkig norm vanligt i undervisningen, skriver författarna. De menar att ett stort fokus på landets språk är tänkt att hjälpa barnen in i samhället, men författarna anser att transspråkande är utvecklande för alla språk.

3.3.2 Pedagogiskt transspråkande

Transspråkande kan uppstå spontant, till exempel mellan barnen, men kan också iscensättas i en pedagogisk praktik, så kallat pedagogiskt transspråkande (Leonet, Cenoz & Gorter 2017). Ett exempel på detta undersöktes av Carola Kleemann (2024) på en samisk förskoleavdelning i Norge där både samiska och norska användes spontant mellan barnen. Pedagogerna kunde då använda detta i sin undervisning som pedagogiskt transspråkande.

⁴⁸ Denna undervisning skiljer sig från den svenska modellen, och utförs inte i skolans regi utan sker utanför skoltid.

I en studie från en tvåspråkig undervisning för 5–6-åringar i Frankrike, där målspråken var tyska och franska, studerades lästräning (Velasco & Fialais 2018). Den tvåspråkiga pedagogiken var valbar för föräldrarna. Samtliga barn talade franska hemma, många talade även andra språk och ett par av barnen talade båda målspråken. Den observerade undervisningen gick ut på att jämföra ord som ser lika ut på de båda språken och diskutera deras ursprung och betydelse. Patricia Velasco och Valérie Fialais (2018) kom fram till att barnen kunde delta i metalingvistiska diskussioner även om de endast talade franska, och att de kunde använda sig av sina kunskaper i franska för att dra slutsatser om de tyska orden.

Kultti och Niklas Pramling (2018) beskriver hur barnen i en tvåspråkig (engelska-finska) förskoleklass (6–7 åringar) fick i uppgift att översätta finska barnsånger till engelska. Övningen möjliggjorde för metalingvistiska diskussioner genom ett stöttande från pedagogerna. I ovan beskrivna studier (Kultti & Pramling 2018; Velasco & Fialais 2018) används begreppet transspråkande med den ursprungliga betydelsen ”tvåspråkig undervisning” (jfr Williams 1994 beskriven i García & Li 2014). Språken ses som två olika enheter och verksamheten har två målspråk. Även om barnen talar andra familjespråk så används inte dessa i undervisningen.

3.3.3 Transspråkande och multimodalitet

I tidigare studier om de yngsta barnens transspråkande finns ett stort fokus på det verbala språket (Axelrod 2017; Golubeva & Csillik 2018; García 2011; Neumann 2015; Sanders-Smith & Dávila 2019), även om flera studier kombinerar observation av det muntliga verbala språket med andra modaliteter (Li 2011). Exempel på dessa är användandet av tecken⁴⁹ (Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015), skrivet verbalspråk (Axelrod & Cole 2018; Leung 2019) och bild (Leung 2019). Kate Seltzer, Laura Ascenzi-Moreno och Gladys Y. Aponte (2020) beskriver en förskola i USA där barnen använder sig av gester och fysiska ting i sin kommunikation med andra. Transspråkandet skedde framför allt i leken.

Claudine Kirsch (2017, s. 162) påpekar att “Although the concept of translanguaging acknowledges the multimodality of communication, most research papers focus on linguistic repertoires thereby neglecting other means of communication.” Kirsch (2017) och Andersen (2017) har i en studie (två olika artiklar) studerat 5-åringar i Luxemburg som skapar digitala sagor i en app. De har analyserat sitt material utifrån grundad teori och inkluderar barnets hela språkliga repertoar när de kommer fram till att barnen transspråkar genom gester och

⁴⁹ Baby Sign Language

kroppsspråk. Kirsch (2017) menar att den multimodala kommunikationen är extra viktig för barnen med en framväxande flerspråkighet för att göra kunna sig förstådda och skapa mening. Även Petersens (2020) studie ser på transspråkande som multimodalt. Detta gäller till viss del även studier av Alamillo, Yun och Bennett (2017) och María G. Arreguín-Anderson, Irasema Salinas-Gonzalez och Iliana Alanis (2018) – vilket dock inte blir speciellt tydligt i analyserna som framför allt fokuserar på det barnen säger. Bengochea, Sembiente och Gort (2018) skiljer på transspråkande (verbalt språk) och transmodalt (andra modaliteter). Deras case-studie av en 4-årig pojke visar hur barnet använder många olika modaliteter i leksituationer för att hålla fast vid sin lekvärld. När han lekte med andra barn var han flexibel och anpassade sig till det språk de föredrog och han kommunicerade mer med gester, ljud och artefakter än han gjorde i leken med pedagogen, där han kunde använda sitt familjespråk. I en studie av Jonna Kangas med kolleger (2024) har 3–4 åringars transspråkande undersökts i två finska förskolor. Forskarna såg att barnen använde både kroppen och djurläten tillsammans med olika verbala språk i leken.

I en studie från Hong Kong har Suzainne K. Y. Leung (2019) låtit 5–6 åriga barn från Kina, Nepal och Pakistan utföra en uppgift att rita och skriva på engelska samt med kinesiska tecken. Barnen intervjuades om sina bilder på engelska. I studien uppmärksammades att barnen transspråkade genom att använda bilder i kombination med kinesiska tecken och ord på engelska. Författaren menar att det finns ett stort fokus på att barnen i Hong Kong ska skriva, men framhåller att det är viktigt att låta barn, speciellt de som talar andra språk än majoritetsspråket, uttrycka sig på olika sätt, bland annat genom att rita (Leung 2019). Leung menar dock att detta är viktigt för alla barn, speciellt i Hong Kong och andra länder i Asien-Stillahavsregionen, där estetiska uttryckssätt ofta får stå tillbaka på grund av fokus på skolförberedelse.

Kasper Moes Drevsholt och Majbrit Woller Jensen (2024) har i en studie från en dansk förskola konstaterat att de flerspråkiga barnen hade svårare att komma till tals med hela sin repertoar av verbala och icke-verbala språk i vuxenstyrda situationer. I dessa situationer var det mest danskan som efterfrågades. Anne Harju och Annika Åkerblom (2020) har i en aktionsstudie undersökt transspråkande i en förskola för nyanlända barn⁵⁰. Till en början rådde en enspråkig norm på förskolan och barnens egen handlingskraft var starkt begränsad av pedagogernas styrning. Svenskan var det som sattes i fokus och barnen sågs som icke-kompetenta eftersom de inte talade svenska. Forskarna i Harju och Åkerbloms studie introducerade transspråkande

⁵⁰ Barnen gick på förskolan i ett år innan de slussas vidare till andra förskolor och samtliga barn talade andra språk än svenska när de kom till förskolan.

genom fokussamtal med pedagogerna. I och med studien började pedagogerna se mer av vad barnen hade med sig i form av språkliga och kulturella erfarenheter. Barnen fick låna kameror och blev ombudda att ta bilder på sin förskola. Forskarna menar att studien resulterade i att pedagogerna började erkänna fler uttryckssätt som språk, till exempel kroppsspråk och estetiska språk och beskriver att barnen tog mer plats – det blev *deras* förskola, uttryckte pedagogerna (Harju & Åkerblom 2020).

3.3.4 Villkor för transspråkande

I tidigare studier framkommer exempel på vilka möjligheter och begränsningar för transspråkande, som kan förekomma i undervisningssammanhang. De begränsningar som forskare har funnit är till exempel en syn på språk som uppdelade (Jonsson 2013; Neumann 2015; Reath Warren 2017), förbud mot att använda andra verbala språk än undervisningsspråket (Kananu Kiramba 2016; Svensson 2016), ett fokus på skolförberedande (Neumann 2015), samt brist på undervisning (Reath Warren 2017) eller på pedagoger som kan barnens familjespråk (Sanders-Smith & Dávila 2019). Möjligheter att transspråka kommer av en tillåtande och positiv attityd (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Svensson 2016), en vidgad syn på språk (Alamillo, Yun & Bennett 2017) samt flerspråkig undervisning (Schwartz & Asli 2014; Vuorenperä 2016).

Två studier från skolor i Kenya (Kananu Kiramba 2016) och Sverige (internationell internatskola, Jonsson 2013) som framför allt fokuserade på litteracitet visar att transspråkande förekom i elevernas skrift men att det inte var tillgängligt i alla klassrum. Sari Vuorenperä (2016) visar hur transspråkande blev möjligt i ett flerspråkigt klassrum där två språk (svenska och finska) användes i undervisningen. I detta klassrum var det även möjligt för eleverna att använda andra verbala språk i tal och skrift. Svensson (2016) skriver om ett projekt som pågick i en svensk skola under två år. Barnen gick under studiens gång i år 4 till år 6 och klassen var supermångfaldig, med talare av tretton olika språk. Innan projektet drogs i gång var barnens familjespråk förbjudna i skolans ordinarie undervisning såväl som på skolgården och i stället förpassade till modersmålsundervisningen, som låg sist på dagen. Detta menar Svensson skickade signaler till barnen att deras språk inte var viktiga. Svensson (2016) framhåller därför vikten av en attitydförändring i skolan. Lärare och elever var under gång och efter att projektet avslutats överlag positiva till att arbeta transspråkande, det vill säga att använda flera verbala språk och andra uttryckssätt parallellt i klassrummet.

Alamillo, Yun och Bennett (2017) studerade transspråkande i en spansk/engelsk förskolegrupp där barnen var 2–5 år. Inställningen hos pedagogerna var att språk är kommunikation och det

fanns en tillåtande attityd till multipel språkanvändning. Pedagogiken var inspirerad av Reggio Emilia-filosofin vilket fick forskarna att reflektera över barnens möjligheter att uttrycka sig på många olika sätt (Alamillo, Yun & Bennett 2017, s. 472):

The Reggio context is well aligned with translanguaging ideals, given that children are not presented boundaries when communicating. Instead, children are encouraged to express themselves in multiple ways (i.e. The Hundred Languages).

Sascha Neumann (2015) studerade en förskola i Luxemburg där han, trots att landet i sig har flera officiella språk, upplevde en enspråkig norm. Neumann menar att: “the everyday practices of *translanguaging* are rather regarded as a *problem* than a *solution* for dealing with multilingualism in the Luxembourgish society” (2015, s. 28, *emfas i original*). Han anser att transspråkande är ett bra sätt för barnen att arbeta med mångfald, men tycker sig se att skolförberedande är ett hinder för detta i förskolan: “the more early childhood education understands itself as preparing for school, the more it would tend towards a monolingual norm, and this even in a multilingual country” (Neumann 2015, s. 36). Detta kan kopplas till Leung (2019) som menar att skolor i Hong Kong har ett fokus på skolförberedande och läsinläring när de enligt författaren borde inkludera mer bildskapande i undervisningen för att alla barn ska kunna göra sig hörda.

Stephanie C. Sanders-Smith och Liv T. Dávila (2019) har i en studie från en 4-årsavdelning på en flerspråkig förskola i Hong Kong undersökt hur och när de olika språken engelska, kantonesiska och mandarin användes. Förskolan hade en lärare som talade respektive språk. Läraren i mandarin kom till förskolan endast en timme i veckan, vilket författarna antog vara en anledning till att barnen sällan talade mandarin, trots att nästan hälften av barnen talade språket hemma. Forskarna tolkar det som att barnen anpassade sig till förskolans språknorm. I en senare studie (2021) skriver de om samma förskola i Hong Kong och diskuterar vidare hur pedagogerna kan stötta barnens flerspråkighet så att de lär sig alla tre språken. De kommer fram till att det är viktigt att pedagogerna är öppna för de andra kulturerna och har en gemensam inställning. Detta var fallet i en tvåspråkig förskola (arabiska/hebreiska) i Israel där Mila Schwartz och Cecilia Asli (2014) visar att pedagogernas transspråkande ledde till att barnen blir mer motiverade att lära sig andraspråket, både genom att arabiskans status ökade och genom att missförstånd lättare undveks. Pedagogerna använde tecken som stöd för sitt tal men samarbetade också med andra pedagoger, det vill säga de var en arabisktalande och en hebreiskatalande pedagog i lärsituationerna. Kirsch och Simone Mortini (2023) har undersökt

två treåringar i två olika verksamheter i Luxemburg: en förskola och ett ”day care center”⁵¹. Studien visade hur de flerspråkiga pedagogernas olika sätt att arbeta smittade av sig på barnen. Om pedagogerna ställde korta frågor svarade barnen kort och om pedagogerna undvek att använda flera olika verbala språk i verksamheten blev även barnen mindre öppna för andra språk. Kirsch och Claudia Seele (2020) beskriver i en tidigare studie samma fyra pedagogers olika sätt att använda transspråkande med barnen. Efter implementeringen av transspråkande pedagogik kände pedagogerna sig friare att använda fler språk med barnen.

I en avhandling (Reath Warren 2017) om modersmålsundervisning och studiehundledning i Sverige och Australien undersöktes elevernas möjligheter att utveckla sina språk. Författaren kommer fram till att de begränsas av ”tillgången på modersmålsundervisning [...] en monoglossisk syn på språk och språkutveckling [...] och när det aktiva engagemanget saknas någonstans i språkekologin” (s. 124). Om eleverna under studiehundledning på modersmålet/familjespråket ges möjlighet att transspråka kan de uppnå målen i läroplanen, menar Anne Reath Warren (2017, s. 85). En pedagogik som inte utestänger delar av barnens repertoar, utan bygger vidare på deras kompetenser kan således vara utvecklande för barnens lärande.

3.3.5 Rum för transspråkande

När Homi K. Bhabha (2004) skriver om det tredje rummet är det i betydelsen av ett metaforiskt rum som uppstår mellan två olika arenor och där båda kulturerna (t.ex. språk/religion) kan samexistera. I tidigare forskning om transspråkande som har använt begreppet tredje rum görs detta a) metaforiskt [som Bhabha] (Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Brandstetter 2020; Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015; Golubeva & Csillik 2018) eller i betydelsen av ett b) fysiskt [som ett faktiskt rum] (Straszer & Wedin 2018; Axelrod & Cole 2018) eller ett c) virtuellt rum (Kirsch 2017).

Sarah Garrity, Cristian R. Aquino-Sterling och Ashley Day (2015) har undersökt spädbarn (6–15 månader) i en förskoleverksamhet för barn till studenter och lärare på ett amerikanskt universitet nära den mexikanska gränsen. En tvåspråkig verksamhet implementerades och pedagogerna i studien definierades till en början som enspråkiga i antingen engelska eller spanska (Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015, s. 180).

⁵¹ I Luxemburg har barnen möjlighet till 3 timmar skolförberedande verksamhet. Resten av tiden hänvisas de till ”day care center” där barnen blir omhändertagna och får leka fritt.

The intent of the program was that there would be assigned “Spanish-speaking” and “English-speaking” teachers and that the children would be exposed to English and Spanish equally throughout the day.

När de båda språken fick likvärdig plats och status i verksamheten blev även pedagogerna flerspråkiga efter ett tag. Ett rum för transspråkande, ett tredje rum (jfr Bhabha 2004) skapades. Garrity, Aquino-Sterling och Day (2015, s. 193) menar att:

By creating new understandings, our infant classroom was reconstructed into a third space, a space of varied practices and discourses that challenged the hegemonic practices of traditional dual language programs.

I en studie av en finskspråkig avdelning på en svensk förskola i Sverige (Straszer 2017) kartlades miljön med hjälp av *linguistic landscaping* (se t.ex. Blommaert 2013). Straszer kom fram till att det förekom säkra rum (safe spaces) för finskan, men att det även uppstod transspråkande rum där barnen fick möjlighet att använda hela sin språkliga repertoar. Författaren menar vidare att pedagogerna hade en viktig roll i att upprätta dessa transspråkande rum. Straszer och Wedin (2018) använder metoden *linguistic schoolscapeing* (som bygger på *linguistic landscaping*) i en studie om transspråkande i modersmålsundervisning. Författarna undersöker två fysiska rum för modersmålsundervisning i två olika skolor i Sverige och menar att möjligheten att ha ett hemklassrum för undervisningen skapade ett tryggt rum där eleverna kunde transspråka. Corinne A. Seals och Vincent Olsen-Reeder (2020) skriver däremot att transspråkande i vissa studier har setts förekomma mindre i modersmålsklassrum för att det finns en önskan att dessa ska få vara fredade från majoritetsspråket (t.ex. baskiska i Leonet, Cenoz & Gorter 2017). Axelrod och Mikel Cole (2018, s. 131) som undersöker skrivande i en grupp för spansktalande elever, menar att majoritetsspråkets överordning kan uppstå även i transspråkande rum:

We contend that creating multilingual educational spaces for bilingual students is critically important for students, especially in monolingual settings; however, we urge caution and advise that educators remain sensitive to the ways in which even translanguaging spaces can unwittingly contribute to the hegemony of majoritized languages.

Kleemann (2024) som beskriver samiska förskolor i Norge skriver att transspråkande kan ses som ett hot mot minoritetsspråket. Det är förståeligt att det finns oro, bland annat på grund av historik (förtryck, fick inte använda språket), men forskare menar att transspråkande är önskvärt åt båda hållen (Kleemann 2024; Seals & Olsen-Reeder 2020). Seals och Olsen-Reeder (2020) har studerat minoriteter som riskerar att förlora kunskap om sitt språk (bland andra

ursprungsbefolkning på Nya Zeeland) och har sedan skapat transspråkande böcker som ett hjälpmedel i undervisningen (Seals & Olsen-Reeder 2020; Seals et al. 2020). Detta kan ses ligga i linje med den ursprungliga användningen av begreppet transspråkande, där skoleleverna i Wales använde kymriska och engelska parallellt i klassrummet (se Williams 1994 beskriven i García & Li 2014). Böckerna skiljer sig från tvåspråkiga böcker genom att bygga på hur den språkliga repertoaren används och inte dela upp språken i två skilda delar. I en studie från Luxemburg (Kirsch 2017) använde förskolebarnen en digital app, som blev till ett säkert rum för transspråkande, för att skapa transspråkande sagor tillsammans.

I två amerikanska studier (Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Golubeva & Csillik 2018) beskrivs hur ett transspråkande rum uppstod i leken. I studien av Irina Golubeva och Éva Csillik (2018), undersöktes barns och pedagogers transspråkande i en tvåspråkig verksamhet (engelska/ungerska) för 4–6 åringar i New York. Det framkom att leken var ett viktigt rum för transspråkande: ”during playtime, emergent bilingual children feel free to use all their complex linguistic repertoire while they play and speak” (Golubeva & Csillik 2018, s. 113). Detta blev också synligt i Kirsch och Mortinis (2023) studie av tre-åringar i Luxemburg samt i Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez och Alanis (2018) studie om transspråkande i rollek i ett Head Start-klassrum⁵² med 3–5 åringar i Texas. I den sistnämnda studien menar författarna att transspråkandet utvecklade barnens fantasi, kreativitet och lärande. Bettina Brandstetter (2020) jämförde två förskolor i Österrike, en där tyska var det enda tillåtna språket och barnen viskade fram andra språk, en där alla språk var välkomna och pedagogen hade upprättat ett flerspråkigt bibliotek. I den senare förskolan uppstod ett tredje rum med möjlighet för barnen att tala olika språk och fylla mellanrummen med sin fantasi.

3.3.6 Implementering av transspråkande som teori och pedagogik

Mary och Young (2017) konstaterar att fler lärarutbildare behöver arbeta mer aktivt med skolor och förskolor för att föra ut ett transspråkande arbetssätt till förskolorna. Det är detta Harju och Åkerblom (2020) har gjort i en utslussningsförskola för nyanlända. Svensson (2017) redogör ett liknande arbete med en grundskola. Kirsch (2020a, 2020b även Kirsch & Seele 2020) beskriver hur en sådan implementering kan gå till i ett projekt i förskolor i Luxemburg. Hon menar att pedagogerna ändrade såväl inställning till flerspråkighet som sätt att arbeta med barnen. Efter projektet blev pedagogiken mer barncentrerad och pedagogernas inställning till

⁵² Skolförberedande verksamhet för barn 0–5 år från mindre bemedlade familjer i USA.

språk vidgades. Ett transspråkande arbetssätt innebär bland annat att ta tillvara barnens flerspråkighet och förmedla till dem att deras språk är en tillgång, menar Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez och Alanis (2018, s. 285). Forskarna skriver att "Normalizing translanguaging practices sends a message to children that their languaging is an important asset for school."

I en studie av Duruk Gorter och Eli Arocena (2020), där lärares föreställningar om flerspråkighet undersökts, menar författarna att transspråkande som teori förtjänar en plats i lärarutbildningar. Kirsch och Mortini (2023) önskar både en uppdatering av lärarutbildningar och kompetensutveckling för praktiserande pedagoger. Paulsrud och Harriet Zilliacus (2018), som i en intervjustudie har undersökt lärarutbildares och lärarstudenters inställning till flerspråkighet och transspråkande, framhåller även de vikten av att föra in transspråkande i lärarutbildningen. De konstaterar att det finns en öppenhet för detta hos såväl lärarutbildare som studenter i lärarutbildningen, men att det saknas konkreta mål och fördelning av ansvar i utbildningen. I en studie från Sydafrika skriver Ellen Hurst-Harosh och Msakha Mona (2017) om ett försök att låta universitetsstudenter transspråka i högre utbildning, vilket gav goda resultat. Kathrin Kaufhold (2018) som har undersökt akademiskt skrivande hos två flerspråkiga mastersstudenter menar att transspråkande kan bli verksamt som ett pedagogiskt verktyg. Rosa Medina Riveros (2019) kom i en studie av språklärarutbildning fram till att transspråkande och multimodalitet var användbart för att det gav nya perspektiv på lärande. Hon menar vidare att "using teachers' whole communicative repertoires is beneficial for reflection and negotiation of meaning moving from monoglossic views to translanguaging."

3.3.7 Sammanfattning av transspråkande i förskola, skola och pedagogiska sammanhang

Transspråkandefältet är relativt nytt och forskning om transspråkande har ökat enormt de senaste åren. Dock görs de flesta studier i skolan eller på äldre förskolebarn. Forskning visar att transspråkande sker och att det är positivt av olika anledningar. Barnen använder transspråkande för ökad förståelse sinsemellan, för att inkludera och för att uttrycka tillhörighet.

Ibland begränsas barns/ungdomars möjlighet att transspråka vilket kan bero på en syn på språk som uppdelade, förbud mot att använda andra verbala språk än undervisningsspråket, ett fokus på skolförberedande, samt brist på undervisning eller på pedagoger som kan barnens familjespråk.

Möjligheter att transspråka kommer av en tillåtande och positiv attityd, en vidgad syn på språk samt flerspråkig undervisning. Leken framhålls också av flera forskare som viktig för ett transspråkande och språkutvecklande arbete.

Studier om transspråkande har främst genomförts i skolan och de som finns från förskolan handlar framför allt om tvåspråkiga förskolor där barn och pedagoger talar samma språk, till exempel finska-svenska, arabiska-hebreiska, engelska-polska eller engelska-spanska. Detta konstaterande tar oss fram till ett formulerande av kunskapsluckan och syftet med föreliggande studie.

3.4 Kunskapsluckan

Som jag skrev tidigare i detta kapitel förefaller flerspråkighets-fältet vara splittrat med många mindre studier som till viss del pekar åt olika håll eller har olika fokus och ingen sammanfattande meta-studie finns att tillgå. Detta medför en svårighet att visa vad vi egentligen har lärt oss av tidigare studier. När det gäller transspråkande är de flesta studier gjorda på äldre barn och de låter sig inte direkt översättas till att gälla för de yngsta. Detta ger mig anledning att med grundad teori bidra med ett slags grundforskning om de allra yngsta barnen. Det råder helt enkelt en brist på forskning om de yngsta barnens transspråkande. Tidigare studier om flerspråkiga barn i förskolan utgår också ofta från en syn på språk som enbart verbala, dock med vissa undantag (se t.ex. Ledin & Samuelsson 2017; Samuelsson 2019). Även de studier som behandlar transspråkande och som skulle kunna vara mer inriktade på det multimodala har fokus på verbalspråk med några undantag (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Bengochea, Sembiente & Gort 2018; Kirsch 2017; Leung 2019; Petersen 2020). De flesta av dessa studier handlar dock om de äldsta barnen i förskolan. Jag har endast funnit en som rör de allra yngsta (6–15 mån) förskolebarnens transspråkande (Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015)⁵³.

I flera av de tidigare studierna om flerspråkighet som jag refererat till ovan, har de barn som undersökts gått en tid i förskolan och således exponerats för målspråket under en tid. I Kulttis (2012) studie, till exempel, hade barnen gått minst sex månader och de flesta tolv månader i förskolan. Eftersom jag inledningsvis var intresserad av att studera hur barn som inte hade

⁵³ Ovan beskrivna studier om transspråkande handlar om två språk och där pedagogerna oftast behärskar båda språken. Oftast rör det sig om det språk som förekommer i barnens hemmiljö och det språk som ska läras in, det vill säga målspråket, vilket ibland även är det omkringliggande samhällets språk.

någon, eller mycket liten, tidigare erfarenhet av svenska, kommunicerar och tar till sig majoritetsspråket, valdes barn som nyligen börjat på förskolan ut till föreliggande studie. Detta är något som även Skaremyr undersökt (2014). I hennes studie om två nyanlända barn i två svenskspråkiga grupper framkom att barnen fick litet eller inget stöd i eller möjlighet att tala sitt familjespråk. Skaremyr menar att detta beror på att förskolorna var homogena svensktalande, sånär som på de nyanlända barnen själva, vilket av förklarliga skäl medförde en svensk språknorm. Hon skriver därför att det behövs forskning om ”hur nyanlända barn deltar i flerspråkiga grupper” (2014, s. 100).

Studier om flerspråkiga barn i förskolan är till största del didaktiska eller språkvetenskapliga. De är ofta analyserade utifrån en sociokulturell eller socialsemiotisk syn på språk och interaktion. Många studier som görs i förskolor är etnografiska observationsstudier, ibland som fallstudier av några utvalda barn, men det finns även studier där pedagoger intervjuats. Ett par av studierna är aktionsstudier (Harju & Åkerblom 2020; Ljunggren 2015; Åkerblom & Harju 2019). Få studier inom transspråkandeforskningen använder sig dock av grundad teori. Jag har hittat två forskningsprojekt (Andersen 2017; Kirsch 2017 och Seals & Olsen-Reeder 2020; Seals et al. 2020) men dessa beskriver emellertid inte kodningen utförligt och jag har svårt att följa med i valet av grundad teori och vad detta givit studien. Seals och kollegor har studerat minoriteter som riskerar att förlora sitt familjespråk (bland andra ursprungsbefolkningen på Nya Zeeland) och har sedan skapat transspråkande böcker som ett hjälpmedel i undervisningen (Seals & Olsen-Reeder 2020; Seals et al. 2020). Kirsch’ (2017) studie handlar om 5-åringar som skapar sagor i en digital applikation i en förskola i Luxemburg. I tidigare studier har det slutligen framkommit att pedagogens inställning till flerspråkighet (Mary & Young 2017; Straszer 2017; Svensson 2017) samt deras sätt att använda de olika språken (Kirsch & Mortini 2023; Schwartz & Asli 2014) har en betydande roll för barnens transspråkande. Detta har gjort mig intresserad av att i denna studie särskilt observera hur pedagogerna bemöter barns transspråkande i förskolan.

I föreliggande studie undersöks hur transspråkande yttrar sig i en förskola (åldrarna 1–5 år) där merparten av barnen (90 %) samt personalen (75 %) talar ett eller flera andra språk än svenska i hemmet och där det inte finns något uttalat flerspråkigt mål i verksamheten. Mot bakgrund av den formulerade kunskapsluckan, är syftet som tidigare formulerats, att med konstruktivistisk grundad teori undersöka samt bidra till ökad kunskap om hur barns transspråkande praktiseras och villkoras i förskolan. De två första forskningsfrågorna som studien ämnar besvara är: Hur praktiseras transspråkande i en förskola som präglas av supermångfald? Hur villkoras

transspråkandet i denna förskola? Med svar från dessa frågor konstrueras sedan en teoretisk modell som därmed svarar på den tredje frågan om hur en sådan möjlig modell kan se ut.

Kapitel 4. Konstruktivistisk grundad teori som teori och metod

För min studie har jag valt att teoretiskt och metodologiskt arbeta med tidigare insamlade data inom ramen för konstruktivistisk grundad teori (KGT) (Charmaz 2014a; Thornberg 2022). Jag har valt att tala om KGT i termer av *metodologi*, väl medveten om att KGT annars oftast betecknas kort och gott som en metod. Detta val utgår från att det i ett sammanhang där KGT inte är vanligt är viktigt att göra en poäng av att teori och metod kan sägas sammanfalla i genomförandet av en konstruktivistisk grundad teori. KGT innebär en empiridriven kunskapsproduktion och konstruktivismen utgör den kunskapsteori som gäller själva *genomförandet* och *kunskapsskapandet* som process. Detta innebär alltså inte, som i en teoridriven (deduktiv) ansats, att konstruktivistisk teori appliceras som ett verktyg för tolkning av data. Detta kommer att utvecklas vidare i avsnitt 4.3. I termer av data för en KGT kan den kunskapsskapande processen göras med i stort sett vilken typ av kvalitativa data som helst, ibland i kombination med flera datatyper. Vanligast är etnografiska data och intervjuer. Datainsamlingsmetoden för det föreliggande arbetet utgörs, dels av videoetnografiska observationer, dels av fältanteckningar från en supermångfaldig förskola.

Redan i avhandlingens första kapitel introducerades på ett relativt omfattande sätt KGT. Detta motiveras av att metodologin även utgör en kunskapsteoretisk positionering för mitt avhandlingsarbete. Dessutom blir metodologin särskilt avgörande för att kunna ställa den tredje forskningsfrågan. Den tydliggör att syftet med KGT är att konstruera en teoretisk modell från de data som kodas och analytiskt processas genom denna metodologi.

Texterna i detta kapitel organiseras på följande sätt. Det nästkommande avsnittet motiverar valet av KGT (4.1). I denna text förekommer med nödvändighet en del upprepningar från kapitel 1, givet vad rubriken på detta kapitel kräver. Därefter presenteras KGT närmare, först med en snabb skiss av historien bakom utvecklingen av metodologin (4.2). I det avsnitt som följer (4.3) diskuterar jag vad jag har tagit fasta på när det gäller hur KGT kan förstås och göras som metodologi. Kapitlet presenterar därefter genomförandet av föreliggande studie (4.4) i ett antal underavsnitt som behandlar datainsamlingsmetoden och kodnings- och analysmetoden. Därefter följer ytterligare underavsnitt: ett etikavsnitt som följs av ett avsnitt om forskarrollen och slutligen en diskussion om studiens kvalitet.

4.1 Valet av KGT för denna studie

Valet av en konstruktivistisk grundad teori är baserat på den möjlighet som enligt Charmaz (2014a, s. 108) finns att arbeta teorigenererande kring en fråga eller ett fenomen där tidigare forskning delvis eller helt saknas. KGT lämpar sig också särskilt för studier som är intresserade av mer än det verbalspråkliga i mänskliga interaktioner. Transspråkande i förskolans sammanhang är ett relativt outforskat ämne, och få studier har ännu satt fokus på de yngsta barnens transspråkande⁵⁴. Det saknas förskoledidaktiskt relevanta teoretiska beskrivningar av hur det är möjligt att förstå de allra yngsta barnens mestadels icke-verbala och i högsta grad kroppsliga transspråkande i förskolan. Ett sätt att generera sådana teorier är att genomföra en konstruktivistisk grundad teoretisk studie av ett material från förskolans vardagspraktik.

Att ta sig an en ny fråga eller ett fenomen var för grundarna av det som tidigare endast kallades *grundad teori* en viktig utgångspunkt (se vidare nedan). Data för en KGT kan, som redan nämnts, vara insamlade på i stort sett vilket sätt som helst som möjliggör en fördjupad inblick i problemet eller fenomenet. Ibland innebär en KGT att flera olika typer av data samlas in före, eller helst under själva kodningsprocessens gång. Utöver detta öppnar Charmaz för möjligheten att använda KGT ihop med tidigare insamlade data, såsom videoetnografiska data eller intervjuer (Charmaz 2014a). Charmaz (2014a) beskriver att hon gjort KGT på redan insamlade intervjudata, och även data producerade av andra forskare⁵⁵.

En viktig orsak till valet av KGT för den här studien var att jag sökte en metodologi som skulle hjälpa mig att arbeta datadrivet snarare än teoridrivet. Det vill säga, att i kodningarna och analyserna försöka förhålla mig så nära data som jag bara kunde, för att kunna svara på de konkreta frågorna om hur transspråkande yttrade sig och hur det villkorades. Transspråkande begreppet är, liksom andra vetenskapliga begrepp, laddat med vetenskapliga ställningstaganden och värderingar om vad som anses bäst för barn. Jag omfattas själv av sådana värderingar efter alla mina år som förskollärare i förskolan. För detta arbete önskade jag dock försöka förhålla mig så nära jag bara kunde till de data jag hade framför mig i kodningsprocessen. Jag önskade inta den induktiva *hållning* som jag förstår är möjlig med KGT, och som presenterades i kapitel 1. Samtidigt innebär KGT att forskaren under kodnings- och

⁵⁴ Garrity, Aquino-Sterling och Day (2015) har undersökt 6-15 månaders barn.

⁵⁵ Charmaz (2014a) menar dock självkritiskt att ett problem med att analysera text som man inte har samlat in själv är att analysen riskerar att bli endimensionell. Det är en stor nackdel att inte själv ha varit i kontexten och sett personens ansiktsuttryck, gester och så vidare.

analysprocessen tänker med och prövar kunskaper på sitt område. Dessa kunskaper kan vara genererade med hjälp av olika kunskapsteorier. Med andra ord uppfattar jag metodologin som såväl öppen som inkluderande.

För att repetera vad som avses med den induktiva hållningen som blir möjligt med KGT: i en empiridriven KGT innebär konstruktivism, med en induktiv hållning, något helt annat än konstruktivism i en teoridriven kunskapsproduktion. I stället för att konstruktivistisk teori om att kunskaper förstås som mänskligt konstruerade i vetenskapliga begreppsbildningar och teorier appliceras som ett teoretiskt raster/lins för att analysera data deduktivt, avser konstruktivism i KGT en beskrivning av konstruktionen av kunskaper i själva kunskapskapandets process. Det avser så att säga konstruktionen av koderna genom kodningsprocessen och generandet av en temporär teoretisk modell utifrån kodningen av insamlade data, för att återge vad som sagts i kapitel 1.

4.2 Bakgrund till KGT

Idén till en Grundad Teori (GT) föddes under 1960-talet i USA genom sociologerna Barney Glaser och Anselm Strauss. I boken *The Discovery of Grounded Theory* (1967) beskriver de den systematiska metoden de genomförde under sin forskning om döende på ett sjukhus. Deras metod kom som ett svar på att kvalitativ forskning under denna tid ofta kritiserades och sågs som subjektiv eller teoretiskt verklighetsfrånväänd. Charmaz och Anthony Bryant (2010) beskriver det som att en klassisk GT uppstod som en lösning på glappet mellan teori och empiri. Men också i motsättningen mellan i första hand hermeneutik och positivism, kvalitativ och kvantitativ metod. Grundad teori kan ses som en kritik mot så kallade *Grand Theories*. Glaser och Strauss hävdade att sådana teorier hämmade forskningen genom att de utgår (deduktivt) från en teoris antaganden. Glaser och Strauss ansåg att det behövdes mer induktiva metoder där empirin får styra och ge upphov till nya teorier, det vill säga vara teorigenererande, som naturvetenskaplig grundforskning innan deras teorier hypotesprövas utifrån induktivt genererade modeller. Det är på detta sätt, skriver Charmaz och Bryant (2010) som en klassisk GT ska förstås som en kombination av den kvalitativa forskningens forskningsfrågor med systematiken i analysen hos kvantitativ forskning.

Forskningen skulle även ha praktisk nytta och innebära förändring, menade Glaser och Strauss, som båda var sociologer. Glaser, som kom från Columbia universitet var kvantitativt inriktad, och Strauss från Chicagoskolan var mer kvalitativt skolad (Charmaz & Bryant 2010). Detta innebar att Glaser hade en mer positivistisk inriktning. Hans bidrag till grundad teori var idén

om stora mängder data som sorteras och kategoriseras. Strauss, å andra sidan, var pragmatiker och influerad av den symboliska interaktionismen⁵⁶. Han menade att människors handlande styrs av deras uppfattningar om verkligheten och att människor konstruerar sin egen verklighet. Strauss tydliggjorde på detta sätt den konstruktivism som gäller forskningsprocessen. Det vill säga, konstruktionsprocessen i det som sker i jämförelserna mellan kategorier och omkonstruktionen av dessa under kodningsprocessens förlopp. Det är detta som ligger till grund för begreppsbyggnaden och modellkonstruktionen i KGT (Charmaz & Bryant 2010).

De skillnader som fanns mellan Strauss och Glaser i termer av vetenskapssyn var det som inledningsvis skapade klassisk GT, och skulle sedan bli det som splittrade de båda sociologerna. Resultatet blev att GT kom att ta olika och nya riktningar. Strauss slog sig ihop med Juliet Corbin och de reviderade GT mer åt det abduktiva hållet, medan Glaser stod för den klassiska GT (Charmaz & Bryant 2010). Kritik som framförts mot GT är att forskaren uppfinnar hjulet igen men kallar det något annat (Nordäng, 2002). Charmaz (2014a) tog utvecklingen av GT ytterligare ett steg längre än Strauss när hon utifrån konstruktivismen skapade en konstruktivistisk grundad teori (KGT).

I Sverige har KGT under många år utvecklats av sociologen Robert Thornberg, som har arbetat tillsammans med Charmaz (Charmaz & Thornberg 2021; Thornberg & Charmaz 2014). I svensk utbildningsforskning används KGT endast i begränsad omfattning (se t.ex. Bron 1992; Lindqvist 2019; Forsberg 2016; Forslund Frykedal 2008). Detta trots att den lämpar sig väl för just detta område enligt Thornberg (2006) (Se även Lindqvist & Forsberg 2022). När det gäller förskolan och transspråkande finns inga svenska exempel på forskning och endast två internationella forskningsprojekt (Andersen 2017; Kirsch 2017 och Seals & Olsen-Reeder 2020; Seals et al. 2020).

4.3 Vad är och hur görs KGT?

Detta avsnitt fördjupar beskrivningen av hur en konstruktivistisk grundad teori kan förstås och vad den gör i sin kunskapskapande process. Först i nästkommande huvudavsnitt beskrivs genomförandet av KGT i föreliggande studie.

⁵⁶ Symbolisk interaktionism utvecklades i USA för mer än ett århundrade sedan som en socialpsykologisk och sociologisk teoribildning med influenser från den amerikanska pragmatismen. George Herbert Mead anses vara grundare till denna teoribildning (Charmaz 2014a, s. 5).

4.3.1 En överblick av Konstruktivistisk grundad teori

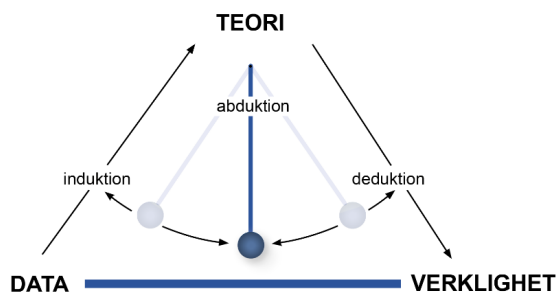
Att konstruktivistisk grundad teori ska vara användbar och samhällsnyttig, och bidra till att utveckla en teori som är relevant för den praktik som undersöks, är något som Charmaz (2014a) ofta betonar. Huvudsyftet med denna metodologi är i linje med detta att konstruera en teoretisk modell för en viktig samhällsfråga. Modellen kan sedan prövas i upprepade studier. Den ska vara baserad på de kategorier som tagits fram under en rigorös kodningsprocess av någon form av data, eller flera olika data. Modellen ses alltid som temporär, dels för att den endast gäller data i en specifik kontext, dels för att antagandet är att modellen kan förändras, förfinas, byggas vidare på, eller förkastas, av nya KGT-studier eller när kunskap från andra typer av studier på området tas i beaktande. Modellen gör därför inte anspråk på att representera mer än de data som kodats och analyserats (Charmaz 2014a). I detta fall är syftet att konstruera en modell för hur de olika kategorierna som kodats fram förhåller sig och relaterar till varandra för att visa hur förskolebarns transspråkande görs och villkoras på den undersökta förskolan.

KGT kan, som redan sagts, betraktas samtidigt som både en metod och en kunskapsteoretisk och teorigenerande metodologi. Detta betyder att det är själva forskningsprocessen som är kunskapsteoretiskt konstruktivistisk. I en sammanfattande jämförelse med andra kvalitativa metoder/metodologier kan KGT kortfattat beskrivas på följande sätt:

- Metodologin växte fram som ett svar på att kvalitativ forskning ofta kritiserades för att vara subjektiv, eller att den tolkar verkligheten endast från ett teoretiskt perspektiv.
- Metodologin kan beskrivas som att den kombinerar den kvalitativa forskningens typ av forskningsfrågor med systematiken hos kvantitativ forskning i analysförfarandet.
- Metodologin är abduktiv, det vill säga, den utgår inte från en teori som ska prövas deduktivt, varken i termer av hypotesprövning, eller i termer av att deduktivt appliceras som en teoretisk lins utifrån vilken data tolkas.
- Metodologin innebär ett konstruerande av en temporär teoretisk modell och syftar därmed *inte*, som andra epistemologier, att uttryckligen förutsäga (t.ex. positivism), beskriva (t.ex. etnografi), tolka (t.ex. hermeneutik, fenomenologi), förstå (t.ex. socio-kulturell teori), kritiskt granska (t.ex. kritisk diskursteori), frigöra (t.ex. feministisk teori) eller dekonstruera (t.ex. poststrukturell teori), även om den teoretiska KGT-modell som genererats skulle kunna ge upphov till sådana tankeproduktioner.

4.3.2 Om KGT och databearbetningsprocessen

Charmaz (2014a, ss. 200ff) beskriver forskningsprocessen i KGT som abduktiv. Jag har tidigare beskrivit att en konstruktivistisk grundad teori för mig innebär en induktiv *hållning* (se kapitel 1 och avsnittet ovan om valet av metodologi). En induktiv hållning innebär dock inte att jag föreställer mig att mitt kodningsförfarande *är* helt och hållet induktivt. Tvärtom innebär processen att kunskaper från andra tidigare studier används aktivt i möten med data under kodningsprocessen och genererandet av kategorier på olika nivåer. En abduktiv analysprocess kan dock förstås som en process som innehåller ett viktigt element av induktion, precis som den även innehåller ett element av deduktion i en pendlande process (se bilden nedan). För att tydliggöra begreppen har jag ritat en bild konstruerad fritt efter Lars Dahlgren, Maria Emmelin & Anna Winkvist (2004).



Figur 1. Induktion, Deduktion, Abduktion. (fritt efter Dahlgren, Emmelin & Winkvist 2004, s. 14).

Figuren illustrerar dels skillnaden mellan induktion och deduktion, dels hur den abduktiva processen kan förstås som att gå emellan de båda andra, likt en pendelrörelse. Detta kan i min studie betyda att jag har stämt av mina data mot min förförståelse och fortlöpande konsulterat tidigare forskning på ämnet transspråkande, respektive flerspråkighet i förskolan under analysprocessens vågliknande rörelser fram och tillbaka mellan empiri och tidigare forskning. Forskarna Virpi Timonen, Geraldine Foley och Catherine Conlon (2018, s. 6) skriver om abduktion i sin form av GT på följande sätt:

This is the kind of “detective work” that is meant by the term abduction – which refers to the search for possible explanations of “what is going on here.” In other words, in addition to deriving (inducting) concepts, models, frameworks, and theory from the data, the GT researcher is engaged in a process of formulating explanations pertaining to what brings about the patterns observed in the data. Regardless of the level it operates at, theory must be grounded in the data to be consistent with GT principles.

Enligt den ursprungliga versionen av klassisk GT ska forskaren "skala av sig" tidigare erfarenhet och förutfattade meningar för att inte dessa ska styra teorigenerandet. Charmaz (2014a, s. 44) menar dock att det inte går att närma sig ett material utan egna erfarenheter eller att vara helt utan teorier om verkligheten, från forskning och annat håll. Vi är helt enkelt alltid färgade av det vi har läst tidigare och forskaren kan omöjligen ses som en tabula rasa (Charmaz 2008, s. 402). Att jag har erfarenheter som förskollärare kan i det här sammanhanget ses både som en fördel och nackdel. En fördel för att jag hade insikt i förskolans återkommande rutiner. Detta kan förefalla som en ökad risk att bli för hemtam i miljön och ta saker och ting oreflekterat för givet. Men erfarenheterna från förskolan kan också hjälpa mig som forskare att få fram en djupare och mer komplex bild av det som studeras. Viktigast av allt är dock att den induktiva hållningen som jag försökt beskriva ovan hjälper mig att försöka förhålla mig så närgånget som det bara går till data och så öppen och neutral som möjligt i processen.

Fördelen med att göra just en KGT är att kodningsförfarandet, som nedan ska presenteras, är rigoröst och upprepat. Detta innebär att jag under mitt arbete upprepade gånger har gått igenom data-materialet, och exempelvis försökt sätta mig in i barnets situation, eller se situationen från pedagogens utgångspunkter. Genom att göra en systematisk kodning av materialet kan vi se sådant som vi inte annars hade sett. Karin Forslund Frykedal (2008, s. 25) skriver att läsning av litteratur kan "bli ett starkt bidrag till att öka förståelsen av de företeelser som är i fokus för analysen". Till skillnad från traditionell GT, där detta sker först i det allra sista steget, sker läsning av litteratur redan under det som i en KGT kallas den fokuserade kodningen, (se tabellen nedan och exempel i kapitel 6). Tidigare forskning används också som ett sätt att *validera* de koder och kategorier som forskaren konstruerar utifrån empirin.

Tabellen nedan beskriver det som av bland andra Dahlgren, Emmelin och Winkvist (2004) strukturerats i form av forskningsprocessen i KGT som sex steg. I kapitel 1 beskrev jag processen i termer av vad som kan betraktas som en huvudprocess som motsvaras av tabellens sex steg (se nedan). Jag benämnde denna process för en *vertikal kodningsprocess* eftersom den innebär att forskaren närgånget går på djupet genom alla data, utifrån förekomsten av händelser/möten/utbyten. Den vertikala processen leder fram till ett successivt mätande av kategoriseringar och till konstruktionen av en temporär teoretisk modell, enligt dessa sex steg.

Tabell 1. De 6 "stegen" i en KGT-analys (fritt efter Dahlgren, Emmelin & Winkvist 2004, s. 116)

STEG	KOMMENTAR
1. Dataproduktion	Fältarbete.
2. Bearbetning	Fältanteckningar och Transkription av video.
3. Initial kodning	Kodning av hela datamaterialet. Öppna, textnära koder, "rad för rad".
4. Fokuserad kodning	Mer fokuserad genomgång av materialet. Gruppering av koder och generering av huvudkategorier. Genomgång av tidigare forskning för att mäta kategorierna.
5. Teoretisk kodning	Försök att hitta länkar mellan koder och kategorier. Hur förhåller sig de olika kategorierna till varandra? Konstruktion av kärnkategorier. Nya relationer till tidigare forskning.
6. Generera teori	Konstruera en teoretisk modell. Testa och finjustera modellen. Nya möten mellan egna upptäckter och befintliga teorier.

Ovan visas de sex stegen som börjar med själva dataproduktionen av data som sedan bearbetas till transkript i steg 2. Först i steg 3 börjar kodningsprocessen i det som kallas en *initial kodning* genom hela materialet så förutsättningslöst och nära som det bara är möjligt. Utifrån en ord-för-ord- eller rad-för-rad-läsning genereras ett antal indikatorer som kan föras samman till en öppen kod, vilka i sin tur kan konstrueras som underkategorier. När förslag på kategorier konstruerats och konceptualiserats görs en *fokuserad kodning* (steg 4). I denna prövas kategorierna och ordnas som underkategorier och huvudkategorier. I detta skede konsulteras tidigare forskning mycket aktivt (Thornberg 2012). I steg 5, den *teoretiska kodningen*, söks relationer mellan koder och kategorier. Då uppstår ibland nya ännu mer övergripande kategorier som utgör en kombination av tidigare huvudkategorier och eller underkategorier, och kallas kärnkategorier. Det är med utgångspunkt från dessa som konstruktionen av en teoretisk modell inleds. Återigen konsulteras tidigare forskning för att inspirera till nya

relationer och/eller validera redan konceptualiserade kategorier. I det sjätte steget sker enligt tabellen ovan *teorigenereringen* då ett förslag till en teoretisk modell konstrueras.

Om det ovanstående kan kallas en djuplodande vertikal kodningsprocess, så ville jag för denna studie även pröva att göra en ytterligare kodning som jag kallar för en *horisontell prövning* av kategorierna och modellen. Jag frågade mig hur modellen och dessa kategorier skulle hålla om jag följde barn horisontellt genom data från situation till situation. Därför valde jag att gå tillbaka och koda data på ett helt nytt sätt genom att följa data från två barn över tid genom allt material. Att KGT är teorigenererande refererar till kodningen av data i flera steg enligt tabell 1 ovan. Kodningarna prövas och omprövas och kombineras med olika tankegångar utifrån tidigare forskning inom ramen för det abduktiva arbetet. I praktiken innebär detta att forskaren ställer frågor till datan, konstruerar kategorier, och utifrån resultatet av detta utvecklar en modell som prövas mot annan data eller i ett nytt möte med datan.

Enligt Glaser och Strauss (1967) uppnås teoretisk mättnad när forskaren bedömer att nya data inte tillför några nya kategorier, utan endast bekräftar tidigare kategoriseringar. Charmaz (2014a, ss. 213ff) skriver att teoretisk mättnad handlar om ”saturation of concepts”. Oftast uppstår mättnaden genom att vända tillbaka till fältet för att fortsätta samla in mer empiri (se t.ex. Elvstrand 2009). Om detta inte är möjligt beskrivs mättnaden i stället uppstå genom att vända tillbaka till data och fortsätta analysera (se t.ex. Höstfält 2015). Eftersom KGT i föreliggande studie har gjorts på redan insamlade data har teoretisk mättnad eftersträvat i en process där jag upprepat återvänt till empirin för en prövning av kategoriseringarna och hur de benämns, eller, som Gunilla Guvå och Ingrid Hylander (2003) menar, konceptualiserats. De skriver vidare att man behöver akta sig för att söka bekräftande, och i stället hela tiden föreställa sig möjligheten att se något nytt. Annars kan forskaren tro att hen mättat data på ett alltför tidigt stadium. Guvå och Hylander (2003, s. 37) påpekar forskarens egen mättnadskänsla kan lura forskaren. Därför är upprepande möten mellan data, kategorier som redan konstruerats och tidigare forskning mycket viktig. Men målet är ändå att till sist uppnå teoretisk mättnad.

4.3.3 Om etnografisk datainsamlingsmetod i KGT

KGT använder ofta etnografiska⁵⁷ datainsamlingar och har ibland förståtts som en form av etnografisk studie (Charmaz 2014a, s. 38). Men den skiljer sig från traditionella etnografier på

⁵⁷ Etnografi, som på gammalgrekiska kan sägas betyda folkbeskrivning, utarbetades ursprungligen av antropologer. I traditionella antropologiska studier stannar forskaren ofta minst ett år på fältet och utför fältstudier (Shokeid 2001, s. 5630; Hammersley & Atkinson 2007, s. 1). Den klassiska etnografiska fältstudien

några punkter. Förutom att vara explicit teorigenererande, skriver Charmaz, är skillnaden mellan KGT och annan etnografi att fokus inom KGT läggs på fenomen och processer snarare än att beskriva fältet som sådant (Charmaz 2014a, s. 38). Detta är kanske något som etnografer i allmänhet inte skulle hålla med om. Dessa analyserar trots allt ofta både fenomen och processer. Bron (1992) menar i stället att det som skiljer alla former av GT (inklusive KGT) från etnografi är just den systematiska och teorigenererande analysen. Många etnografer skulle troligen också mena att de ägnar sig åt teorigenerering, men på andra sätt, exempelvis genom att producera nya narrativ/berättelser om ett fenomen.

Andra likheter mellan KGT och etnografi är att KGT innebär en pendlingsrörelse mellan datainsamling och analys. Enligt Martyn Hammersley och Paul Atkinson (2007) innebär etnografiskt fältarbete att analysen påbörjas redan under datainsamlingen. Det finns inga avgränsade perioder när det kommer till insamling och analys och de kallar detta "movement back and forth between ideas and data" (Hammersley & Atkinson 2007, s. 159). Detta är också ett vanligt förfaringssätt vid KGT. Det som skiljer KGT från etnografi är dock den kodningsprocess som föreskrivs som en förutsättning för att konstruera en teoretisk modell.

4.4 Genomförandet av studien

Här presenteras studiens genomförande på sedvanligt sätt. Jag beskriver inledningsvis urvalet av förskola och barn samt tillvägagångssättet när data samlades in. I avsnittet 4.4.3 beskrivs kodnings- och analysförfarandet mer detaljerat i förhållande till det som hände i den föreliggande studien. En diskussion om vilka etiska överväganden som gjorts följer därefter och min forskarroll diskuteras sedan.

4.4.1 Urval

I KGT är urvalet teoretiskt, vilket innebär att informationskällorna väljs efter var problemområdet gestaltar sig (Charmas 2014a). Eftersom jag ville undersöka vad som händer när ett barn som inte talar det verbala majoritetsspråket kommer till förskolan var specifikt dessa barn intressanta. 'Informationskällorna', i detta fall barnen och pedagogerna på en förskola, valdes inte ut slumpmässigt, eller som ett snitt av befolkningen. Valet av förskola föll på en som

utfördes i andra länder med "exotiska" kulturer (Shokeid 2001, ss. 5628f), men fältstudier behöver inte innebära en geografisk förflyttning för forskaren (Amit 2000). Under 1900-talets senare hälft har intresset för studier på hemmaplan ökat (Shokeid 2001, ss. 5630f; Hammersley & Atkinson 2007, ss. 1f), men den klassiska typen av fältstudier har i viss mån fortsatt utföras (se bl.a. Kulick 1992; Obondo 1996; Rindstedt 2001; Paugh 2012).

präglades av supermångfald (se kapitel 1). För att kunna genomföra syftet med studien, som då var att studera de barn som ännu inte behärskar målspråket under sin första förskoletid, var det viktigt att för observationerna välja barn som nyligen hade börjat på förskolan och som var nya inför svenskan. Observationerna planerades till en intensiv period under deras första termin på förskolan. Barnen kunde alltså ingen eller mycket lite svenska och var *framväxande flerspråkiga*, det vill säga barn som hade minst ett annat familjespråk än svenska. Dessa kriterier innebar att valet för videoetnografiska observationer föll på sju av barnen i åldrarna 1–5 år. (Mer om barnen nedan.)

Förskolan

För att komplettera tidigare studier om flerspråkiga barn gjordes denna studie på en supermångfaldig förskola där ingen uttalad tvåspråkig policy fanns: förskolan kan betecknas som flerspråkig. Förskolan, som jag här kallar Regnbågen, är belägen i en förort till en större svensk stad. Tillträde till förskolan gjordes möjligt under denna tid (2009) via min dåvarande handledare professor Gunilla Dahlberg vid Stockholms universitet. Hon hade under många år byggt upp ett stort nätverk i flera städer med förskolor av olika typer som var intresserade av att utveckla sitt arbete med inspiration från de norditalienska förskolorna i staden Reggio Emilia. Flera av dessa förskolor kan betecknas som supermångfaldiga.

På Regnbågen gick ungefär 100 barn vid tiden för datainsamlingen. De flesta, cirka 90 procent hade, enligt uppgifter från förskolan, annat familjespråk än svenska. Det fanns en stor spridning vad gäller varifrån i världen familjerna hade kommit. Flerspråkighet var även vanlig bland pedagogerna. Enligt min bedömning hade cirka 75 procent minst ett annat familjespråk än svenska. Av de tre eller fyra pedagoger som arbetade på vardera av de fem avdelningarna var minst en utbildad förskollärare. Datainsamlingen innebar inga noteringar om etnicitet i datan, vare sig i förekommande tal i videomaterialet eller i fältanteckningarna. De olika verbalspråk som barn och pedagoger använde kan inte kopplas till en enda möjlig etnisk folkgrupp, varför en formell etikprövning inte ansågs nödvändig (se vidare under etiska överväganden avsnitt 4.4.4).

Förskolan präglades alltså av det som har definierats som supermångfald genom komplexitet, mobilitet, oförutsägbarhet (jfr Blommaert 2013; Vertovec 2010). Komplexiteten, i barngruppen men även inom familjerna, var omfattande när det gäller barnens bakgrund. Här fanns barn som var födda i Sverige, av inrikes födda föräldrar, och här fanns barn med utländsk bakgrund, varav några var födda i Sverige och andra hade kommit senare. Några barn hade

kommit som flyktingar, andra till följd av arbetskraftsinvandring. Barnen talade många olika språk, några av barnen hade flera familjespråk. Några barn hade samma familjespråk som andra barn eller pedagoger på förskolan, men kom från olika länder, olika kulturer, olika socio-ekonomiska förhållanden. Till detta läggs ytterligare en aspekt, mobiliteten. Omsättningen av barn var stor, varje månad började nya barn på förskolan, medan andra slutade på förskolan av olika skäl. Det var svårt att få permanent bostad i området så familjerna bodde ofta i tillfälliga hem. Detta kunde leda till att barnen bytte förskola om familjen fick bostad någon annanstans. Det kunde även röra sig om barn som gick under jorden eller att barnen slutat på grund av att ett avslag på vårdnadshavares ansökan om asyl inneburit att familjen utvisats ur landet.

Regnbågen hade vid tidpunkten för studien fem åldersindelade avdelningar. Ettåringar, tvååringar, treåringar, fyraåringar och femåringar gick på egna avdelningar. Mellan avdelningarna fanns inga dörrar och barnen hälsade ofta på varandra på de olika avdelningarna. Även pedagogerna gick mellan avdelningarna för att täcka upp där det behövdes på grund av personalbrist eller vid behov av tolkning. Varje avdelning hade flera rum: en hall, ett matrum med små bord för måltider samt för spel, pussel och andra aktiviteter som görs vid bord, samt ett större lekrum för lek och samling, uppdelat i stationer eller hörnor (hemlek, bygglek osv.). Dessutom fanns våtutrymme för hygien och vattenlek, samt en ateljé för skapande.

Barnen

Sju barn i olika åldrar mellan 1–5 år valdes för videoobservationer. Dessa barn valdes i samråd med min handledare och förskolans rektor och personal. Som tidigare nämnts var kriterierna för urvalet: barn som nyligen börjat på förskolan, som hade annat familjespråk än svenska (hemma talades ett eller två språk som inte är svenska), och som hade haft liten eller ingen kontakt med det svenska språket innan de började på förskolan. Detta gällde vid tidpunkten för samtliga de sju utvalda barnen. Av dessa sju talade de yngsta ännu inte något verbalt språk, utan kommunicerade på andra sätt. De andra hade börjat på förskolan när de var äldre, ofta då nyanlända till Sverige med ett eller flera andra verbala språk med sig, men inte svenska.

Transspråkande begreppet blir därför väldigt relevant för att förstå kommunikationen som pågick mellan de yngsta barnen, som kan förstås som pre-verbala, men även äldre barn som kan förstås i relation till begreppet en *framväxande flerspråkighet* (jfr García & Kleifgen 2010). Barn med ett annat familjespråk än svenska är inte nödvändigtvis flerspråkiga när de kommer till förskolan, men de har goda möjligheter att utveckla en flerspråkig kompetens där. Begreppet *framväxande flerspråkighet* inbegriper att barn har en potential att utveckla

flerspråkighet. Samtidigt antyder just ordet framväxande att utvecklingen av flerspråkighet är en process, och därför behöver barn som ska bli flerspråkiga stöd och stimulans för att kunna förverkliga sin fulla språkliga potential.

Två av de sju så kallade *fokusbarnen* var pojkar och fem var flickor. Språken som talades hemma var: tigrinja, amhariska, wolof, franska, persiska, ryska och polska (se tabell 2 nedan). Som redan anförts kan inte något av språken knytas till en specifik etnisk grupp utan talas av flera etniska grupper på fler än ett geografiskt område. (Se vidare etikavsnittet nedan.)

Tabell 2. Fokusbarnens namn⁵⁸, ålder och familjespråk

NAMN	ÅLDER	FAMILJESPRÅK	AVDELNING
Yasin ♂	1	tigrinja och amhariska	1 års
Daria ♀	1	wolof och franska	1 års
Lara ♀	2	persiska	2 års
Noor ♀	3	wolof och franska	3 års
Yoel ♂	4	tigrinja och amhariska	4 års
Rina ♀	5	ryska	5 års
Editha ♀	5	polska	5 års

Det var dock inte bara de sju fokusbarnen som videoobserverades utan även de barn som de umgicks och kommunicerade med. Dessa barn som fokusbarnen interagerar med kallar jag för *kontaktbarn*. I texter skrivna på engelska kallas dessa barn ofta för peers. Jag ville ha ett svenskt ord och valet föll på kontaktbarn, det vill säga barn som fokusbarnen har kontakt med och som medverkade i filmklippen och fältanteckningarna.

4.4.2 Dataproduktion

För att kunna genomföra syftet med min studie, som inledningsvis innebar att studera barn utan så mycket erfarenhet av svenska, valde jag att koncentrera dataproduktionen till den första terminen som barnen var inskrivna på förskolan. Datanisamlingen gjordes under höstterminen 2009 med sex inledande intensiva veckors etnografiska observationer med fältanteckningar,

⁵⁸ Samtliga namn är fingerade, se vidare under 4.4.4 Etiska överväganden.

följda av mer sporadiska besök, och senare under terminen sex intensiva veckor med videoetnografier. I min studie kombinerade således fältanteckningar med videoobservationer. De här barnens upplevelser i vardagshändelser på en förskola kan vara svåra att observera på andra sätt än genom video. Fältanteckningar, som uppgick till drygt 100 A4 sidor handskriven text, användes som stöd till transkriptionerna och kodningarna, och har även använts som data i de horisontella prövningarna (se avsnitt 6.5).

Mitt fältarbete inleddes med observationer helt utan kamera. Därför vill jag inledningsvis nämna något om dataproduktionen som utgick från mina inledande observationer på förskolan *utan* video, alternativt ibland *med* video som komplement när det gällde att 'kartlägga' förskolans miljö. Utifrån mina fältanteckningar och videofilmerna försökte jag således göra mig en bild av den fysiska miljön. Jag tecknade ned vad som syntes på väggarna och vilka språk som synliggjordes i skrift i förskolans miljö. Detta påminner om *Linguistic Landscapeing*; den metod som Blommaert (2013) använder när han fångar den språkliga omgivningen genom att fotografera skyltar. Även begreppet *linguistic schoolscaping* (Straszer & Wedin 2018) har relevans för hur jag observerade språkliga uttryck i förskolans miljö. Jag fann texter och bilder av olika karaktär till vilka jag bland annat ställde följande frågor:

- Vem är producent och vem är mottagare? ("who is selected to consume it" [Blommaert 2013, s. 44])
- Går det att se att barn och pedagoger på förskolan är flerspråkiga, det vill säga genom att se på väggarna? ("Who lives here?" [Blommaert 2013, s. 52])

Jag försökte hinna skriva ner vad som sades och hände i situationen i mina fältanteckningar. Problemet med dessa fältanteckningar är att jag inte kan "spola tillbaka" och se det på ett annat sätt. Dessa observationer var dock väldigt bra i ett syfte att lära känna verksamheten, barnen och pedagogerna och för att de skulle bli bekväma med mig innan jag började videoobservera.

Som Staffan Larsson (2005) beskriver är brukligt, gick jag ut ganska förbehållslöst på fältet, det vill säga förskolan, redan under min första termin på forskarutbildningen. Jag hade inte läst teori eller tidigare studier om transspråkande. Studier om transspråkande var för övrigt ännu inte så vanligt förekommande under denna tid då jag frekvent besökte förskolan. Jag besökte förskolan flera gånger före och efter min datainsamling, för att prata med personalen om vad

jag sett⁵⁹. Under hösten 2009 var jag först ute på förskolan under sex veckor i början av höstterminen (augusti-september), och sedan sex veckor mot slutet (november-december) då jag observerade de sju barnen intensivt med videokamera. Jag var på förskolan nästan varje dag (ofta halva dagar).

När jag började min datainsamling hade jag självklart en förförståelse av och ett intresse för flerspråkighet, både från universitetskurser och från min erfarenhet som förskollärare. Jag hade med mig en tämligen öppen fråga om barnens flerspråkighet in på förskolan Regnbågen. Den var baserad på vad jag hade upplevt tidigare när jag arbetade på andra förskolor. Min förförståelse därifrån var att barn i förskolan ofta är stolta över och delar med sig av sina språk till varandra och vuxna⁶⁰. Kunde jag se det nu i mina pågående fältstudier? Kunde jag komma tillbaka med en beskrivning av barnens gemensamma språk som en sociolekt (gruppspråk) där ord, uttal och grammatik var en blandning av många olika verbala språk? Jag insåg ganska snart att så inte var fallet på förskolan Regnbågen. Fokus verkade ligga mer på det svenska språket på denna förskola, även om det förekom tal om och även viss praktik som inkluderade flerspråkighet. Mitt fokus för avhandlingen skulle därför skifta från att vara intresserad av de verbala språken och flerspråkighet, till en bredare syn på barnens kommunikation och villkorandet för denna.

Efter en halv termin av observationer planerade jag för att börja göra videoetnografiska observationer och konsulterade framför allt rektor och pedagoger om vilka barn som skulle kunna utgöra lämpliga fokusbarn i enlighet med kriterierna som jag bestämt skulle gälla för urvalet av barn. Några av de tidigare barnen byttes ut och några tillkom (för att de började senare) utifrån kriteriet att det skulle vara nya barn. Något barn plockades bort för att föräldrarna ändrade sig. Av allt det videoinspelade material som gjordes och till en början lagrades på förskolans egen hårddisk valdes senare, i samråd med rektor, sammanlagt 12 timmar film ut, se tabell 3 nedan. Urvalet av filmer där de sju fokusgruppsbarnen figurerade i olika händelser gjordes i nära samförstånd med rektor utifrån etiska hänsyn gentemot barn, familjer och pedagoger som arbetade med barnen, och med samtycke från dessa inblandade parter. (Se mer om etiska ställningstaganden nedan.)

⁵⁹ Detta arbete skrevs inom ramen för ett nätverkssamarbete mellan flera förskolor i Stockholm, Malmö och Italien. Det pågick under åren 2008–2011 och jag hade rollen som extern observatör. Denna studie baseras på de fältanteckningar och videoobservationer som samlades in på en av förskolorna i nätverket. Jag observerade sammanlagt 12 veckor under hösten 2009. Jag medverkade även i möten: med föräldrar och med pedagoger, samt med hela och delar av nätverket.

⁶⁰ Se beskrivning i prologen.

Tabell 3. Fältanteckningar 24 augusti–29 september. Videoinspelning. 9 oktober–19 november. Antal dagar på vardera avdelningen och totalt. Totala antalet minuter film.

AVDELNING	DAGAR PÅ FÖRSKOLAN	VIDEO
1	5 dagar	85 minuter
2	5 dagar	90 minuter
3	5 dagar	74 minuter
4	9 dagar	225 minuter
5	7 dagar	255 minuter
Totalt	31 dagar	729 minuter

Förutom etiska ställningstaganden (se nästa avsnitt) som behöver göras för videoobservationer måste även metodologiska ställningstaganden göras. Inom fältarbete är video en väletablerad metod, men användandet är inte okomplicerat utan behöver diskuteras (Heikkilä & Sahlström 2003, s. 24). Det finns olika sätt att använda sig av videokamera under fältarbetet. I valet av kameravinkel kan inte allt fås med, utan forskaren måste bestämma vem eller vad som ska vara med och vad som ska väljas bort (Mondada 2006, ss. 5ff). Fördelar med video är att det är lättare att gå tillbaka till sitt material under analysarbetet. Det är dock viktigt att i förväg fundera över vad som ska gå att analysera utifrån de inspelade sekvenserna. Om barnet till exempel filmas framifrån är det svårt att analysera vad barnet fokuserar på om det fäster blicken bortom kameran (Heikkilä & Sahlström 2003, s. 27).

Björk-Willén och Aronsson (2014, s. 322) skriver om svårigheten med att bara ha en kamera vid insamling av empiri och menar att det ofta känns som att något missas. Forskaren bör även fundera över om insamlingen ska ske med handkamera eller en kamera som är statisk på ett stativ. Fördelen med att ha en fast kamera är att det går att föra anteckningar samtidigt och vara uppmärksam på händelser som sker utanför det som kameran fångar upp. Nackdelen är att forskaren blir mer bunden till rummet och inte på samma sätt kan följa barnen i deras aktiviteter (Heikkilä & Sahlström 2003, s. 37).

Eftersom föreliggande studie gjorts på små barn (1–5 år) i förskola har handkamera varit ett naturligt val. Videokamera med wide-screen gjorde att jag kunde hålla kameran framför kroppen och se med egna ögon. Hade jag haft stativ skulle jag ha kunnat anteckna samtidigt (vilket jag kunde göra endast i vissa fall när jag satt ner). Ibland saknades information om vad

som hände bakom kameran, till exempel vad barnet ser på. Jag har ändå valt att ha handkamera för att kunna följa barnen, eftersom barnen i studien rör sig mycket. Jag upplevde det som en fördel att ha valt ut några barn som jag kunde följa med videokameran, eftersom det underlättade valet av vad som skulle filmas vid varje tillfälle. Hammersley och Atkinson (2007, s. 148) skriver att “Complementary observation and note-taking will almost certainly be necessary.” De menar vidare att en etnografisk studie med fördel görs i team för att få med så mycket som möjligt av kontext. Jag försökte göra mitt bästa med att även observera runt om.

Ett annat problem var att jag använde mig av förskolans videokamera med inbyggd mikrofon. När flera barn talade samtidigt var det svårt att höra vad som sades. Dessutom talar jag inte samtliga språk som talades av barn och pedagoger på förskolan. Detta påverkade vad som kunde analyseras. Dock inte nödvändigtvis bara på ett negativt sätt. Att inte alltid höra talet tydligt gjorde att jag under transkriptionsarbetet fokuserade desto mer på andra faktorer, såsom gester, blickar, kroppars rörelse, ting och artefakter, förskolepraktiker och handlingar, bemötanden och reaktioner. Allt som jag i mötet med tidigare forskning enkelt kunde relatera till begreppet transspråkande. Under transkriptionsarbetet slog jag ofta av ljudet helt och hållet för att koncentrera mig bättre på allt detta övriga kommunicerande. Jag återkommer till frågan om transkripten under nästa avsnitt.

4.4.3 Bearbetning av data och analysprocessen

Som jag diskuterat ovan utgör kodningsprocessen av data grunden i KGT fram till konstruktionen av en teoretisk modell. Charmaz skriver (2014a, s. 114, *emfas i original*): “[G]rounded theorists *create* codes by defining what we see in the data”. Kodningen gjordes utifrån fältanteckningar och transkriberade videoobservationer.

När det kommer till val av transkriptionssystem har jag inte valt ett system som gäller exklusivt för vare sig skriftspråk eller talat språk. Jag ville ha ett enkelt system som kunde inkludera mer än verbalspråkliga utsagor. Mina observationer består av mycket annat som inte är talat språk. Jag använder därför en variant av transkriptioner⁶¹ där det är möjligt att beskriva andra uttryckssätt och händelser i löptext med kommentarer inom parentes (med inspiration från Anderson & Tvingstedt 2009). Nedan ses ett exempel på hur transkriptionerna ser ut.

⁶¹ Transkriptionsnyckel: *Kursivt* annat verbalt språk än svenska, xxx ohörbart tal, () kommentarer, (paus) länge tystnad, [...] borttagen sekvens, \$ \$ tal med skrattröst.

Exempel på transkription av video. 1-årsavdelning, fokusbarn: Yasin (Y), kontaktbarn: B1, pedagog: P1.⁶² 10 november 2009

Tid	Transkription
1.20	Y petar på en träleksak (leksaker med hjul och en pinne man kan hålla i och dra efter sig)
1.26	P1 kommer tillbaka, sparkar in en liten boll med bjällra i som rullar förbi Y. Han följer bollen med blicken. Tar bollen i handen och skakar den så att den låter. Stoppar bollen i munnen. Gnager lite. Skakar.
1.44	Ett annat barn (B1), sitter mitt emot på golvet, utstöter ljud och lutar sig fram. Tar träleksaken som ligger bredvid Y. B1 drar pinnen upp och ner. Y ser på vad hon gör. Y sträcker handen mot leksaken, B1 drar bort den. Y kryper närmare och tar leksaken. Sätter sig med ryggen åt det andra barnet.

Nedan kommer jag att beskriva kodningsprocessen för denna studie mer ingående och med stöd i metodlitteraturen. I fallet med föreliggande studie fick det empiriska materialet, som samlades in under 2009, vila under en längre tidsperiod på flera år, innan jag åter tog mig an det med KGT. Eftersom barnen jag mött inte längre gick på förskolan kunde jag därför inte gå tillbaka till fältet för att samla mer data för att mäta kategorierna och den teoretiska modellen.

Kodningsprocessen i mitt arbete har i inledningskapitlet beskrivits som dels en *vertikal* huvudprocess, dels en *horisontell* prövning. I det här avsnittet ska jag gå på djupet och diskutera dessa två processer och specificera med hjälp av de namn för kodningsprocessen som presenterats i en tabell i avsnitt 4.3. Med risk för en känsla av att jag upprepar mig vill jag ändå repetera de sex olika stegen i kodningsförfarandet i enlighet med tabell 1 i avsnitt 4.3.

Huvudprocessen, som jag kallar den vertikala kodningsprocessen, börjar nödvändigtvis först då datainsamlingen (steg 1 i tabell 1 ovan), följd av bearbetningen till transkript (steg 2) gjorts. Därefter börjar kodningsprocessen med en (steg 3) *öppen* eller *initial kodning*. Den följs av en *fokuserad kodning* (steg 4) då tidigare forskning blir avgörande som stöd, validering, eller ett sätt att diskvalificera kategorier. Här söks alltså en mättnad av kategorierna som konstruerats inför den teoretiska kodningen. I den *teoretiska kodningen* (steg 5) börjar arbetet med att relatera kategorierna till varandra, varvid konstruktionen av kärnkategorierna gjordes. Först i det sista och sjätte steget (steg 6) finjusteras och artikuleras en temporär teoretisk modell från kodningsprocessen (jfr tabell 1 i avsnitt 4.3). Efter detta sjätte steg valde jag att göra ytterligare en kodning horisontellt genom data, genom att analysera alla data som gällde endast två

⁶² I de exempel som presenteras i kapitel 5 och 6 skrivs samtliga namn ut och även pedagoger och kontaktbarn har där fått fingerade namn.

fokusbarn över tid genom materialet. Den horisontella prövningen kan förstås som ett sätt att validera den teoretiska modellen, vilket jag kommer att beskriva nedan.

Kodningsprocessen i mer detalj för studien och i metodlitteraturen

I den *initiala kodningen* (steg 3 i tabell 1) gick jag igenom transkriptionerna systematiskt, rad för rad, och letade efter indikationer på skeenden (jfr Guvå & Hylander 2003, ss. 48f) (se exempel i avsnitt 6.1). Initial/öppen kodning är mer än bara en början, skriver Charmaz (2014a, s. 113) och menar att den lägger grunden för det fortsatta analysarbetet genom att den ”formar en analytisk ram” (min översättning, 2014a, s. 113). Under den initiala kodningen kategoriseras datasegment med ett kort namn och gärna ord som indikerar pågående handling, som verb i gerundium (t.ex. *running*) (Charmaz 2014a, s. 111). Dessa öppna koder skapas ur empirin, genom att forskaren dels läser rad för rad, dels ställer frågor till datamaterialet (se figur 2 nedan samt kapitel 6): Vad händer här? Vad är deltagarnas huvudfokus (main concern)? för att försöka förstå deltagarnas synvinkel och situation likväl som deras handlingar (Charmaz 2014a, s. 113).

Coding is the pivotal link between collecting data and developing an emergent theory to explain these data. Through coding, you define what is happening in the data and begin to grapple with what it means.

I data träder ett slags indikatorer (ord, begrepp) fram som kan sammanföras till en initial eller öppen kod. Öppna koder sammanförs till underkategorier. Genom att konsultera tidigare forskning modifieras kodningarna eller verifieras som trovärdiga för materialet. Kodningen är alltså en länk mellan data och teori och koderna skapas ur data, i stället för att försöka få data att förhålla sig till eller passa in i hypotetiska eller teoretiskt förutbestämde koder. Kategorierna skapas under tiden och materialet får styra (responsive categorization) (Cohen, Manion & Morrison 2018, s. 668).

I figur 2 nedan visar jag förloppet som en analyskedja. För att ta ett exempel: Barnet säger något på svenska (transkript), vilket jag kodar som ”tala svenska” (öppen kod) och senare sammanför med andra verbalspråk till en kategori som får namnet **verbalspråk** och som bildar en underkategori till huvudkategorin **UTTRYCKSSÄTT** (jfr Guvå & Hylander 2003, s. 50). Jag kommer på detta sätt under kapitel 6 att *kursivera öppna koder*, **fetstila underkategorier** och skriva **HUVUDKATEGORIER** och **KÄRNKATEGORIER** (från den teoretiska kodningen) med **VERSALER**.

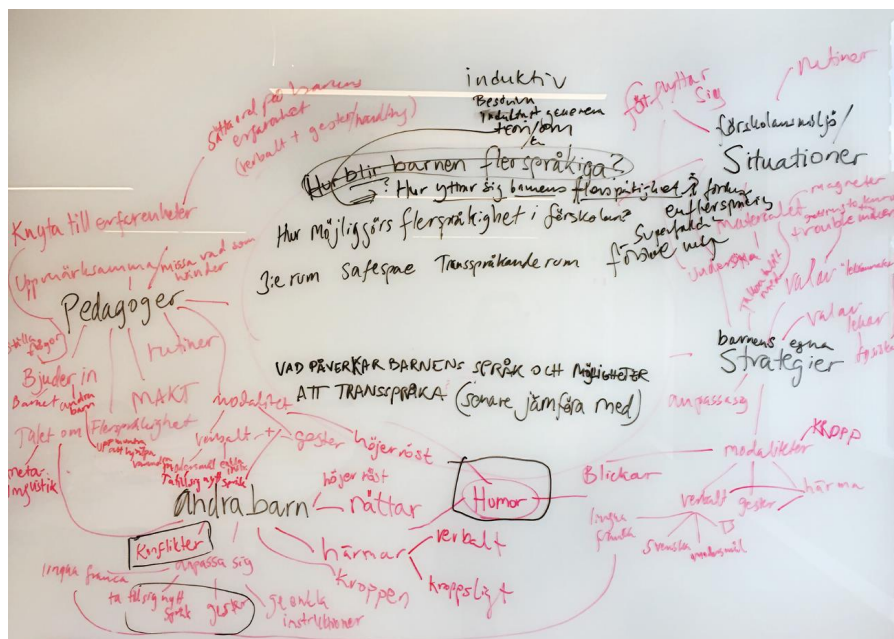


Figur 2. Analyskedja för initial kodning.

Jag gjorde en tankekarta på Whiteboarden som fylldes på allteftersom jag gick igenom transkriptioner initialt. Jag färgmarkerade och antecknade i kanten och fyllde på tankekartan. Varje dag fotograferade jag av tankekartan och sparade ner bilden i datorn. Ibland behövde jag gå tillbaka till filmerna när något i transkriptionen var oklart. För att vara trogen mot data (Cohen, Manion & Morrison 2018, s. 669) uppstår koderna i mötet med texten (transkriptioner av filmer och fältanteckningar).

Det är viktigt att inte fastna i att sortera eller beskriva, men det är ändå där det börjar; att systematiskt ord för ord undersöka vad det är som finns i data, sedan sortera i olika kategorier, gruppera, hitta på namn för företeelser och hela tiden fråga vad som pågår. Charmaz (2014a, s. 120) sammanfattar den initiala kodningen i en punktlista och menar att den handlar om att vara öppen för och vara nära sina data och skapa enkla, exakta och korta koder som tyder på handling, ständigt jämföra data samt ha ett högt tempo. Under kodningens gång skrivs även *memos*. Dessa utgörs av mina tankar, idéer om kodningen, funderingar och analyser som förs ner på papper och/eller i datorn. Jag ställde olika frågor. Exempelvis funderade över vad fokusbarnens huvudfokus (main concern) var. Handlade det om att lära sig svenska, eller var det snarare de andras huvudfokus? Men att kommunicera kanske? Att finnas till, att bli synlig, att inkluderas? Att förstå eller att göra världen begriplig? Frågor och memos hjälper forskaren att koppla data till tidigare forskning och mejsla fram kategorierna och hur de hänger ihop (Charmaz 2014a, ss. 132ff). Allt eftersom analysprocessen tog fart blev bilden klarare. Som att gå från en suddig bild och ställa in skärpan, eller framkalla en bild som först bara syns vagt och sedan blir skarpare och skarpare med mer detaljer.

Efter ett par veckor av initial kodning började jag föra in allt i Excel – ett barn i taget, dag för dag. På så sätt tydliggjordes kategorierna mer och mer för mig. Tankekartan fanns kvar och jag fyllde på när nya tankar väcktes. När alla transkriptioner var införda och tankekartan full fotograferade jag av tankekartan en sista gång och sparade bilden i datorn. Då såg den ut så här:



Figur 3. Tankekartan efter den initiala kodningen.

I sorteringen av kategorier kunde jag skapa underkategorier och sammanföra kategorierna till (tillfälliga) huvudkategorier. Detta kallar Guvå och Hylander (2003, ss. 50f) för begynnande konceptualisering och då skapas kategorierna. Mina tre huvudkategorier uppstod i mötet mellan data och tidigare kunskaper om barns språkbruk.

Under den efterföljande *fokuserade kodningen* (steg 4 i tabell 1) sorterades och preciseras koderna och testades mot data (Charmaz 2014a, s. 114). ”Now that you have some codes, it is time to proceed to studying, sorting, and selecting them.”, skriver Charmaz (2014a, s. 137). Vid detta stadium testas exemplen mot varandra för att se om de motsäger varandra eller om de expanderar kategorierna. Kanske hittas något nytt? Senare skapas hierarkier när kategorier relateras till underkategorier (Charmaz 2014a, s. 147). Jag upprättade en kodlista med koder, som sedan sorterades i övergripande kategorier och gick sedan tillbaka till tidigare kodat material för att söka efter dessa koder (jfr Guvå & Hylander 2003, ss. 52f). Därefter skedde en fördjupad läsning av några exempel där kategorierna användes för att analysera. Jag valde ut exempel som är generella för materialet. Dessa analyserades sedan utifrån de kategorier som framkommit i den initiala kodningen. Sedan använde jag återigen färgmarkeringar, kategorierna och underkategorierna för varje exempel, den här gången i Word. Varje

huvudkategori fick en färg och dessa färger använde jag för att markera i mina exempel. I den fokuserade kodningen (Charmaz 2014a, ss. 150ff) skedde en begreppskodning (se tabeller i kapitel 6). Genom att ställa frågan ”vad innehåller denna kategori?” fick koderna mer teoretisk karaktär (Guvå & Hylander 2003, ss. 54f). I detta skede blev tidigare forskning ett allt viktigare bollplank för tankearbetet och kodningsprocessen.

Därefter tog den *teoretiska kodningen* vid (steg 5 i tabell 1). Begreppen sattes i relation till varandra och prövades i ett system, eller som en tentativ teoretisk modell. Det var här som ett antal (tre) nya kärnkategorier genererades, vilka så att säga bestod av en kombination och relation mellan tidigare genererade kategorier. Nu blev jämförelserna med tidigare teorier och forskning mycket viktigt för validering och justeringar av konceptualiseringar och relationer mellan dessa, och för konstruktionen av kärnkategorierna (jfr Guvå & Hylander 2003, ss. 56f). Eftersom detta är en KGT läses litteraturen ibland redan under den initiala kodningen, till skillnad från traditionell GT där läsning av litteraturen sker först i detta femte steg (se tabell 1 i avsnitt 4.3.2 samt vidare i kapitel 6). Inom KGT används tidigare forskning både som ett sätt att konstruera möjliga koder och kategorier (konceptualiseringar) och som ett sätt att validera de koder och kategorier som forskaren konstruerar utifrån empirin. En modell skapades så småningom (steg 6 i tabell 1).

När jag hade genomfört de tre olika kodningsprocesserna i det jag kallar den vertikala kodningsprocessen kom jag till en upplevd ”mättnadskänsla” där huvud-, och underkategorierna, samt kärnkategorierna började falla på plats och mättas, också i relation till varandra för att skapa en möjlig teoretisk modell. Efter konstruktionen av en möjlig modell frågade jag mig hur denna modell som så att säga genererats genom att gå på djupet i allt material (en vertikal kodningsprocess) skulle hålla om jag i stället tog data från ett eller ett par barn och prövade kodningarna från den vertikala kodningen horisontellt genom data? I det jag alltså kallar den horisontella prövningen valde jag ut två av de äldre barnens data för denna prövning. Kanske behövde min modell finjusteras, och något nytt tillföras?

Jag valde nu att plocka fram alla data som rörde endast två av barnen och möta/följa dessa data kronologiskt över tid. Detta kan förstås som att jag sökte teoretisk mättnad genom att pröva kategorierna i den framväxande teoretiska modellen på två fallbeskrivningar av två barn i samma ålder. De hade, i den mån det är möjligt, liknande förutsättningar eller förhållanden, enligt min bedömning så att de dels kunde jämföras, dels kunde ses som kompletterande. Analysen innebar flera nedslag i för dessa båda barn liknande situationer under deras första

termin på förskolan, vilka sedan prövades mot den teoretiska modellen. Charmaz (2014a, s. 164) skriver: ”By examining the specifics, you understand the whole of your studied phenomenon, often in new ways”, vilket reflekterar något av den upplevelse jag fick av att göra det jag kallar den horisontella prövningen.

4.4.4 Etiska överväganden

De etiska ställningstagandena för denna studie är många och har gjorts vid flera tidpunkter under processen från det att videodata producerades under 2009 och att arbetet långt senare skrivs fram i form av denna avhandling. Först och främst: för att alls få tillträde till fältet krävs alltid tillstånd. Formellt tillstånd vid förskole- och skolforskning söks hos stadsdelsförvaltning, skolledare, lärare och vårdnadshavare (Gustafson 2006, ss. 55f).

Under formella föräldramöten och via direktkontakt under hämtning och lämning har samtliga vårdnadshavare muntligen informerats och samtyckt till att deras barn har ingått i studien för att filmas och observeras. Detta gäller såväl de sju fokusbarnen som samtliga kontaktbarn i studien. Materialet har inte använts på ett sådant sätt att det kan skada någon, eller i annat syfte än vad som har angivits. Här bör också framhållas att de episoder och transkriptioner som förekommer i avhandlingen alla handlar om vardagliga aktiviteter, lekar, måltidssituationer eller andra all dagliga företeelser som förekommer dagligen i förskolans värld. Filmerna har bearbetats under åren 2019–2023 på lösenordsskyddad dator. Alla känsliga data förvaras på en extern hårddisk inlåst på Stockholms universitet.

Även barnen själva ska enligt etikreglerna ge sitt samtycke till medverkan vid dataproduktion i den utsträckning det är möjligt i relation till sin ålder. Barnen talade inte svenska och jag fick därför förlita mig på vårdnadshavare och i vissa fall även pedagoger som agerade tolkar för att informera barnen i inledningsskedet. Under det halvår jag var på plats flera dagar i veckan ibland för att observera lärde jag känna barnen så väl att det senare blev lättare att göra bedömningar av barnens uttryckta samtycke till att bli filmade och observerade. Jag använde mig då mer av det som Lovisa Skånfors (2009) kallar en etisk radar. Detta handlar om att kunna tyda barnens signaler, vilka var att ”säga nej” eller ”visa nej” genom att inte svara, dra sig undan eller ignorera forskaren (Skånfors 2009, ss. 11ff).

De etiska övervägandena och regelverket i samband med behandling av personuppgifter inklusive videofilmning är i dag stränga. Det handlar till stor del om barns integritet och

möjligheter att identifieras. Ett etiskt godkännande från Etikprövningsmyndigheten⁶³ krävs i dag för all forskning som innebär behandling av känsliga personuppgifter (SFS 2003:460). Dessutom är det ett etablerat forskningsetiskt krav att inhämta och dokumentera samtycke från alla vårdnadshavare, och att dessutom respektera barns önskan om att inte delta. Denna studie har genomgått en intern etikprövning (beslut taget 9 maj 2015) på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet och bedömdes inte omfattas av kravet på etikprövning då inga känsliga uppgifter samlats in. Som visats redan i avsnittet som beskriver urvalet av barnen för studien, talar barnen flera olika språk. Språken som fokusbarnen talade hemma var: tigrinja⁶⁴, amhariska⁶⁵, wolof⁶⁶, franska⁶⁷, persiska⁶⁸, ryska⁶⁹ och polska⁷⁰. Dessa språk kan inte knytas till specifika etniska grupper eftersom språken talas på flera olika geografiska platser i världen. Inte heller innebar datainsamlingen att några noteringar gjordes som skulle kunna knytas till en identifiering av etnisk grupptillhörighet. Vad gäller kontaktbarnen i videosekvenserna som följde fokusbarnen så analyserades endast de sekvenser där dessa barn talade svenska, engelska eller något av de ovanstående språken. Jag har inte samlat in andra personuppgifter än familjespråk, ålder och kön.

När det gäller konfidentialitet har jag givit barnen och förskolan fingerade namn för att undvika identifikation, i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler (Vetenskapsrådet 2017). Jag har avidentifierat barnen och förskolan i transkript och på alla andra ställen. De bilder som används för att illustrera de exempel som beskrivs i kapitel 5 och 6 har noga och konsekvent avidentifierats genom att använda icke identifierbara tecknade bilder gjorda av en konstnär. Uppgiften har varit att framställa barnen på ett sådant sätt att de inte kan känna igen sig i bilderna. Bilderna kommer inte att användas annat än vid konferenser, i undervisning och som framsida och illustrationer i avhandlingen.

⁶³ <https://etikprovningmyndigheten.se/>

⁶⁴ Tigrinja som talas av 0,13 % talare i Sverige och av 6,8 miljoner talare i världen (Parkvall 2009) är ett semitiskt språk som härstammar från Östafrika. Språket har inslag av italienska pga. tidigare kolonisation.

⁶⁵ Amhariska talas av 0,04 % av Sveriges befolkning och drygt 24 miljoner i världen framför allt i Etiopien, men även på andra platser (Parkvall 2009).

⁶⁶ Wolof som talas av 0,01 % talare i Sverige och av 5,7 miljoner i världen (Parkvall 2009) är ursprungligen ett språk från Västafrika. Pga. tidigare fransk kolonisation av västafrikanska länder hör även franska till familjens språk.

⁶⁷ Franska talas av 0,1 % talar i Sverige och av 74 miljoner i världen, framför allt från Frankrike, men även många andra länder (Parkvall 2009).

⁶⁸ Persiska talas av 0,65 % talare i Sverige och av 65 miljoner i världen, framför allt från Iran och Afghanistan (Parkvall 2009).

⁶⁹ Ryska talas av 0,21 % talare i Sverige och av 160 miljoner i världen, ursprungligen från Ryssland och länderna runt omkring (Parkvall 2009).

⁷⁰ Polska talas av 0,54 % talare i Sverige och av 40,25 miljoner i världen ursprungligen från Polen (Parkvall 2009).

Etik vid videoanalys

Video ger helt unika möjligheter att studera små barns icke-verbala och verbala samspel med en detaljeringsgrad och noggrannhet som andra metoder inte erbjuder. Dessutom kan forskaren för sig själv spela upp episoder gång på gång för att bättre förstå vad som försiggår. Video har därför blivit en allt vanligare och mer vedertagen metod i samband med studier av små barns vardagliga samspel (se exempelvis Björk-Willén & Aronsson 2014; Løkken 2008). I Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2017, s. 27) framgår det att video endast bör användas om andra metoder är otillräckliga, då det är lätt att identifiera personer genom film och risken för identitetskränkning är stor (se även Larsson 2005, s. 10). I denna studie är interaktionen mellan barnen samt mellan barnen och pedagogerna själva studiens fokus, varför videoobservationer är ett viktigt val. Åtgärder för aidentifiering av data i transkripten och i framställningen av data i kapitel 5 och 6 har nogsamt beaktats som redovisats ovan.

Pål Aarsand och Lucas Forsberg (2010) som skriver om etik och video menar att det är viktigt att informera dem som filmas i förväg. För barn är det svårare än för vuxna att förstå vad det innebär att bli observerad. Därför är det viktigt att informanten, det vill säga barnet, vid filmning har rätt att avbryta genom att stänga dörren eller att be forskaren gå ut eller stänga av kameran. Även Löfdahl (2007, s. 109) vittnar om detta då barnen i hennes studie om lek gett sitt medgivande, men sedan ändå inte verkade vilja bli filmade. De visade detta genom att de släckte lampan i rummet. Bodil Halvars-Franzén som utförde sin studie om etik i två förskoleklasser, informerade barnen om att de hade rätt att be henne sluta filma (2010, s. 76). I en studie av Anna Olausson (2012, s. 66) uppger forskaren att hon inte informerade barnen om att de hade rätt att avbryta sin medverkan, eftersom det riskerade att förvirra barnen.

En viktig aspekt att ta hänsyn till i diskussion av ovanstående är åldern på barnen och det faktum att det kan vara lättare att förklara för en sexåring att barnet kan säga nej, än det är för ett barn som är yngre. Olausson menar att man i stället ska vara lyhörd och visa respekt, vilket även framhålls av Eva Johansson (1999). I Aarsand och Forsbergs (2010) studie var det oftast inte forskaren utan kameran i sig som var problemet. Kameran sågs av barnen som mer intim än fältanteckningar. Även Skånfors (2013, s. 44) upplevde att kameran var mer störande i kontakten med barnen än vad fältanteckningarna var.

I min studie upplevde jag inte att kameran var ett stort problem. Barnen bad mig aldrig att stänga av, varken med ord (vilket de kanske inte hade så många, men ”nej” brukar ju vara ett

av de första), eller andra uttryckssätt. Antingen berodde detta på att jag inte uppmärksammade barnens signaler tillräckligt, eller så kan det ha att göra med att jag försökte undvika att filma i alltför intima situationer. Ytterligare en möjlig anledning till att barnen tillåter sig bli dokumenterade kan vara att barn i skolsammanhang har det som uttrycks i termer av ”a desire to please” (Skånfors 2009, ss. 7f), när de blir tillfrågade av auktoriteter såsom lärare eller forskare (Dockett, Einarsdottir & Perry 2009).

Barnen på den här förskolan var även vana att bli dokumenterade av pedagogerna, framför allt fotograferade och ibland filmade. På väggarna hängde barnens berättelser, uttalanden, alster och lärprocesser i form av pedagogisk dokumentation. Det var en naturlig del av barnens vardag på denna förskola under tiden för min studie. I relation till frågor om dokumentation och pedagogisk dokumentation, som är mycket vanligt i svenska förskolor, diskuterar forskarna Anna Sparrman och Anne-Li Lindgren (2010) samt Katarina Elfström Pettersson (2015) dokumentation som ett etiskt problem. Har barnen möjlighet att säga nej till att bli dokumenterade på förskolan? Att barnen var vana att bli dokumenterade kan ha varit en orsak till att de inte protesterade mot att jag filmade.

Skånfors (2009, 2013) menar att det är svårt att få små barns muntliga medgivande. Men bara för att det är svårt betyder inte det att vi ska sluta forska kring barn (Skånfors 2009, s. 18). I stället måste forskaren utveckla en ”etisk radar”, menar Skånfors (2009), som jag redan tidigare refererat till kring detta uttryck. En sådan etisk radar var vad jag försökte utveckla som en del av min arbetsmetod. När jag filmade inne på treårs-avdelningen valde jag exempelvis att sitta kvar på en plats, trots att den flicka jag observerade ofta reste sig och gick ut en vända. När hon kom tillbaka satte jag på kameran igen. I likhet med Johansson (1999) och Olausson (2012) menar jag att man framför allt ska vara lyhörd och visa respekt.

Jane Merewether och Alma Fleet (2014) skriver om maktrelationer i forskning och hur gapet mellan vuxna och barn kan minimeras genom att forskaren tar en roll som den som ska lära sig något av barnen. Detta kan dock problematiseras ur ett barnperspektiv eftersom det kan bli oklart för barnen vad det är som pågår. Linnea Bodén (2019) beskriver sin egen forskning där hon tillsammans med barnen gör ’EEG-mössor’, det vill säga, modeller av de mössor som används vid EEG-mätningar. Hon reflekterar över risken som uppstår om gränsen mellan forskaren och barnen suddas ut. Ser barnen forskaren som en pedagog, en medskapare eller som en forskare. Förstår de att det de gör är del av en kunskapsproduktion? “The power

relations between us were hidden, as I became someone to play and explore with, without it always being obvious that I was also there to produce knowledge” skriver Bodén (2021, s. 11).

I studier om transspråkande som har beskrivits i *Tidigare studier* (kapitel 3 ovan) finns denna otydlighet i de fall där pedagogen är en del av forskningsteamet som samlar in data (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Velasco & Fialais 2018). Otydlighet finns även när forskarna samlade in och analyserade pedagogernas barnobservationer (Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015). Mitt val, som jag tidigare beskrivit, var i stället att vara tydlig med min roll som observatör. Det betyder att jag inte intagit en roll som kan förväxlas med att vara pedagog. Däremot såg förstås barnen mig som en vuxen bland många andra vuxna.

4.4.5 Forskarrollen

Forskarens förförståelse behöver i den mån det är möjligt synliggöras i en KGT menar Charmaz (2014a, s. 13). I mitt fall spelar min grund och mina förkunskaper från mitt yrke som forskollärare in i hur jag möte data i kodningsprocessen (se Charmaz 2014a, s. 14). Forskarrollen i en KGT liknar den som gäller för etnografisk forskning, som innebär att forskaren å ena sidan försöker integrera sig till del i och bli accepterad av den grupp som observationerna avser. Å andra sidan att den observerande rollen också kräver en viss distans. För barn är dock skillnaderna mellan barn och vuxna uppenbara och viktiga, och i en specifik mening är alla vuxna just vuxna (Haudrup Christensen 2004, s. 174). Jag valde att i så stor utsträckning som möjligt vara observatör och inte involvera mig i verksamheten med barnen. Enligt Michael Agar (1996) är det inte möjligt att vara närvarande utan att också på ett eller annat sätt påverka situationen. Mitt val att försöka att inte interagera gjordes utifrån en önskan att inte påverka resultatet. Men även en observatör har förstås en del i vad som utspelar sig, vilket William Labov (1972, s. 209) beskriver som *the observers' paradox*:

the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation.

Skånfors (2013, s. 40) skriver att hon ställde frågor till barnen, vilket gjorde att de kom av sig i leken. Jag valde i stället att vara tyst, vilket ledde till frågor från barnen. Under perioden innan jag hade börjat med videofilmningen och i stället förde fältanteckningar, försökte barnen oftare interagera med mig. Jag försökte hålla mig utanför och inte gå in i diskussioner, vilket ledde till funderingar hos barnen huruvida jag kunde tala svenska eller tala överhuvudtaget. Det senare hände även en gång under videoobservation på Regnbågen:

Alida vänder sig mot kameran.
Alida: kan du prata (frågar mig)
Editha står vänd mot spegeln, pekar och säger något (svarar hon på frågan?)
Alida: säg en sak
Editha: akta dej
Alida: om du säger inte då kan du inte
Editha: ursäkta
Alida ser på Editha
Alida: jag menar inte DU Editha jag menar Ylva

(5-årsavdelningen 21 oktober 2009)

Kultti (2012, s. 65) skriver att kameran ”bidrog till att hålla distans vid videoinspelningarna” eftersom den var i vägen för den annars naturliga ögonkontakten. Olausson (2012, s. 77) skriver att hon upplevde det som att kameran gjorde henne osynlig för barnen. Denna distans och osynlighet går att ifrågasätta ur ett etiskt perspektiv. Det skulle kunna vara önskvärt att vara en fluga på väggen, men det är inte etiskt försvarbart utifrån de observerade barnens synvinkel. Halvars-Franzén uppmanar forskaren att ”visa att forskning pågår” (2010, s. 77). Jag valde att vara så öppen jag kunde i mitt förhållningssätt till barn, pedagoger och vårdnadshavare. Samtidigt tog jag ett steg tillbaka med ett anteckningsblock och/eller videokameran som förtydligade en annan roll och distans. Ändå visar episoden ovan att barnen inte riktigt visste var de hade mig. I vissa fall var barnen mycket medvetna om kameran. Ibland kom andra barn fram när jag filmade, ville titta på det jag filmade på kamerans wide-screen och försökte tala med mig. Det är även viktigt att vara medveten om att det råder ett maktförhållande mellan forskaren och de personer som studeras. Forskaren är den som skriver och som bestämmer vad som kommer med i beskrivningen av fältet. Forskaren har makten att välja, makten att tolka och makten att ställa frågorna.

Slutligen märkte jag att pedagogerna ibland, trots att jag var där som forskare och observatör, ändå räknade mig som en ansvarig vuxen. De kunde ofta lämna mig ensam med en grupp barn. Detta ledde till att jag ibland kände mig tvingad att gå ur forskarrollen och in i pedagogrollen. Det här hände exempelvis då det uppstod konflikter mellan barnen eller då barnen utförde otillåtna handlingar (som åverkan på förskolans utrustning). Att barnen bryter mot regler framför forskaren kan ses som att barnen inte ser forskaren som en ansvarig pedagog (Dunne, Pryor & Yates 2005). Så här i efterhand funderar jag över om jag borde ha haft en ännu tydligare dialog med pedagogerna om min roll som forskare, för att underlätta för både mig och barnen.

4.4.6 Reflektion över studiens kvalitet

Validitet och reliabilitet är begrepp som inom den kvantitativa forskningen diskuterar huruvida metoden mätt det som den avsåg mäta och om den är tillförlitlig, men begreppens användbarhet i kvalitativ forskning har ifrågasatts (Golafshani 2003). I en KGT innebär dock det rigorösa kodningsförfarandet i en nära relation till data med en induktiv hållning i det abduktiva analysförfarandet en viktig form av reliabilitet. Validiteten kan därmed ses som stark i termer av intern validitet. I denna kvalitativa studie blir andra begrepp, som kan relateras till dessa, intressanta att ta upp: transparens, tillämpbarhet, generaliserbarhet och giltighet.

Det går inte att förhålla sig helt och hållet objektiv och neutral i forskningsprocessen. Därför är så viktigt att vara transparent och problematisera sin egen roll och sina förståelser när dessa blir särskilt framträdande (Matta 2019). Att jag är den jag just nu är som forskare, forskollärare och människa har med all säkerhet färgat mitt resultat. En annan forskare hade troligen sett något mer eller annat. Men hur är det med studiens generaliserbarhet i så fall och resultatens tillämpbarhet? Gäller det jag sett för andra barn och förskolor? Finns det möjlighet att göra generaliseringar utifrån vad jag sett och det som konstruerats till en temporär teoretisk modell om hur barn transspråkar och villkoren för detta transspråkande? Jag var på förskolan under en termin vilket är en förhållandevis kort tid. Eftersom mitt syfte inte är att beskriva förskolans arbetssätt med flerspråkiga barn eller ge en fullständig bild av verksamheten, utan i stället att undersöka hur förskolebarns transspråkande på *en* supermångfaldig förskola görs och villkoras utgör mina resultat i första hand icke generaliserbara kunskaper om det som pågår i termer av transspråkande just här på denna förskola. I enighet med Charmaz menar jag att det finns flera versioner av verkligheten eftersom kunskap är konstruerad (Charmaz 2014a, s. 13). Detta är *en* bild som jag för fram som hänger ihop med min förståelse. Detta betyder dock inte att resultaten inte är relevanta för andra. Tvärtom innebär den temporära teoretiska modellen ett resultat från studien som kan jämföras med och prövas i relation till det som pågår på andra förskolor. En teoretisk modell från en KGT lämpar sig särskilt väl för nya studier att bygga vidare på, problematisera, utveckla, eller förkasta, om så skulle vara fallet.

Att mina data är insamlade för över ett decennium sedan kan också anföras som ett problem vad gäller studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Det samhällsproblem som transspråkande i förskolan är en del av kan knappast sägas vara löst, utan har snarare accentuerats ännu mer under den tid som gått sedan materialet samlades in. Men kan den här studien trots det säga något om hur det är nu? Hur kan jag då hävda att denna studie ändå kan tillföra något till kunskapsläget i vår samtid? Charmaz (2014a) beskriver hur Thornberg (2006) uttalar att det

finns en skepsis mot grundad teori inom svensk forskningstradition, men att metoden har en viktig roll att fylla. Här menar jag att de många empiriska exemplen och framför allt de kategorier som kodats fram och som genererat den teoretiska modellen kan förstås som tillämpningsbara i en specifik bemärkelse. Dessa kan fungera som ”verktyg” för att pröva och ompröva, inte bara i fortsatt forskning utan även direkt i förskolans praktiker tillsammans med barnen. I stället för att studien kan säga något generellt om förskolan kan den ge ett förslag på hur transspråkandets villkor kan förstås, genom att ”placera in kunskapstillskotten i det teoretiska [och didaktiska] landskapet” (Larsson 2005, s. 25). En viktig poäng med KGT är att förändra och förbättra det område som undersöks.

Kapitel 5. Transspråkandet i förskolan. Resultat av den initiala kodningen

I det här kapitlet presenteras vad som kan ses som ett resultat av den initiala kodningen utifrån frågan om hur transspråkande praktiseras i mitt material, det vill säga den första forskningsfrågan. Samtidigt är detta kapitel skrivet med ett syfte att presentera tjugo utvalda exempel från empirin. Med andra ord innebär det innevarande kapitlet en för en KGT viktig dataredovisning av ett antal utvalda exempel. Exempelen är noga valda, antingen för att de representerar ett större antal liknande händelser, eller för att de på något annat viktigt eller intressant sätt sticker ut som en mer sällan förekommande typ av händelse. När ett exempel är valt av denna sistnämnda anledning klargörs detta tydligt i presentationen.

Resultaten från den allra första initiala kodningsprocessen som presenteras här gjorde det tydligt att framför allt de yngsta barnens kommunikation bestod av många fler kommunikationsstrategier än verbalspråk. Det var detta resultat som senare i mötet med tidigare forskning om transspråkande gjorde att min definition av transspråkande vidgades betydligt mot kommunikationsstudiernas betoning på gester, blickar, kroppsspråk och barnens användande av fysiska ting i miljön, men även estetiska uttryckssätt.

Mot bakgrund av vad som sagts ovan kommer jag i det här kapitlet att begränsa resultatredovisningen till att presentera data som kategoriserades utifrån vilken typ av multimodala uttryck/språk som återfinns i data: såväl verbalt (ofta med flera verbalspråk) som kroppsligt och estetiskt. Det är på detta övergripande sätt i termer av ett vidgat transspråkandebegrepp som jag i det här kapitlet avser, åtminstone delvis, svara på den första forskningsfrågan hur transspråkande praktiseras i en förskola som präglas av supermångfald. I det kapitel som följer presenterar jag sedan helheten av den vertikala kodningsprocessen av hela materialet. Det betyder att den initiala kodningen också finns med där och sedan följs av den fokuserade, respektive den teoretiska kodningen fram till konstruktionen av en teoretisk modell, vilken därefter prövas. I dessa analyser har jag möjlighet att referera tillbaka till presentationen av data i detta kapitel.

I texten som följer möter läsaren ett antal exempel vilka också ibland illustreras i bild. Bilderna är tecknade av illustratören Mari Watn. Syftet med dem är just att illustrera situationerna som jag valt ut från filmerna i ett sammanfattande fruset ögonblick för att underlätta läsarens förståelse av situationen. Ögonblicket är valt för att det betecknar situationen eller händelsen.

Bilderna är således tecknade utifrån en stillbild (Screen shot) från videon. Illustratören har fått i uppgift att inte återge personerna med ett identifierbart utseende, för att på så vis skydda deras identiteter (se även etikavsnittet i kapitel 4). I dialogerna som återfinns i detta kapitel står pedagogernas namn med versaler (t.ex. LINDA), medan barnens namn skrivs med endast versal initialt (t.ex. Lara). Som jag har beskrivit i metodkapitlet är samtliga namn som förekommer i texten fingerade.

Läsaren kommer att lägga märke till att jag anger barnens ålder, familjespråk och språkerfarenhet. Pedagogernas språkkunskaper noteras också. Jag beskriver situationen runt den kommunicerande konversationen och noterar noga andra uttryck än talat språk. Att jag har valt att presentera materialet på detta sätt beror på vad som kom fram i kodningsprocessen som helhet. Med detta sagt förstår läsaren att såväl ålder som språkliga kunskaper och kompetenser kommer att visa sig vara viktiga som ett resultat av den längre kodningsprocessen och den beskrivning och modell för transspråkande som min analysprocess kommer att utmynna i. Det sätt som exemplen presenteras underlättar för läsaren när hen läser kodnings- och analyskapitlet (kapitel 6) och vill bläddra tillbaka till de olika exemplen för att se dem i sin helhet. Först i nästa kapitel visas hela kodningsprocessen fram till och med den horisontella prövningen av den teoretiska modellen.

Nedan följer tre avsnitt som sorterar dataexemplen utifrån den initiala kodningen enligt tre kategorier: *Talat språk*, *Kroppen som språk*, *Estetiska språk*. Dessa kategorier framkom i kodningen som relevanta för materialet utifrån betydelsen av en vidgad begreppsförståelse och definition av transspråkande som även återfinns i den tidigare forskningen (se exempelvis García 2009; Kangas et al. 2024; Kirsch 2017).

5.1 Talat språk

När vi i dagligt tal använder begreppet transspråkande tänker vi oss framför allt användandet av flera verbala språk, vilket är den del av transspråkandet som jag vill synliggöra exempel på från data i det första avsnittet. Andra språk än svenska användes inte så ofta på förskolan Regnbågen, men de tillfällen de väl användes blir särskilt intressanta utifrån ett transspråkande perspektiv, på grund av hur det tas emot av pedagoger och kontaktbarn i interaktionen med fokusbarnen. Jag vill därför här ta upp några exempel där ord från andra språk än svenska används i kommunikationen mellan barn–barn eller barn–pedagog. Jag har delat upp dessa exempel under fyra underrubriker: *Barnet använder engelska*, *Barnet använder familjespråk*, *Pedagogen delar barnets familjespråk* och *Pedagog eller kontaktbarn använder ord från*

barnets familjespråk. Avslutningsvis har jag även valt att ha med ett exempel där svenskan används och där barnet och pedagogerna försöker tala svenska men inte når fram med sitt budskap till varandra. Även om det är verbalspråket som är i fokus i dessa exempel är det tydligt att även andra sätt att transspråka också förekommer i situationerna.

5.1.1 Barnet använder engelska

De första två exemplen handlar om när fokusbarnet Editha använder familjespråk (polska) och/eller engelska i kontakten med pedagogen Lenneke, som är praktikant från ett annat land och kontaktbarnet Matilda, som har engelska och svenska som familjespråk. Editha är fem år och har nyligen kommit till förskolan och Sverige. Hemma talar hon polska och hon har lärt sig engelska på sin tidigare förskola i ursprungslandet. När detta exempel utspelar sig har Editha varit på förskolan i två månader och har redan lärt sig lite svenska. Dessa två exempel kommer från lärarledda aktiviteter inne i ateljén på 5-årsavdelningen.

I detta första exempel får vi följa Editha när hon gör en Halloween-mask. Editha och kontaktbarnet Matilda är tillsammans med en pedagog, Lenneke, i ateljén för att tillverka masker av papper maché till förskolans Halloween-firande. Editha använder gester, ljud och verbalt språk (svenska och engelska) i denna situation. Jag har tagit med detta exempel för att visa att Editha använder den repertoar hon har tillgång till, men blir missförstådd och rättad av ett kontaktbarn.

Exempel 1: Pippi Halloween⁷¹

Matilda tar fram två penslar och håller fram dem mot Editha som tar den ena. Editha drar med den torra penseln på bordet, på pedagogen, i ansiktet på sig själv.

Editha: Malla, malla, malla (måla).

Editha pekar i burken med tapetklister.

Editha: Vad är det?

LENNEKE: Lajm?

Matilda: Lajm?

LENNEKE: Klister

Matilda: Lajm, lajm, klister?

[...]

⁷¹ Transkriptionsnyckel: *Kursivt* annat verbalt språk än svenska, xxx ohörbart tal, () kommentarer, (paus) länge tystnad, [...] borttagen sekvens, \$ \$ tal med skrattröst

Pedagogen Anja kommer in och instruerar pedagogen Lenneke på engelska om vad som ska göras: barnen ska riva papper och sedan limma på detta på ballongen. Barnen sätter sig bredvid varandra och Lenneke visar hur de ska riva tidningspapper.

LENNEKE: Vet ni vad vi ska ha för fest nästa fredag?

Matilda: (paus) Halloween

Pedagog Lenneke pekar på Matilda.

LENNEKE: Riktigt, då ska vi ha den

Editha: *Happy Halloween* ("Glad Halloween" på engelska)

Matilda: Pippi Halloween? Vad är Pippi Halloween?

Editha skrattar och Matilda petar på henne och skrattar hon också. De tar på varandras axlar.

Matilda: \$Pippi Långstrump. Pippi Långstrump Halloween det har vi inte. Du är konstig\$

[...]

Editha: Ursäkta mig jag vill ha papper

Editha pekar på remsorna med tidningspapper som ligger på andra sidan bordet. Pedagogen Lenneke räcker henne en bit.

Editha: Bah, vad stort

Hon börjar riva i tidningspappret.

Matilda: Nej det är tidning du säger. Editha säg tidning. Jag behöv (paus) ursäkta jag behöver tidning.

Man ska säga ursäkta jag behöver tidning

Editha fortsätter att klistra och sätta på bitar av tidningspapper på ballongen.

(5-årsavdelningen 20 oktober 2009)

Olika uttryckssätt förekommer i exemplet (verbalspråk, kroppsspråk, ljud). Editha använder svenska tillsammans med en gest när hon frågar om det material som ska användas. Lenneke kan lite svenska men svarar först, frågande, att tapetklistret är "Lajm". Kanske menar hon lim. Hon rättar sedan sig själv och säger "Klister". Hennes uttalande upprepas av Matilda. Engelska används därefter mellan pedagogerna. Editha använder sig av det engelska uttrycket "*Happy Halloween*" men trots att Matilda talar engelska hemma hör hon fel och tror att Editha säger "Pippi Halloween". Barnen skrattar tillsammans. Editha blir inte förstådd, men genom skratt och skoj blir hon med i en gemenskap.

I nästa exempel är Editha och pedagogen Lenneke åter i ateljén. Masken från förra exemplet ska målas, vilket efter ett tag leder till ett samtal om färger. Editha försöker bland annat använda engelska, men pedagogen låtsas inte förstå.

Exempel 2: Måla mask

I ateljén på 5-årsavdelningen. Editha målar sin Halloween-mask. När hon har målat hela masken röd säger hon:

Editha: Jag är klar.

LENNEKE: Och nu. Vilken färg är det du måste ha nu?

Editha: (paus) Vit

Editha pekar mot färgerna.

LENNEKE: Vit?

Hon pekar på den vita färgen. Editha skrattar.

Editha: Vet inte den

LENNEKE: Vet inte?

Lenneke ställer fram den svarta färgen.

LENNEKE: Vilken färg är den?

Editha: *Czarny* ("Svart" på polska)

LENNEKE: Vilken färg är det?

Editha: Lenneke prata polska

LENNEKE: Men jag kan inte prata polska

Editha skriker till. Pedagoggen pekar på den röda färgen.

LENNEKE: Editha vilken färg är den?

Editha: Röda

Pedagoggen pekar på den svarta färgen.

LENNEKE: Vilken färg är den?

Editha: Jag vet inte

Pedagoggen vänder sig till en pojke som sitter och målar.

LENNEKE: Kan du hjälpa hon? Qadar vilken färg är det? Är den vit?

Editha: Nej

Hon tittar ut i rummet bredvid. Pedagoggen Lenneke vänder sig återigen till Editha.

LENNEKE: Editha titta vilken färg är den jag vet inte.

Editha: (paus) *Black* ("Svart" på engelska)

LENNEKE: *Black?* Är det engelska?

Editha nickar och ler.

LENNEKE: Vad heter *black* på svenska?

Editha: Jag vet

Pedagoggen vänder sig till pojken.

LENNEKE: Qadar du vet?

Editha reser sig.

Editha: Jag ska bara ta Sonja (en annan pedagog på avdelningen). Jag ska bara tvätta händerna.

Editha lämnar rummet men blir tillbakaropad av pedagoggen.

LENNEKE: Editha du kan tvätta händerna här

Editha kommer tillbaka. Hon tvättar händerna och går iväg. (kameran stängs av när hon kommer tillbaka har hon svaret: "svart")

LENNEKE: Vem hjälper dej?

Matilda⁷²: Jag

LENNEKE: Svart. Vad kan du måla med svart?

De tittar tillsammans på bilden.

Editha: Ok ok jag vet

Editha målar svart runt munöppningen på ansiktsmasken.

(5-årsavdelningen 28 oktober 2009)



Mari Watn ©

Bild 1. Editha och pedagogen Lenneke pratar om färger.

Målningsaktiviteten övergår i vad som lätt skulle kunna uppfattas som ett ”förhör” om de svenska orden för olika färger och pedagogen låtsas som om hon inte själv kan färgens namn. Editha ger pedagogen det svar som hon söker när hon benämner röd på svenska, men när pedagogen frågar Editha om den svarta färgen går hon bet. Hon försöker på olika sätt uppfylla pedagogens uppmaning, först genom att använda sitt familjespråk, men pedagogen verkar inte uppfatta svaret och fortsätter fråga. Därefter genom att säga ordet på ett språk som hon kan och som hon vet att pedagogen också kan, nämligen engelska. Pedagogen är framåt lutad och engagerad i sin dialog med Editha (se bild 1), men verkar inte vara nöjd med svaret. Pedagogen låtsas att hon inte kan det svenska ordet för färgen och att hon inte förstår när Editha använder ett ord på engelska. Pedagogen upprepar ordet och frågar om det är engelska. Editha nickar och ler, till synes nöjd med att ha svarat på frågan (se bild 1 ovan). Men pedagogen frågar igen om svaret på svenska. Då tar Editha till ytterligare en strategi. Hon frågar ett annat barn, som kan engelska, och Editha kan sedan ge det efterfrågade svaret till pedagogen. I exemplet blir

⁷² Matilda är en 5-årig flicka på avdelningen som också kan engelska.

engelska inte användbar mellan Editha och Lenneke eftersom pedagogen låtsas att hon inte förstår. Däremot blir det användbart mellan barnen i slutet av exemplet.

Editha transspråkar genom att använda sin repertoar av olika verbala språk, men blir ändå inte förstådd. Pedagogen kommenterar inte när Editha talar polska och Editha skriker sedan frustrerat när pedagogen säger att hon inte kan polska. Engelskan hör hon men godtar ändå inte svaret. Editha tar till slut hjälp av ett kontaktbarn som hjälper henne att översätta. Pedagogen är engagerad men utmanar Editha att själv söka svaren.

5.1.2 Barnet använder familjespråk

Följande exempel utspelar sig inne på 2-årsavdelningen, efter sovvilan. Lara har med sig en bok hemifrån, skriven på persiska. Pedagogen uppmuntrar henne att visa och berätta för andra barn i rummet. Pedagogen sitter en bit ifrån men fortsätter att stötta Lara med sina frågor.

Exempel 3: Berätta för vännerna

Lara sitter på golvet med benen utsträckta framför sig och boken i knät.

JANINA: Mm, ska du berätta för Ilja?

Lara sparkar till med benet.

Lara: Ha

Pedagogen sätter sig på huk med Ilja bredvid sig och pekar på boken.

JANINA: Ska du lyssna till Lara? Berätta om Mimmini. Berätta för Ilja.

Pedagogen sätter Ilja bredvid Lara och går sedan ur bild.

Lara: Ha

JANINA: Ja. Berätta för honom.

Lara slår upp boken (som läses från höger till vänster) och pekar på en tecknad bild av en apa.

Lara: Mimmi xxx

Hon tittar på Ilja. Han lutar sig fram, pekar i boken.

Ilja: Mimmi

Lara: Mimmi

Barnen fortsätter att peka och titta på bilderna tillsammans.

Ilja: Titta Mimmi (mjuk röst)

Ilja pekar på en liten bild av Mimmi på titelsidan.

Lara: xxx äta xxx (Nu har fler barn vaknat utanför bild och det är svårare att höra vad Lara säger.)

JANINA: Vad gjorde Mimmini? Hade hon godis?

Ilja: Godis

Lara pekar i boken

Lara: Dä

JANINA: Där

Lara: Dä

JANINA: Ja, där godis, där inne ja. Har Mimmini ätit mycket godis?

Ilja: Äta godis.

Ilja ler.

JANINA: Ja

Lara bläddrar till en ny sida i boken och pekar.

Lara: De dä, de dä.

JANINA: Ja, och mamma kom. Var det Mimminis mamma? Vad gjorde mamma då?

Lara slår upp boken igen och pekar på en bild av apmamman.

Lara: *In* ("detta" på persiska)

JANINA: Där är mamma. Vad säger mamma?

Lara: Dä dä

JANINA: Där ja. Vad säger mamma till Mimmini? Ajajaj? Hade Mimmini ont i tanden?

Ilja: Tanden

JANINA: Mm. Där ja

Lara: Där

JANINA: Ja

(2-årsavdelningen 28 oktober 2009)

Framför allt används svenska när barnen upprepar det pedagogen säger. Lara använder ett ord på persiska (*In*) när hon svarar på pedagogens fråga "Vad gjorde mamman då?". Eftersom pedagogen inte delar Laras familjespråk uppfattar hon troligtvis inte vad Lara säger, det vill säga att hon svarar på pedagogens fråga med ordet "detta" och pekar på bilden. Jag uppfattar det som att Lara inte har ord nog att berätta för pedagogen vad mamman gör, men att hon förstår frågan och genom att peka på bilden svarar på den. Pedagoger ser att barnet pekar på bilden av mamman och bekräftar att "där är mamma". Sedan ställer hon flera nya frågor till Lara.

5.1.3 Pedagoger delar barnets familjespråk

Nedan följer två exempel ur empirin där barnets familjespråk används av pedagoger som talar detta språk. Exempelen är korta och kan förefalla otydliga för läsaren men representerar just med dessa kvaliteter en omfattande mängd prov på händelser och kommunikationer som kan betecknas som typiska transspråkande situationer på förskolan Regnbågen.

I båda av de två följande exemplen figurerar fokusbarnet Yoel som interagerar med två olika pedagoger som talar hans familjespråk. Yoel är fyra år har nyligen kommit till Sverige och

förskolan Regnbågen. Hemma talar han språken amhariska och tigrinja. Han använder sig av fysiska ting och kroppsspråk när han kommunicerar.

Exempel 4: Bytt är bytt

Yoel står vid bordet i matrummet, där pedagogen Sabrin som talar hans familjespråk sitter. De har en docka som de håller i tillsammans och hon hjälper honom att klä på den.

Yoel: Titta

Han pekar på något i nacken på dockan. Pedagogen håller dockan under armarna och lyfter den upp och ner mot bordet.

SABRIN: xxx *Bebi*

Yoel står nära och ser ut som att han ska ta dockan från pedagogen. Pedagogen lägger dockan i famnen och vaggar den. Yoel gör ytterligare ett försök att ta dockan, men springer sedan iväg in i lekrummet.

SABRIN: Yoel

Yoel kommer tillbaka och plockar upp ett gosedjur, Nalle Puh som ligger på bordet. Han ger nallen till pedagogen och tar själv dockan och springer tillbaka in i lekrummet.

(4-årsavdelningen 20 oktober 2009)

I exemplet använder Yoel ett fysiskt ting i stället för verbalspråk för att han vill byta till sig något, trots att han i detta sammanhang hade kunnat använda sitt familjespråk med pedagogen. Jag uppfattar interaktionen i situationen som att Yoel vill ha dockan men att han ser att pedagogen leker med den, vilket hon visar genom att vaggas den. I stället för att ta dockan från pedagogen byter han den till sig mot en nalle. Här använder inte Yoel verbalspråk med pedagogen. Jag vet att Yoel inte har gått på förskola tidigare och många av de situationer han försätts i är helt nya och troligen smått obegripliga för honom. Det är också väldigt stöjt i rummet vilket kan inverka på Yoels obenägenhet att använda familjespråket. Jag har svårt att uppfatta vad pedagogen säger, men utifrån språkmelodin får jag uppfattningen att det är hennes familjespråk, som sålunda även är Yoels. Detta exempel har jag valt för att familjespråket inte används när det hade kunnat användas mer. Yoel använder saker och kroppen för att kommunicera, genom att han sträcker sig mot dockan. Pedagogen visar med sin kropp att hon leker att dockan är en bebis och säger det verbalt.

I följande exempel förekommer en annan pedagog som också talar Yoels familjespråk, och så även kontaktbarnet i exemplet. Förskolan är organiserad i fem åldersindelade avdelningar, vilket medför att barnen ofta leker med jämnåriga. Det finns dock möjlighet för barnen att gå över till andra avdelningar för att hälsa på. Yoel ses till exempel ofta inne på 3-års avdelningen.

Exempel 5: Tigerjakt

Yoel får hjälp av pedagogen Linda att sätta på en utklädningsdräkt (tiger) och springer in på en avdelning för yngre barn.

Yoel: raaaw (gör djurläten)

Yoel jagar ett yngre barn, Elias, som springer glatt framför honom. Yoel och Elias springer in i matrummet.

FIRCE: xxx

Yoel stannar och klappar om Elias.

(4-årsavdelningen 22 oktober 2009)

Yoel och Elias delar familjespråk men använder det inte i kommunikationen. De kommunicerar i stället genom kroppen och läten. Däremot använder pedagogen Firce barnens familjespråk för en tillsägelse som avbryter leken.

Ovanstående exempel har valts ut för att familjespråket inte används mellan barnen fastän de talar samma språk. Detta är ett av de få tillfällen som familjespråket ändå används mellan barn och pedagog som talar samma språk, men då endast som en tillsägelse och inte som en inbjudan till kommunikation. Barnen kommunicerar i stället genom kropp, ting, ljud, leenden och beröring

5.1.4 Pedagog eller kontaktbarn använder ord från barnets familjespråk

Det som jag vill att läsaren särskilt lägger märke till i de kommande exemplen som utmärkande för transspråkandet på Regnbågen är, att en person som inte är talare av Yoels familjespråk använder ord från detta i kommunikationen med honom. I det första exemplet är det en pedagog och i det andra exemplet ett kontaktbarn som använder ett ord.

I det första exemplet visas en situation där Yoel kommunicerar att han vill ha vatten och hur pedagogen Linda svarar på hans kommunikation. Linda förstår inte eller är kunnig talare av Yoels två familjespråk, men har lärt sig ett viktigt ord på tigrinja för att kommunicera med honom.

Exempel 6: Mera vatten

Yoel sitter vid ett av borden i matrummet. Han har en kökssvamp med diskmedel och tvättar bordet. Han vrider ur svampen så att löddrigt vatten rinner ner på bordsytan. Sedan torkar han med svampen. Han upprepar förfarandet tills vattnet tar slut. Det rinner längs hans armar. Han tittar mot diskhon.

Yoel: Linda, Linda, titta

Yoel pekar upprepade gånger mot diskhon. Sedan reser han sig och går mot bänken.

LINDA: Vill du ha *mai* ("vatten" på tigrinja) vatten?

Han får hjälp att blöta svampen och börjar igen.

(4-årsavdelningen 20 oktober 2009)

Här kommunicerar Yoel att han vill något, genom kroppsspråket: blicken, gesterna och sin kroppsposition. Han påkallar pedagogens uppmärksamhet genom att ropa hennes namn och säger "titta". Pedagogerna tyder hans signaler och uppmärksammar till slut hans intentioner och använder hans familjespråk i kombination med svenska för att bekräfta det han uttrycker.

I detta exempel är transspråkandet att Yoel uttrycker sig med sin repertoar av verbala och icke-verbala språk: Med kroppen genom att gestikulera, söka med blicken och vända sig mot diskhon och verbalt när han påkallar pedagogens uppmärksamhet genom att upprepa hennes namn. Efter ett tag får han respons och pedagogerna transspråkar genom att översätta det hon ser att han vill till verbalt språk, till både svenska och tigrinja.

I följande exempel leker Yoel och Patricia (kontaktbarn) med papperstelefoner, urklippta ur en tidningsannons. Barnen låtsas vara involverade i varsitt telefonsamtal. Bild 2 nedan visar Yoels koncentrerade blick och hur Patricia lutar sig mot honom i en önskan att interagera med Yoel.



Mari Watn ©

Bild 2. Yoel och Patricia klipper ur tidningar.

Exempel 7: Ringa hem

Yoel sitter vid ett bord och klipper i tidningar. Bredvid sitter Patricia, en jämnårig flicka som gått längre på förskolan (se bild 2 ovan). Hon har klippt ut två telefoner ur en tidningsannons.

Patricia: Hallå. Vad du gör? Du måste komma hämta mig.

Yoel tittar ner. Han ställer sig upp och sträcker sig efter något på bordet. Patricia håller pappersmobilen mot hans öra.

Yoel: Hallå vad du gör xxx

Patricia tar den andra urklippta pappersmobilen, börjar leka med den och låter Yoel behålla den första. Han fortsätter att prata i den (troligtvis på familjespråket.) Barnen har varsin papperstelefon tryckt mot örat.

Patricia: Nej, gå till andra affären, nej nej.

De pratar i munnen på varandra och viftar med saxarna.

Patricia: Nej nej gå till andra affären.

Yoel: xxx *ciao* ("hej då" på tigrinja⁷³)

Sedan tar han ner lappen och låtsas lägga på genom att trycka på knappen med tummen.

Patricia vänder sig till pedagogen.

Patricia: Vet du vad, vet du han sa *ciao*, jag vet vad det betyder. Han sa hejdå. Han sa hej.

Hon vänder sig till Yoel och vinkar med saxen.

Patricia: *Ciao*

Yoel: *Ciao* xxxx

Yoel och Patricia ler.

Patricia: *Ciao* xxxx (härmar det han säger).

Yoel: Nej nej

(4-årsavdelningen 15 oktober 2009)

Patricia låtsas tala med någon och beordrar denna att hämta henne. Hon ger papperstelefonen till Yoel och tar upp en annan. Direkt härmar Yoel hennes uttalande och fortsätter sedan med något som kan vara hans familjespråk. I leken med telefonerna kan Yoel låtsas att han talar med någon som förstår honom. Yoel använder sitt familjespråk i leken, vilket uppmärksammas av Patricia. Hon berättar för en pedagog att hon förstår honom. Barnen använder papperstelefonerna, kroppen och olika verbala språk. De transspråkar genom att använda sin repertoar av olika uttrycks sätt och tingen möjliggör en koppling till det som annars hör hemmet till. Patricia uppmärksammar och bekräftar Yoels användning av familjespråket.

⁷³ *Ciao* är ett låneord från italienska. Eritrea var en Italiensk kolloni fram till Andra Världskriget och italienskan har haft stor påverkan på tigrinja. Andra stavningar förekommer i transkriptioner i andra studier, men jag har valt att använda den ursprungliga italienska. (Tigrinja skrivs med ett annat alfabet).

5.1.5 Barnet använder svenska

I nedanstående exempel *Röd Halloween* använder sig Editha av svenska, trots att hon inte alltid gör sig förstådd. Editha har svårt att få fram sin mening med endast det verbala språket. I kombination med ett fysiskt ting blev det tydligare vad hon ville ha sagt.

Exempel 8: Röd Halloween

Editha bläddrar i en bok med ansiktsmålningar för att välja utseende på sin papier-maché-mask som hon ska måla till Halloweenfirandet på förskolan. Hon bläddrar fram till en bild av ett barn sminkat som en djävul och pekar på den.

Editha: Jag ska bara ha den

ANJA: Vill du måla den i stället?

Editha: Ja

SONJA: Och vad är det?

ANJA: Vad är det?

Editha: Det där är rödda

Editha pekar på det rödmålade ansiktet på bilden.

ANJA: Du blir rädd för den?

Editha: Jag vet inte.

ANJA: Är den läskig?

Editha: Läskig

[...]

Senare i ateljén. Pedagoger Sonja plockar fram svart och rosa flaskfärg. Editha pekar på den rosa färgen.

Editha: Rosa? Jag måste rödda

(5-årsavdelningen 28 oktober 2009)

Tillsammans med pedagogerna bläddrar Editha i en bok med bilder av ansiktsmålningar, för att välja hur hon ska färglägga sin Halloween-mask. När Editha pekar på bilden av ett barn med rött ansikte som ska föreställa en djävul och säger ”rödda”, uppfattar pedagoger det som att Editha säger *rädd-a* och förstår det som att hon beskriver bilden som skrämmande eftersom hon frågar Editha om hon blir rädd för bilden. När Editha svarar ”Jag vet inte” tycks pedagoger uppfatta det som att hon inte förstår frågan. Pedagoger använder sig då av en omskrivning för att få Editha att förstå frågan. Editha upprepar ordet *läskig*, men det är oklart om hon förstår innebörden av ordet. Senare använder Editha ordet *rödda* igen i en situation där det framgår att hon troligtvis har talat om färgen röd. Då spelar de faktiska färgerna en viktig roll. Editha har möjlighet att peka på färgen i kombination med att använda verbalt språk, vilket tydliggör hennes uttalande.

5.2 Kroppen som språk

Åtta exempel har placerats under denna underrubrik för att poängtera en specifik aspekt av transspråkande, nämligen kroppsspråket. I exemplen pågår transspråkande på flera olika sätt, men fokus här är på gester, kroppens position och blickar, uppdelat under rubrikerna *Kroppsspråk utan adekvat respons*, *Pedagogerna svarar och översätter* och slutligen *Blickar*.

De inledande tre exemplen är valda för att visa hur ett mellanstort (treåring) 'tyst' barn använder kroppen i sin kommunikation, men inte alltid blir uppmärksammas eller förstådd. Sedan följer tre exempel där pedagoger uppfattar barnens kroppsspråk och översätter till verbalt språk. I de två sista exemplen figurerar de yngsta barnen, 1-åringar, och jag visar hur de till stor del transspråkar med kroppen, framför allt med blickar.

5.2.1 Kroppsspråk utan adekvat respons

I de nedanstående exemplen möter vi Noor som är tre år och tidigare har gått hos dagbarnvårdare. Hemma talar familjen wolof och franska. Dessa tre exempel nedan hör ihop genom att barnet som inte pratar så mycket använder kroppsspråk och ibland kan göra sig förstådd. I en-till-en-situationer är det lättare att bli förstådd än i en samling där pedagogen Sanna inte hinner se.

I det första exemplet försöker Noor använda kroppen i kommunikation med pedagogen, men hon blir missförstådd. Hon påkallar pedagogens uppmärksamhet genom att säga hennes namn. Eftersom pedagogen inte uppmärksamade situationen som föregick tycks hon inte förstå vad Noor vill förmedla. Här blir transspråkandet att Noor använder sin repertoar av kommunikativa uttrycksätt för att få Sanna att förstå.

I nedanstående exempel hamnar Noor i en situation där jag uppfattar det som att hon blir störd av två pojkar som vill känna på hennes hår. Hon försöker få pedagogens uppmärksamhet och visar med handen på den ena pojkes huvud för att ordlöst berätta hur pojken gjorde mot henne. I stället för att få hjälp blir hon tillsagd att inte slå.

Exempel 9: *Inte slå*

Sångsamling på 3-årsavdelningen. Noor sitter med de andra barnen och två pedagoger i en ring på mattan.

Pojken till vänster om henne känner på hennes hår.

Noor: NEJ

Pojken till höger tar på hennes hår.

Noor: Sanna, Sanna

Noor visar med handen på den ena pojken huvud.

SANNA: Nej, Noor, inte slå

(3-årsavdelningen 16 november 2009)

Utifrån hur jag uppfattar situationen i exemplet ovan vill Noor inte att pojkarna ska känna på hennes hår. Jag avläser situationen som att Noor försöker få pedagogens uppmärksamhet genom att ropa hennes namn. Hon visar sedan med handen på pojkens huvud hur han gjorde på henne. Noors försök att skydda sin integritet genom att kommunicera till dem som har större maktprivilegier – pedagogerna – misslyckas och det hela vänds i stället mot henne.

I andra situationer används ting tillsammans med eller i stället för verbala och/eller icke-verbala uttrycksätt. Här har jag lyft fram exempel som visar att barnen använder sin kropp samt fysiska ting i sin kommunikation. I nedanstående exempel från 3-årsavdelningen kommunicerar fokusbarnet Noor och Aman (kontaktbarn) med kroppsspråk och fysiska ting.

Exempel 10: Varsågod och sitt

Noor bär runt på två stolar, och ställer dem med ryggstödet mot väggen. Hon sätter sig på den ena stolen. Aman springer fram till henne. Hon puttar bort honom. Noor bär tillbaka stolarna till bygghörnan och ställer upp dem bredvid varandra. Aman sätter sig på den ena stolen. Noor sätter sig på golvet och börjar plocka med kaplastavar. Aman klappar på sitsen på den andra stolen och lägger huvudet på sned men hon sitter vänd bort från honom och tittar på vad de andra barnen gör.

(3-årsavdelningen 16 november 2009)

Noor har tagit två stolar som hon flyttar till en annan del av rummet. När Aman kommer dit blir han bortknuffad. När han sedan får tillbaka stolarna bjuder han in Noor genom att visa med handen på stolsitsen. Barnen använder här kroppen i sitt transspråkande. Noor visar med sin kropp att hon inte vill att Aman ska sitta på stolen. Hon tar till sin språkliga repertoar där kroppen är en viktig del för de yngsta barnen. Barnen kommunicerar med sitt kroppsspråk genom knuffar (Noor) och genom att klappa på stolsitsen (Aman). Aman vinklar huvudet som en vänlig och inbjudande gest. Noor använder de kommunikativa resurser hon har tillgång till. Barnen använder fysiska ting (stolarna) och kroppsspråk i sin kommunikation med varandra, Aman när han bjuder in till lek och Noor när hon avvisar. Med kroppen visar Aman att han vill vara med men blir bortknuffad. När Noor sedan ställer tillbaka stolarna försöker han bjuda in henne till att vara med och leka tillsammans, men genom sitt kroppsspråk – att vända sig bort – visar Noor att hon inte är intresserad.

Kroppar kan också användas för fysisk kommunikation med andra. Det kan vara för att få någons uppmärksamhet genom att röra vid handen eller att dra en pedagog i armen. I exemplet nedan är det Noor som hämtar en pedagog genom att ta henne i handen.

Exempel 11: Hjälp mig!

Noor sitter vid ett av de låga borden på 3-årsavdelningen och ritar. Hon har ett halvfärdigt pussel bredvid sig. Pedagogen Sima kommer fram till bordet och lutar sig över pusslet.

SIMA: Noor gör klart det här.

Hon håller upp en pusselbit och visar Noor, som fortsätter att rita. Sima tar pennan från Noor och lägger den på pappret.

SIMA: Du får rita sen

Noor försöker passa in bitarna, men hittar inte rätt. Hon reser sig och går till hyllan. Pedagogen Sanna kommer.

SANNA: Plocka den först.

Hon pekar på pusslet på bordet.

SANNA: Du kan inte ta en ny

Noor sätter sig vid pusslet igen och försöker. Sanna går iväg. Noor plockar med bitarna, men får inte några på plats. Hon tar ut fler bitar ur kartongen. Noor springer iväg och kommer tillbaka med pedagogen Sanna. Noor håller henne i handen och leder henne till bordet där pusslet ligger.

SANNA: Ska jag hjälpa dej?

Noor sätter sig och plockar upp en pusselbit. Pedagogen sätter sig.

SANNA: Ska jag hjälpa dej?

Sanna pekar på pusslet. Sen lägger hon pusselbitar på plats medan Noor ser på. Sanna pekar på en pusselbit.

SANNA: Titta

Noor plockar upp pusselbiten. Sanna pekar på pusslet.

SANNA: Här

(3-årsavdelningen 16 november 2009)

Fokusbarnet Noor behöver hjälp med pusslet. Hon har blivit tillsagd av två pedagoger att lägga klart pusslet innan hon ger sig i kast med någon ny aktivitet, men hon får inte ihop bitarna. Noor lämnar sin plats vid bordet och kommer tillbaka dragande på pedagogen Sanna. Noor kommunicerar med hjälp av kroppen genom att springa iväg och hämta pedagogen och leda henne tillbaka till pusslet på bordet. Sanna frågar om hon ska hjälpa Noor och pekar och använder ord som "titta" och "här". Pedagogerna använder pekningar samt pusselbitarna som fysiskt material i kombination med svenska som uttrycksätt.

Noor använder sin kropp i språkandet för att kommunicera vad hon vill. Hon letar upp en pedagog som kunde förstå hennes önskan om att få hjälp. Den första pedagogen Sima ser endast ett ointresse hos Noor, vilket gäller även för Sanna första gången. Senare visar Sanna, genom att hon sätter sig ner med Noor, att hon förstår att Noor behövde stöd i att slutföra pusslet. Pedagogerna använder här uttrycksätten svenska och gester i kombination för att underlätta för Noor och för att göra henne delaktig i pusslandet. Pedagogerna förbiser först Noors svårigheter med pusslet. Sedan stöttar Sanna henne genom att uppmärksamma hennes intentioner och språkande. Jag tänker mig att Noor först inte kan uttrycka sin mening på ett sätt som pedagogerna förstår. Det finns ingen pedagog på förskolan som talar Noors familjespråk. Men med hjälp av kroppsspråk, blickar och fysiska ting kan Noor till slut nå fram till pedagogerna Sanna. Eftersom hon inte uttrycker sig verbalt behöver hon ta till fler uttrycksätt för att bli förstådd. Pedagogerna kommunicerar verbalt men använder även gester och ting för att nå fram till Noor.

5.2.2 Pedagogerna svarar och översätter

Följande tre exempel handlar om att barnen använder kroppen och så även pedagogerna samtidigt som de använder det verbala språket för att sätta ord på det barnen uttrycker med kroppen.

I nedanstående exempel möter vi Lara som är två år och går sin första termin på en förskola. Hemma talar familjen persiska. Situationen utspelar sig i matrummet. Pedagogerna Ayla och Lara sitter på varsin låg stol vid ett av matborden. Ayla har plockat fram färger för att ansiktsmåla barnen inför förskolans Halloweenfirande.

Exempel 12: Handmålning

Pedagogerna Ayla tar orange färg på en pensel och för den mot Laras ansikte, men Lara ryggar undan och viftar med armarna. Lara sitter bortvänd på stolen.

AYLA: Ok. Lara handen? Vill du måla handen?

Lara vänder sig mot Ayla. Pedagogerna pekar på sin hand där hon har målat en pumpa. Lara sträcker fram handen och Ayla tar den och börjar måla.

AYLA: Vi behöver inte göra på ansiktet

Pedagogerna Ayla målar en pumpa på Laras hand. Lara tittar på handen under hela tiden. När pumpan är klar ler hon. Pedagogerna pekar på Laras näsa.

AYLA: Ska jag måla ansiktet?

Lara drar undan huvudet. Pedagogerna tar andra handen.

AYLA: Ska jag måla den?

Lara: Måla

Pedagogen målar ett spindelnät.
AYLA: Du ska få en liten spindel där också
Lara: Spindel
AYLA: En spindel
Lara: Dä
(2-årsavdelningen 30 oktober 2009)

Pedagogen Ayla målar barnen till Halloweenfirandet. Lara visar med sitt kroppsspråk att hon inte vill bli målad i ansiktet av pedagogen. Ayla tar färg på en pensel och för den mot Laras ansikte, men Lara ryggar undan. Pedagogen erbjuder då att måla henne på handen. Hon försöker sedan igen i ansiktet men Lara vänder sig bort och pedagogen rättar sig efter barnets önskan och målar i stället den andra handen. Pedagogen bekräftar barnet med sin handling och sätter ord på det barnet kommunicerar. Ayla läser av barnets kroppsspråk när Lara ryggar undan och svarar på det genom att sätta ord på vad hon uppfattar att barnet signalerar. Hon bekräftar även Laras kroppsliga uttryck verbalt när hon säger ”Vi behöver inte göra på ansiktet”. Pedagogen använder sig av verbalt språk och pekningar för att Lara ska förstå. Lara svarar med position och verbalt språk. Pedagogen använder också fysiska ting i kombination med olika uttryckssätt när hon pekar på sin hand där hon har målat en pumpa eller när hon håller fram penseln mot Laras ansikte. Detta exempel har valts för att barnet använder kroppen och pedagogen översätter hennes kroppsspråk till verbalspråk. Barnet upprepar det pedagoger säger. Detta är transspråkande genom att det visar kommunikation med olika uttryckssätt. De använder det som finns till hands och översätter mellan olika språk för att öka förståelsen.

I nedanstående exempel från 3-årsavdelningen leker Axel (kontaktbarn) att han kammar pedagoger Palomas hår. Noor härmar hans handlingar och gester.

Exempel 13: Klipp-klipp

Pedagogen Paloma sitter på en bänk i lekrummet på 3-årsavdelningen. Axel står bakom henne och kammar hennes hår med fingrarna. Noor ställer sig bredvid och gör det samma.

PALOMA: Klipper du mitt hår?

Paloma formar handen som en sax och rör fingrarna i en klippande rörelse.

PALOMA: Noor

Noor ser på henne och härmar hennes rörelse. Hon har svårt att få till rörelsen och pedagoger hjälper henne genom att visa igen och sedan röra Noors fingrar. (se bild 3 nedan)

PALOMA: Du får

Paloma pekar på sitt hår.

(3-årsavdelningen 16 november 2009)



Mari Watn ©

Bild 3. Noor och pedagogen Paloma leker frisör. Pedagogen hjälper Noor att forma fingrarna till en sax genom att visa och sedan röra Noors fingrar.

Noor härmar först Axel när han kammar pedagogens hår och sedan pedagogens klipp Rörelse med fingrarna. Pedagogen Paloma ser Noor och uppmärksammar hennes kommunikation, och på så sätt kan leken fortgå och utvecklas. Paloma kombinerar gester med verbalt språk (svenska) och uppmärksammar och sätter ord på barnens handlingar. Pedagogen frågar om Noor klipper hennes hår och gör en tillhörande gest med handen. Hon hjälper sedan Noor att härma gesten genom att ta tag i Noors hand, visa upp sina egna fingrar och hjälpa Noor att forma handen som en sax (se bild 3 ovan). Noor blir medbjuden att delta i leken genom att hennes försök att härma pojken observeras av pedagogen, som använder verbalt språk och gester för att uppmärksamma Noors lek. Jag uppfattar det som att Noor är intresserad av att leka med pojken Axel eftersom hon följer efter honom och härmar hans rörelser när han rör sig runt i rummet och interagerar med pedagoger och miljön. I denna situation fångar pedagogerna upp Noor och uppmärksammar henne och hennes språkande så att leken kan utvecklas och vara längre. Barnet kommunicerar med kroppen, pedagogerna sätter ord på barnets handlingar och bjuder in henne till kommunikation och till lek. De kommunicerar med gester och pedagogerna använder verbalt språk.

I nedanstående exempel från 4-årsavdelningen blir en flicka ledsen vid lämning. I exemplet som utspelar sig i byggrummet figurerar Yoel, kontaktbarnet Aysha och pedagogen Krystyna. Detta exempel har jag med för att det visar en omsorgssituation.

Exempel 14: Tröst

Det är morgon på förskolan Regnbågen. I byggrummet på 4-årsavdelningen sitter låga väggfasta hyllor längs långsidorna. Aysha och Yoel hoppar från ena väggen till den andra. Plötsligt tittar Aysha mot dörren och gråter, bakom kameran hörs hennes mamma som pratar familjespråk med flickan. Mamman ska gå och flickan blir ledsen. Yoel tittar på Aysha. Pedagogen Krystyna kommer in och sätter sig på golvet. Hon tar Aysha och Yoel i knät. Yoel kramar flickan.

Yoel: *Mami mami*

KRYSTYNA: Mamma ska gå. Yoel ska trösta dej.

Yoel: *Mami, mami*

KRYSTYNA: Vad är det Yoel?

Krystyna klappar honom på huvudet. Yoel kramar Aysha.

Yoel: *mami*

Yoel pussar flickan. Han vänder sig mot byggklossarna. Pedagogen nickar till mamman.

KRYSTYNA: Du kan gå nu

Yoel: *Ohaah*

Han pekar på klossarna. Han kramar flickan igen och klappar henne på kinderna.

KRYSTYNA (vänd mot mamman): Du kan gå

Yoel tar Aysha i handen och de reser sig. Flickan går för att krama sin mamma. Yoel går fram till dem och pussar flickan på kinden.

(4-årsavdelningen 12 oktober 2009)

Yoel tröstar flickan med klappar, pussar och kramar och gråter även efter sin egen mamma. Pedagogen tröstar Yoel verbalt och med kroppskontakt. Barnen kommunicerar genom känslouttryck och beröring samt kroppens position. Pedagogen sätter ord på barnens känslor men kommunicerar även mycket genom kroppen. Yoel visar att han förstår flickans sorg när mamman ska gå. Han relaterar till hennes saknad genom att ropa efter sin egen mamma. Hans egna känslor av att bli övergiven kommuniceras genom hans klagande uttryck. Han får tröst av pedagogen Krystyna. Yoel tröstar i sin tur Aysha genom att klappa, pussa och krama henne. Både pedagogen och Yoel använder beröring när de tröstar.

5.2.3 Blickar

I de två kommande exemplen möter vi situationer med de yngsta barnen som kommunicerar med kroppen, framför allt med blickar. I det första exemplet förekommer fokusbarnen Yasin och Daria som båda är ett år gamla och precis har börjat på förskolan. Hemma hos Daria talas

wolof och franska, hos Yasin talas amhariska och tigrinja. I exemplet nedan visar de tillsammans med Fatima (kontaktbarn) intresse för ett akvarium som står i matrummet på avdelningen. De yngsta barnen kommunicerar med blicken. Barnen är i kommunikation med varandra och med pedagogen, som sätter ord på deras intresse för akvariet. Barnen använder position, blick, gest, ord och leenden – sin repertoar av olika uttryckssätt.

Exempel 15: Mata fiskarna

Daria och Fatima står på varsin sida om akvariet. Daria har handen på ovensidan och Fatima håller i lampsladden. Daria tittar på vad Fatima gör, tittar in i akvariet och uppe på. Fatima släcker lampan i akvariet. Yasin skrattar och kommer krypande mot akvariet. Flickorna tittar på honom. Fatima tänder lampan. Yasin reser sig mot bordet där akvariet står, Fatima och Yasin utstöter ljud.

Daria: Auuaa

JOHANNA: Tycker du att vi ska mata dem?

Yasin går till andra sidan om Daria.

JOHANNA: Titta ska vi mata fiskarna? Daria? Ska vi mata fiskarna?

Hon håller fram burken med fiskmat mot Daria som går mot den. Johanna skakar på burken och stoppar ner fingrarna. Daria lägger händerna om burken. Hon tippa den mot sig och tittar ner.

JOHANNA: Så tar vi lite

Johanna tar en nypa fiskmat. Daria följer hennes rörelser med blicken när hon lägger maten i akvariet.

Yasin: Titta, titta.

Fatima släcker och tänder lampan.

JOHANNA: Så. Fatima tänd och släck inte

Daria tittar ner i burken.

JOHANNA: Vet du vad, det ska vara tänt

Hon går mot Fatima.

JOHANNA: Det ska vara tänt för nu är det dag.

Johanna tänder lampan som slocknar igen.

JOHANNA: Nähä?

Johanna försöker tända. Hon trycker i kontakten. Lampan tänds.

JOHANNA: Så

Johanna lägger undan sladden bakom akvariet.

JOHANNA: Äter dom?

Barnen tittar in i akvariet.

(1-årsavdelningen 10 november 2009)

Genom sin kropp, blickar och skratt visar barnen sitt intresse för akvariet. Yasin använder även verbalt språk (svenska) när han säger "titta titta" vilket tydligt indikerar ett intresse. Barnens engagemang uppmärksammas av pedagogen. Pedagogen bekräftar genom att ta fram fiskarnas

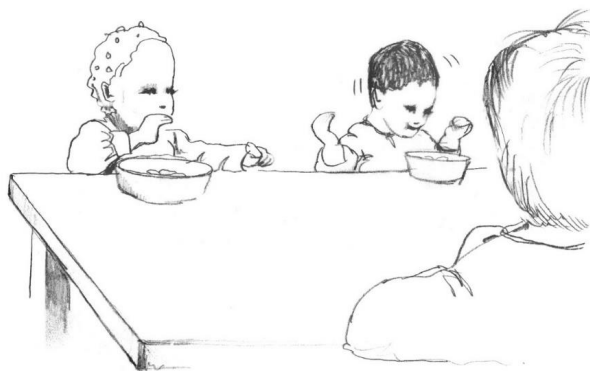
mat. Hon använder verbalspråk tillsammans med burken. Hon sätter ord på det hon gör och på det hon uppfattar att barnet vill. Hon uppmärksammar även att Fatima fascinerats av lampan när hon tänder och släcker och ger barnen en förklaring till varför det ska vara tänt.

Även i nedanstående exempel på de allra yngsta barnens avdelning, kommunicerar barnen genom blickar. Barnen kommunicerar med kroppen genom blickar och huvudskakningar och leenden. På bild 4 nedan syns en nöjd Yasin som skakar på huvudet. Barnen är i kommunikation med varandra utan att använda det verbala språket. Här vill jag visa på vikten av att se fler uttrycksätt som språkande.

Exempel 16: Skaka huvud

Yasin sitter vid ett bord i matrummet på 1-årsavdelningen tillsammans med flera andra barn. De har plasttallriker framför sig och pedagog Jina förser dem med päronbitar. Barnen äter under tystnad och följer pedagogen med blicken. Pablo som sitter på kortändan skakar på huvudet. Yasin ser på honom och börjar skaka på huvudet (se bild 4 nedan). Yasin ler. Han gör en paus och tittar på de andra barnen, sedan börjar han skaka igen. Elif som sitter på andra sidan bordet skakar på huvudet. Peace som sitter bredvid Yasin rör lite på huvudet och tittar på de andra. Alla barn skakar på huvudet.

(1-årsavdelningen 11 november 2009)



Mari Watn ©

Bild 4. Yasin skakar på huvudet.

Ett barn börjar skaka på huvudet och sedan hänger de andra på. Hela skaksituationen varar bara en kort stund, 23 sekunder. Barnen har kontakt med varandra utan att tala. De härmar varandras rörelser och genom blickarna och kroppens rörelse är de i kommunikation med varandra. Barnen får respons från varandra och ler vilket tyder på att detta är en lustfylld situation för

dem. Sekvensen är kort och kanske uppmärksammas den inte ens av pedagogerna som är i en annan del av rummet.

5.3 Estetiska språk

De fyra kommande exemplen är valda för att de innehåller estetiska språk. Skapande i alla olika former var vanligt på förskolan Regnbågen och var en stor del av förskolan verksamhet, men är även enligt läroplanen (Lpfö18 2018) en viktig del av förskolans verksamhet och barns kommunikation. Olika typer av estetiska språk var frekvent använda. Jag har valt följande fyra exempel för att de är extra tydliga och för att de visar olika aspekter av estetiskt språk vilka utgör underrubriker i avsnittet. Dessa är: *Konstruktion, Bild och form* samt *Musik/rytm*. Det som särskilt utmärker transspråkandet här är det estetiska som olika språk/uttryckssätt som ska läras in men också kopplat till förskolan som en del av kulturen.

5.3.1 Konstruktion

Språk innebär inte alltid en kommunikation mellan människor, utan det kan också vara ett sätt att upptäcka världen genom att utforska material och hypoteser om hur saker fungerar.

Mia Mylesand (2007) beskriver det som att:

Bygg och konstruktion är ett av de språk barnen i förskolan kan använda när de utforskar sin omvärld och skapar sin egen identitet. Ett verktyg de har tillgång till för att bygga förståelse för olika fenomen i samhället.

I nedanstående exempel från 2-årsavdelningen bygger fokusbarnet Lara och kontaktbarnet Gülisar ett torn av klossar på en låg bänk.

Exempel 17: Bygga högt

Lara har DUPLO-klossar i handen och går bort till Gülisars meterhöga torn, som hon har byggt på en bänk. Lara klättrar upp på bänken och försöker sätta sina klossar på tornet, som rasar. Gülisar sätter sig på huk på bänken och börjar bygga upp tornet igen. Lara tar klossar och bygger ett eget torn. Sami kommer och bygger på egen hand. Sami kliver upp på bänken.

MONICA: Sami, sätt dej på golvet, sätt dej på golvet. Lara och Gülisar också. Sätt er på golvet och bygg på bordet.

(2-årsavdelningen 29 oktober 2009)

Barnen utforskar klossarna och skapar hypoteser om världen – vad händer om vi gör så här, samtidigt som de kommunicerar med kroppen. Tornet blir högt. För att nå upp till toppen ställer sig barnen på bänken. Sami ansluter till gruppen och klättrar upp på bänken. Barnen blir

tillsagda av en pedagog att kliva ner igen. Genom estetiskt språk, kroppen och tingen är barnen i kommunikation, de bygger tillsammans och de bygger högt.

5.3.2 Bild och form

Nedanstående exempel visar hur bild och form är en del av förskolans verksamhet och kultur, som barnen behöver socialiseras in i och som de kanske inte har erfarenhet av tidigare. Bild och form kan ses som ett språk som barnen ska lära sig, genom vilket de kan förmedla sig.

I det första exemplet får vi träffa fokusbarnet Rina som är ny på förskolan och i Sverige. Hon är fem år och talar ryska hemma. Kontaktbarnet Nika är också fem år och har gått länge på förskolan. De båda flickorna är i ateljén. De har tillsammans valt ut en bild ur en bok med Halloween-inspirerade fotografier som de ska teckna av med blyertspenna och sedan färglägga med flaskfärger. Färger och penslar är redan framdukade på bordet. Rina tar färg på en pensel men stoppas av Nika som använder gester för att förstärka det hon säger till Rina. Nika tar en penna och visar i luften hur de ska göra samtidigt som hon uttrycker det verbalt.

Exempel 18: Rita först

Rina och Nika sitter mitt emot varandra i ateljén. De ska rita av en bild ur en bok och sedan färglägga med flaskfärger som står framför dem upphållna i små skålar. Nika har en blyertspenna och en pensel i handen. Rina tar en pensel och doppar i en av färgerna.

Nika: Rina rita först, rita

Nika drar med baksidan av penseln mot pappret.

Rina lägger ner penseln och ler.

Nika: \$Hon trodde vi skulle måla först. \$ [...]

SONJA: Nu kan ni börja måla

Nika: Rita

Nika tar en blyertspenna och ger till Rina.

Nika gör ritrörelser med pennan i luften och säger

Nika: Rita

Rina: Rita

(5-årsavdelningen 26 oktober 2009)

Den uppdukade situationen med färger och penslar samt rummet (ateljén) där de sitter signalerar att de ska måla. Nika som gått länge på förskolan kan rutinerna och vet att de först ska rita med blyertspenna innan de använder färger. Nika använder först svenska för att berätta för Rina att de ska rita. Rina verkar inte förstå så Nika visar med handen samtidigt som hon

säger ordet ”Rita”. Även pennan signalerar till Rina att hon ska rita först, inte måla. Här är det fokusbarnet Nika som transspråkar och på så sätt möjliggör för Rina att förstå situationen.

I följande exempel kombinerar pedagogen handling och ord för att tydliggöra för barnen vad hon menar. Lara sitter med två andra barn vid ena sidan av ett bord. Uppgiften är att de ska göra varsin spindel av lera. Barnen får en lerklump var av pedagogen. De försöker använda leran som en krita.

Exempel 19: Lara möter lera

Lara och två kontaktbarn sitter bredvid varandra med varsin teckning framför sig. Det är deras första möte med lera. På teckningarna har barnen vid ett tidigare tillfälle ritat spindlar. Nu ska de göra spindlar av lera. Pedagogen Janina lägger en klump lera framför varje barn.

JANINA: Varsågod

Gülisar tar lerklumpen och drar med den på pappret som om hon försöker rita med leran.

JANINA: Nej du kan känna på den, du kan klämma på den.

Pedagogen klämmer på Gülisars lera. [...]

Lara ritar med lerklumpen på pappret.

JANINA: Ska du göra spindel här också?

Pedagogen pekar på Laras papper. Lara undersöker leran med händerna.

JANINA: Gör spindel. Ja du kan klämma på den

Janina klämmer på Laras lera. [...]

Lara nyper av lera från lerklumpen och trycker fast på teckningen.

JANINA: Fint Lara fint. Mera

Lara: Meja (mera)

JANINA: Mmm

Lara fortsätter att nypa av lera.

Lara: Meja

JANINA: Mhm

(2-årsavdelningen 29 oktober 2009)

Pedagogen klämmer på leran samtidigt som hon säger åt barnen att klämma och känna på leran. Hon pekar på pappret som ligger framför Lara, där Lara tidigare har ritat en spindel, och frågar ”Ska du göra spindel här också?” I exemplet blir det tydligt att barnen behöver få öva sig i att uttrycka sig med olika estetiska språk då det inte faller sig naturligt att skapa med lera. I stället använder barnen lerklumparna som kriter och drar dem över pappret så att de lämnar bruna streck efter sig eller nyper av bitar som de trycker fast på pappret.

5.3.3 Musik/rytm

I exemplet nedan deltar de yngsta barnen på förskolan. Fokusbarnet Daria sitter vid ett lågt bord och håller ett plastglas från hemvrån. Fokusbarnet Yasin sitter på golvet, snett bakom Daria med en plastflaska innehållande plastpärlor (se bild 5 nedan). När Yasin skakar på flaskan rasslar pärlorna. Daria kan inte se honom men hon hör ljudet och skakar sitt glas upp och ner i samma takt. Kontaktbarnet Peace sjunger i takt med skakandet.

Exempel 20: Rasslande rytm

Daria sitter vid ett bord och Yasin sitter på golvet, snett bakom henne. Daria håller i ett litet plastglas från hemvrån. Yasin håller i en stor plastflaska (1,5 liter PET) innehållande pärlor av plast (se bild 5 nedan). Yasin skakar flaskan så att pärlorna rasslar mot flaskan. Daria tittar mot fönstret. Yasin pausar. Daria sätter glaset mot sin kind och vrider på det. Yasin börjar skaka flaskan igen, först försiktigt, men efter en kort paus intensifieras skakandet. Daria tar glaset från sin kind och ser in i kameran. Yasin sätter sig upp på knäna och han skakar flaskan med ökad frenesi, med tungan i mungipan. Daria tar blicken från kameran, men utan att se på pojken börjar hon skaka på glaset. Båda barnen skakar tillsammans. Daria börjar skaka glaset igen efter paus. En pedagog går förbi med Peace på höften och Daria följer dem med blicken. Peace gör ett ljud i samma takt som den rasslande flaskan, som om hon sjöng. Peace ansluter sig till de andra med samma rytm, men genom att använda ett annat uttrycks sätt när hon sjunger sina vokaler.

Peace: ö ö ö ä ä ä

Yasin och Daria håller samma takt med sina rörelser. När Peace pausar sin sång slutar Daria och Yasin med skakningarna. Sedan börjar Peace igen och Daria hänger på.

(1-årsavdelningen 11 november 2009)



Mari Watn ©

Bild 5. Daria och Yasin skakar tillsammans. Daria sitter vid ett bord och Yasin sitter på golvet bakom.

I exemplet använder barnen Yasin och Daria en flaska med pärlor i sitt musicerande på 1-årsavdelningen. Ljudet som flaskan gav ifrån sig får Daria att skaka glaset. Hon följer den rytm av skakande och pausande som Yasin håller. Yasin sätter sig på knä, kanske för att få mer kraft i sitt skakande. Han ser koncentrerad ut. Barnen transspråkar med hjälp av materialet. Flaskan är med i språkandet – den rasslar och är en del i rytmen, i konserten, där barnen översätter mellan olika uttryckssätt, ljud, rytm och kropp, i kommunikationen och gemenskapen. Barnens ordlösa kommunikation kan ses som att uppmärksamma varandra och falla in i ett skapande av ljud och rytm.

5.4 Sammanfattning

Detta kapitel innehåller de första resultaten av min KGT-analys. Den är baserad på den allra första kodningsprocessen som innebär att mitt material här har presenterats utifrån att den initiala kodningen så tydligt synliggjorde att transspråkandet var multimodalt och behöver förstås i termer av ett vidgat transspråkandebegrepp. Detta bygger vidare på och valideras av en mängd transspråkande studier som producerats under det senaste decenniet (Harju & Åkerblom 2020; Kangas et al. 2024; Kirsch 2017; Petersen 2020). De tjugo exemplen jag har valt att presentera i kapitlet är valda för att synliggöra dessa multimodala kommunikations- och språkformer: verbalt, kroppsligt eller estetiskt. I de första åtta exemplen beskriver jag hur barnen transspråkar verbalt på två eller flera språk, vilket är det som vanligtvis beskrivs som transspråkande. De använder sig av svenska, engelska och/eller sitt eller andras familjespråk. I avsnittet efter beskriver jag i ytterligare åtta exempel hur barnen i stället huvudsakligen använder sig av kroppsspråk, gester, blickar, positioner, i sitt transspråkande. I det sista avsnittet presenteras fyra exempel där i stället estetiska uttryckssätt är i fokus. Estetiska uttryckssätt kan vara det som beskrivs i läroplanen som ”bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans” (Lpfö18 2018, s. 9). Jag har även tagit med konstruktion som ett estetiskt uttryckssätt.

Dessa tre kategorier verbalspråk, kroppsliga respektive estetiska uttryck är dels ett resultat av den initiala kodningen, dels svarar det på ett mycket övergripande sätt på den första forskningsfrågan om hur transspråkandet praktiseras på förskolan Regnbågen.

Kapitel 6. Transspråkandets praktiker och villkor. Kodning och modellgenerering

I föregående kapitel redovisades en del av den första initiala kodningsprocessen med hjälp av ett stort antal exempel från data. Den visade att barnens transspråkande uttryckte sig såväl verbalt (med ett eller flera språk), som kroppsligt och estetiskt. I det här kapitlet presenteras helheten av den vertikala kodningsprocessen, det vill säga de tre kodningsprocesserna: initial, fokuserad och teoretisk kodning samt en sammanfattande teoretisk modellgenerering (Charmaz 2014a). Innan en teoretisk modell kan genereras har den abduktiva processen under den fokuserade och teoretiska kodningen mättat kategorierna. Inte minst i den teoretiska kodningen där relationerna mellan huvudkategorier genererar ett antal kärnkategorier. Teoretisk mättnad, skriver Ian Dey (1999) handlar inte om att undersöka huruvida alla exempel liknar varandra. I stället handlar det om att mätta begreppen, det vill säga namnen på de kategorier som genererats i kodningen, genom att undersöka huruvida de genomgående klarar av att representera det som pågår i data trots inbördes olikheter som ändå finns mellan de olika exemplen (Charmaz 2014a; Dey 1999).

Processen fram till konstruktionen av en temporär teoretisk modell är inte linjär utan utmärks av en i högsta grad komplex process under vilken koder och kategorier prövas och omprövas om och om igen. Som ett resultat av denna process kan studiens två första forskningsfrågor, om hur transspråkandet på förskolan Regnbågen dels praktiseras dels villkoras, besvaras; samtidigt som transspråkandets praktiker och villkor kan presenteras i en temporär teoretisk modell som ett resultat av KGT i enlighet med den tredje forskningsfrågan.

I det här kapitlet beskrivs kodningen av data steg för steg genom de exempel som presenterats i föregående kapitel 5. För avhandlingstexten är det i det här kapitlet bara möjligt att visa ett par enstaka exempel på hur kodningarna genomförts, eftersom detta utgör ett mycket omfattande, tidskrävande och textexpansivt arbete. Vikten läggs i stället här på att visa hur dessa kodningar lett fram till, dels teoretiska kärnkategorier dels konstruktionen av den konstruktivistiska grundade modell som presenteras mot slutet av kapitlet. Allra sist görs dock även det jag har kallat för en horisontell prövning av kategorierna och modellen genom att gå igenom två fall, det vill säga data från två av de äldre barnen, över tid genom hela materialet.

I det nästkommande avsnittet (avsnitt 6.1) visas således ett prov på den initiala kodningen, utöver det som redan visats i kapitel 5. Därefter följer en beskrivning av den fokuserade

kodningen där de initiala koderna grupperas i kategorier (avsnitt 6.2). De bygger på hela materialet men exemplifieras med hänvisningar till något eller några av de tjugo exempel som redovisats i kapitel 5. I avsnitt 6.3 presenteras sedan den teoretiska kodningen där relationer mellan kategorierna synliggörs vilket leder fram till konstruktionen av ett antal kärnkategorier. Dessa har genererats som ett resultat av att jag har undersökt hur de olika kategorierna samspelar med varandra (Charmaz 2014a). Därmed har koderna som formar en teoretisk modell konstruerats till ett förslag på en teoretisk modell som presenteras i avsnitt 6.4. Kapitlets sista avsnitt (6.5) presenterar den horisontella prövningen av modellen

I analyserna kommer jag att tydliggöra rörelserna mellan empirin och betydelsen av tidigare forskning, det vill säga den abduktiva rörelsen mellan induktion och deduktion som visades i metodkapitlet. Som ett resultat av den teoretiska kodningen bygger jag upp och presenterar en teoretisk modell (avsnitt 6.4) genererad från detta specifika material, som beskriver hur transspråkande *praktiseras* (forskningsfråga 1), men framför allt hur det *villkoras* (forskningsfråga 2) i en förskola som Regnbågen. Helheten av dessa abduktivt framgenererade analyser ligger alltså till grund för den teoretiska modell som har utvecklats (abduktivt) fram och tillbaka mellan data och tidigare forskning (Charmaz 2014a).

6.1 Initial kodning

Som jag har beskrivit mer ingående i metodkapitlet gjordes först en initial kodning av helheten av transkriberade data. Koderna kallas ibland också för öppna koder. Nedan visas ett exempel på sådan kodning. Här möter vi Lara två år, som har tagit med en bok skriven på persiska hemifrån. Transkriptionen (till vänster) kodades rad för rad (*line by line-coding*, Charmaz 2014a) utifrån frågan *Vad är det som händer?* Till höger syns de initiala kodningarna. I transkriptionen har det som indikerar kodningen strukits under.

I den initiala kodningen framkom en stor mängd koder som utgör verb, det vill säga ord som beskriver barnens olika sätt att uttrycka sig, göra men också hur detta tas emot av omgivningen, det vill säga av de andra barnen eller pedagogerna. I kodningen finns även exempel på substantiv som betecknar ting som framträder som centrala i kommunikationsprocesserna (t.ex. bok på familjespråket).

Eftersom en analys inom KGT görs med utgångspunkt tagen i datamaterialet kan man säga att kategorierna skapas underifrån eller nedifrån och upp i en nära relation till data med en induktiv hållning. Detta innebär mer konkret att de initiala (eller öppna) koderna skapas först.

Tabell 4. Exempel på initial kodning (ex. 3 Berätta för vännerna)

TRANSKRIPTION	KODNING
<p>Lara sitter på golvet med benen utsträckta framför sig och <u>boken</u> i knät. Pedagog Janina säger "Mm, <u>ska du berätta för Ilja?</u>" Lara sparkar till med benet och säger "Ha". <u>Pedagogen sätter sig på huk med Ilja bredvid sig och pekar på boken.</u> "Ska du lyssna till Lara? Berätta om Mimmini. <u>Berätta för Ilja.</u>" <u>Pedagogen sätter Ilja bredvid Lara</u> och går sedan ur bild. "Ha" säger Lara igen och <u>pedagogen svarar</u> "Ja. <u>Berätta för honom.</u>" Lara slår upp boken (<u>som läses från höger till vänster</u>) och <u>pekar</u> på en tecknad bild av en apa. "Mimmi xxx", berättar Lara. <u>Hon tittar på Ilja. Han lutar sig fram, pekar i boken</u> och säger "Mimmi". "<u>Mimmi</u>", upprepar Lara. <u>Barnen fortsätter att peka och titta på bilderna tillsammans.</u> "Titta Mimmi", <u>säger Ilja med mjuk röst och pekar på en liten bild av Mimmi på titelsidan.</u> Lara svarar "<u>xxx äta xxx</u>". (Nu har fler barn vaknat utanför bild och det är svårare att höra vad Lara säger.) "<u>Vad gjorde Mimmini? Hade hon godis?</u>" kommenterar pedagog Janina. "<u>Godis</u>", upprepar Ilja. Lara <u>pekar</u> i boken "Dä". "<u>Där</u>", upprepar <u>pedagogen.</u> "Dä", säger Lara igen. "Ja, där godis, där inne ja. Har <u>Mimmini ätit mycket godis?</u>" fortsätter pedagog. "Äta godis", säger Ilja och <u>ler.</u> Pedagog svarar "Ja." Lara bläddrar till en ny <u>sida i boken och pekar</u> "De dä. de dä." Pedagog fortsätter "Ja, och mamma kom. <u>Var det Mimminis mamma? Vad gjorde mamma då?</u>" Lara slår upp boken igen och <u>pekar på en bild av apmamman</u> och säger "<u>in</u>" (persiska: detta) "Där är mamma. Vad säger mamma? <u>Vad säger mamma?</u>" frågar pedagog. "Dä dä", svarar Lara. Pedagog svarar "<u>Där ja.</u> Vad säger mamma till Mimmini? Ajajaj? Hade Mimmini ont <u>i tanden?</u>" "Tanden", säger Ilja. "Mm. Där ja", svarar pedagog. "<u>Där</u>", säger Lara och <u>pedagogen svarar</u> "Ja".</p>	<p>bok på familjespråk koppling till hemmet bjuder in andra barn pekar bjuder in andra barn uppmärksammar barnets kommunikation, annat skriftspråk, pekar, position, pekar, ting, talar, pekar, bilder, röstläge, talar svenska frågar upprepar, pekar bekräftar frågar ler bilder, pekar, talar svenska frågar pekar talar persiska bekräftar, upprepar, frågar bekräftar, upprepar härmar, svenska, bekräftar</p>

Exempel på de öppna koder som konstruerades var som antyts i kapitel 5 och som visas i den kommande tabellen (tabell 5 nedan): *svenska, familjespråk, engelska, skrift, gester, beröring, blickar, mimik*. Dessa sorteras sedan till att formera det som i förteckningarna nedan kallas underkategorier i den fokuserade kodningsprocessen som tar vid. De öppna koderna grupperas under den fokuserade kodningen i underkategorier på det förfaringsätt som nedan beskrivs.

6.2 Fokuserad kodning

Nedan visar jag ett exempel hur koderna grupperats till att forma kategorier på olika nivåer. De initiala koderna förs i den fokuserade kodningen ihop i underkategorier som i sin tur sorteras in i huvudkategorierna (se tabellerna 5, 6 och 7 nedan). Kategorierna visar hur jag sorterar det som framträder som viktigt för det jag uppfattar som ett transspråkande.

Med andra ord: jag hittar indikatorer (indikatorn: ett barn pekar). Detta ger småningom upphov till en öppen (initial) kod (öppen kod: *gest* som markeras med kursiv). Flera sådana kan grupperas till underkategorier (underkategori: **kroppsspråk**, som markeras med fetstil), som i sin tur kan sammanföras till en huvudkategori (huvudkategori **UTTRYCKSSÄTT**, som markeras med versaler). Principen ser alltså ut som i följande exempel från studiens resultat där ovanstående exempel först sammanfattas och följs av två ytterligare exempel.

Indikator – *Öppen kod* – **Underkategori** – HUVUDKATEGORI

- Pekar (indikator) – *Gest* (öppen kod) – **Kroppsspråk** (underkategori) – **UTTRYCKSSÄTT** (huvudkategori)
- Håller fram leksak (indikator) – *Används i stället för ord* (öppen kod) – **Fysiskt ting** (underkategori) – **MATERIELL MILJÖ** (huvudkategori)
- Låtsas inte förstå (indikator) – *Förnekar* (öppen kod) – **Begränsa** (underkategori) – **MOTTAGANDE** (huvudkategori)

Här beskrivs hur jag gick vidare med koderna och sorterade dessa i kategorier, vilket även visas mer överskådligt i tabellerna nedan. Nedan beskrivs hur de tre huvudkategorierna som kodats fram från materialet, **UTTRYCKSSÄTT**, **MATERIELL MILJÖ** och **MOTTAGANDE**, samt tillhörande underkategorier, genererades under kodningsprocessen. (För överblick se tabeller 5, 6 och 7 nedan). Alla dessa koder, underkategorier och huvudkoder kan ses som ett uttryck för transspråkandets praktiker.

Något som skiljer en KGT från en klassisk grundad teori (GT) är att läsning av litteratur görs redan i den initiala och allra senast i den fokuserade kodningen (Charmaz 2014a; Thornberg 2012). Jag visar därför nedan hur jag i mötet med materialet och litteraturen har kommit fram till mina huvudkategorier också med hjälp av kunskaper från tidigare forskning. I den fokuserade kodningen har jag alltså vänt mig till litteraturen för att dels utmana och

problematisera, dels verifiera kodningarna. Den nedanstående redovisningen av den fokuserade kodningen är organiserad utifrån de tre huvudkategorier som småningom identifierades: UTTRYCKSSÄTT, MATERIELL MILJÖ respektive MOTTAGANDE. Dessa tre huvudkategorier presenteras som huvudrubriker med underavsnitt för varje underkategori.

6.2.1 Uttryckssätt (Huvudkategori 1)

I detta avsnitt visas hur mina abduktiva analyser kom att generera huvudkategorin UTTRYCKSSÄTT. Transspråkande har traditionellt huvudsakligen fokuserat på verbalt språk, men även på verbalt språk i kombination med gester och andra uttryckssätt (se t.ex. Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Axelrod & Cole 2018; Bengochea, Sembianti & Gort 2018; Kangas et al. 2024; Kirsch 2017; Leung 2019). Transspråkande praktiseras i materialet på många olika sätt av barn respektive pedagoger. I nedanstående tabell visar jag hur transspråkandet har kodats som betecknade olika uttryckssätt som barnet och pedagogerna tog till för att kommunicera. Ordet uttryckssätt skulle småningom visa sig vara det bästa sättet att konceptualisera en central huvudkategori: UTTRYCKSSÄTT.

En av underkategorierna utgörs av **verbalt språk**, vilket innefattar både talat och skrivet språk där ord används. För analysen behöver jag göra en uppdelning mellan förskolans språk (i detta fall svenska) och de, ibland flera, verbala språk som barnen har med sig hemifrån (här kallade familjespråk). Oftast användes svenska, men även andra språk förekom, nämligen engelska och barnens respektive familjespråk, vilket mina exempel i föregående kapitel tydligt uppvisar. Det kan ses som motsägelsefullt att tala om transspråkande och samtidigt göra en uppdelning mellan olika verbala språk (Jaspers 2018; Pennycook 2016; Siekkinen 2018). Anledningen till att jag ändå gör det är att det annars blir svårt att tydliggöra att vissa delar av barnets repertoar var mer använda och mer accepterade av andra. Polska, ryska, tigrinja och persiska var de av barnens *familjespråk* som användes i mina data. Dessa betecknades som familjespråk för att beskriva att dessa språk används i barnens hem. Att *engelska* kodades som en egen del berodde på att det i min data framför allt användes av talare som inte har engelska som sitt familjespråk. Detta stämmer med en studie av Larsson med kollegor (2022) där barnen beskrivs använda engelskan som ett gemensamt kommunikationsspråk (*lingua franca*). I tabellen nedan tydliggörs de mest frekventa och tydliga uttryckssätten som förekommer i en rad praktiker som kan förstås som transspråkande på förskolan Regnbågen.

Tabell 5. Barnens respektive pedagogernas UTTRYCKSSÄTT som huvudkategori

UNDERKATEGORI	ÖPPEN KOD (GENERERAD I DEN INITIALA KODNINGEN)	INDIKATOR
Verbalspråk	<i>Svenska</i>	Tala svenska
	<i>Familjespråk</i>	Tala sitt eget familjespråk eller låna någon annans
	<i>Engelska</i>	Tala engelska
	<i>Skrift</i>	Kopiera text
Kroppsspråk	<i>Gester</i>	T.ex. nicka, rycka på axlar, peka
	<i>Beröring</i>	Ta någon i handen, krama, flytta en hand
	<i>Blickar</i>	Söka eller ta ögonkontakt Visa ett intresse med blicken
	<i>Mimik</i>	Visa känslor med ansiktet t.ex. le, rynka ögonbrynen
	<i>Positioner</i>	Vända sig bort, rygga undan, luta sig närmare
Ljud	<i>Ting</i>	Härma telefonsignal, billjud
	<i>Läten från andra varelser</i>	Härma djurläte, ryta som monster
	<i>Känsloutryck</i>	Skratta, gråta, tjoa, gnälla
Estetiska språk	<i>Konstruktion</i>	Bygga med Kapla eller klossar, snickra
	<i>Bild och form</i>	Rita, skapa i lera, måla
	<i>Musik och rytm</i>	Sjunga, spela instrument
	<i>Dans</i>	Rytmisk rörelse till musik

I texten som följer kommenterar jag med hjälp av utdrag ur exemplen från data, som presenterats i föregående kapitel, hur kodningen är gjord. Jag använder samma nivåer som i tabellen för att visa koderna, till exempel: UTTRYCKSSÄTT (huvudkategori) – **Verbalspråk** (underkategori) – *engelska* (öppen kod).

I tabell 5 ovan har jag samlat alla koder som ingår i huvudkategorin UTTRYCKSSÄTT. Koder som genererades genom att samla ett antal öppna koder kallas i tabellen för underkategorier till huvudkategorin. För denna huvudkategori var underkategorierna **verbalspråk**, **kroppsspråk**, **ljud** och **estetiska språk**. I nästa kolumn syns de *öppna koderna* som generats från indikatorerna i den tredje kolumnen. Verbalt tal kunde användas av den som hade språket som sitt *familjespråk* i exemplen *Måla mask, exempel 2* och *Berätta för vännerna, exempel 3*, men även av andra som lärt sig ord på ett av familjespråken som i exemplen *Mera vatten, exempel 6* och *Ringa hem, exempel 7*. Skriftspråket räknas in i kategorin verbalspråk, eftersom det bygger på ord. *Skrift* användes några gånger på svenska när barnen kopierade text (se exempel i den horisontella prövningen).

Icke-verbala uttryckssätt var olika typer av **kroppsspråk** (underkategori), till exempel *blickar* (öppen kod) som i exemplen *Skaka huvud, exempel 16* och *Mata fiskarna, exempel 15*, eller *gester* (öppen kod) som i exemplen *Varsågod och sitt, exempel 10* och *Inte slå, exempel 9*. Detta gäller även *beröring* (öppen kod) som i exemplen *Hjälp mig!, exempel 11* och *Tröst, exempel 14* som var vanligt i materialet. Čekaitė och Malva Kvist Holm (2017) har i en studie om tröstande av barn mellan 2,5–5 år, beskrivit hur pedagoger genom beröring i form av klappar och kramar lugnar förskolebarnen, vilket ger stöd till min kodning.

Även **ljud** (underkategori) (*Tigerjakt, ex. 5*) var frekvent förekommande hos barnen. *Känslouttryck* (öppen kod) som att skratta (t.ex. *Pippi Halloween, ex. 1*), eller gråta och gnälla som i exemplet *Tröst, exempel 14*, och tjoa, kategoriserades också som ljud, medan leenden kategoriserades som *mimik* (**kroppsspråk**) (underkategori). Barnen uttryckte sig även genom *dans, bild* (öppna koder) i exemplen *Måla mask, exempel 2* och *Rita först, exempel 18*, och *musik* (öppen kod) som i exemplet *Rasslande rytm, exempel 20*. Den öppna koden *konstruktion*, som i exemplet *Bygga högt, exempel 16* kategoriserades tillsammans med annan skapande verksamhet till underkategorin **estetiska språk**.

I den kommande analysen kommer jag genom att presentera underkategorierna visa att det finns en rad olika sätt för barn och vuxna att uttrycka sig i sina transspråkande praktiker. De exempel som anförs nedan kan lätt återfinnas med nummer och beteckning understruket i kapitel fem.

Underkategorin Verbalspråk

Svenska var det verbala språk som användes mest frekvent på förskolan Regnbågen, framför allt av pedagoger och barn som varit längre på förskolan. Men även fokusbarnen använde *svenska* (öppen kod), till exempel Yasin i exempel 15, *Mata fiskarna*:

Johanna tar en nypa fiskmat. Daria följer hennes rörelser med blicken när hon lägger maten i akvariet.
Yasin: Titta, titta.

Även om de inte alltid blev förstådda, som fokusbarnet Editha i exempel 8, *Röd Halloween*:

Editha: Det där är rödda
Editha pekar på det rödmålade ansiktet på bilden.
ANJA: Du blir rädd för den?
Editha: Jag vet inte.

Men det hände även att fokusbarnen använde sitt *familjespråk* (öppen kod), till exempel Lara i exempel 3, *Berätta för vännerna*:

JANINA: Ja, och mamma kom. Var det Mimminis mamma? Vad gjorde mamma då?
Lara slår upp boken igen och pekar på en bild av apmamman.
Lara: *In* ("detta" på persiska)

Här kommunicerar Lara även genom att peka på bilden för att visa pedagogen vad mamman gjorde.

Familjespråket kunde också plockas upp av andra som inte var talare av språket. Som pedagogen Linda i exempel 6, *Mera vatten*:

LINDA: Vill du ha *mai* ("vatten" på tigrinja) vatten?

Eller kontaktbarnet Patricia i exempel 7, *Ringa hem*:

Patricia: Vet du vad, vet du han sa *ciao*, jag vet vad det betyder. Han sa hejdå. Han sa hej.
Hon vänder sig till Yoel och vinkar med saxen.
Patricia: *Ciao*

När familjespråket inte togs emot i kommunikationen i exempel 2, *Måla mask* försökte Editha i stället med *engelska* (öppen kod).

LENNEKE: Editha titta vilken färg är den jag vet inte.
Editha: (paus) *Black* ("Svart" på engelska)
LENNEKE: *Black?* Är det engelska?

Underkategorin Kroppsspråk

Kroppen är en viktig del av kommunikationen för både barn och vuxna. Den används ofta i stället för eller tillsammans med det verbala språket och då för att förstärka. I exempel 6, *Mera vatten* vill Yoel ha hjälp att blöta tvättsvampen. Han påkallar pedagogens uppmärksamhet genom att säga hennes namn. Sedan använder han **kroppsspråk** (underkategori) för att visa vad han vill.

Yoel: Linda, Linda, titta

Yoel pekar upprepade gånger mot diskhon. Sedan reser han sig och går mot bänken.

I ovanstående exempel har jag kodat Yoels pekningar som *gest* (öppen kod) och när han reser sig och går mot diskhon som *position* (öppen kod), båda koderna grupperades sedan till underkategorin **kroppsspråk**. Forskning som ger stöd för en sådan kodning är exempelvis Kangas et al. (2024), Kirsch (2017) och Misun Shin (2012). (Se tidigare forskning.) Låt mig ge ett antal exempel:

I exempel 11, *Hjälp mig!* använder pedagogen Sanna *gester* (öppen kod) i kombination med tal när hon hjälper Noor att lägga klart pusslet.

SANNA: Ska jag hjälpa dej?

Sanna pekar på pusslet. Sen lägger hon pusselbitar på plats medan Noor ser på. Sanna pekar på en pusselbit.

SANNA: Titta

Noor plockar upp pusselbiten Sanna pekar på pusslet.

SANNA: Här

I ett annat exempel visar Noor med kroppen (*gest*) hur ett av kontaktbarnen har känt på hennes hår.

Noor: Sanna, Sanna

Noor visar med handen på den ena pojken huvud.

Barn som ännu inte kommunicerar verbalt använder ofta kroppen i sin kommunikation. Exempel på detta kunde vara att vända ryggen till, gå ifrån eller rygga undan, till exempel i exempel 12, *Handmålning*:

Pedagogen Ayla målar barnen till Halloweenfirandet. Hon tar orange färg på en pensel och för den mot Laras ansikte, men Lara ryggar undan och viftar med armarna. Lara sitter bortvänd på stolen.

AYLA: Ok. Lara handen? Vill du måla handen?

Lara vänder sig mot Ayla. Pedagogen pekar på sin hand där hon har målat en pumpa. Lara sträcker fram handen och Ayla tar den och börjar måla.

I exempel 13, Varsågod och sitt uppvisar barnen mellan sig vad som i min läsning av data kan förstås som kommunikation genom olika uttryckssätt när de inbjuder till lek respektive avvisar.

[Noor] sätter sig på den ena stolen. Aman springer fram till henne. Hon puttar bort honom.

[...]

Aman klappar på sitsen på den andra stolen och lägger huvudet på sned

Underkategorin Ljud

I exempel 5 Tigerjakt använder Yoel **ljud, fysiskt ting** och **kroppsspråk** (underkategorier) när han leker. På dessa olika sätt förmedlar han till de andra vilken typ av lek han väljer. Det yngre barnet Elias tonar in i hans transspråkande och tar glatt en roll i leken. Yoel använder **ljud** (underkategori) i kommunikationen när han morrar som en tiger (*Låten från andra varelser*) (öppen kod). Tidigare forskningsstudier har även noterat hur barn använder ljud som representerar varelser, till exempel djur (jfr Kangas et al. 2024). I min studie förekom även monsterlåten, men även ljud kopplade till föremål, till exempel bilar eller telefoner (se ex. 23 i avsnitt 6.5). Genom att använda **ljud** (underkategori) blir barnen kompetenta språkare och kompetenta lekare när de andra barnen förstår vad de leker, eftersom ljuden är mer eller mindre universella.

Underkategorin Estetiska språk

Som jag skrivit tidigare har studier om transspråkande, trots sina vidgade definitioner, ändå ofta fokus på det verbala språket. Leung (2019) och Kirsch (2017) framhåller dock vikten av att erbjuda andra uttryckssätt för att barnen med en framväxande flerspråkighet ska få möjlighet att göra sig förstådda och skapa mening. På förskolan Regnbågen fanns det stort utrymme i verksamheten, både i rum och i tid, för **estetiska språk** (underkategori). Barnen ägnade sig ofta åt olika estetiska aktiviteter som att rita, måla, bygga, skapa med lera, sjunga och dansa. I förskolans läroplan (Lpfö18 2018) och tidigare forskning (se t.ex. Ilje-Lien 2020; Lenz Taguchi 2012; Lind 2010; Olsson 2009) liksom i förskolan Regnbågens verksamhet ses dessa som språkliga uttryck. I nedanstående exempel 20, Rasslande rytm kodar jag barnens görande som *musik och rytm* (öppen kod).

Båda barnen skakar tillsammans. Daria börjar skaka glaset igen efter paus. En pedagog går förbi med Peace på höften och Daria följer dem med blicken. Peace gör ett ljud i samma takt som den rasslande flaskan, som om hon sjöng. Peace ansluter sig till de andra med samma rytm, men genom att använda ett annat uttryckssätt när hon sjunger sina vokaler.

Peace: ö ö ä ä ä

Yasin och Daria håller samma takt med sina rörelser.

Barnen är i kommunikation och översätter sina intryck till andra uttryckssätt. Fokusbarnen Yasin och Daria musicerar tillsammans och kontaktbarnet Peace ansluter till konserten.

Sammanfattning av huvudkategori UTRYCKSSÄTT

Ovan beskrivna uttryckssätt användes var för sig, men ofta i kombination med andra för att förstärka, till exempel när **verbalt språk** (underkategori) kombineras med en *gest* (öppen kod) som i exemplen *Mera vatten*, exempel 6 och *Rita först*, exempel 18. Pedagoger och kontaktbarn förstärker språket på olika sätt i kommunikationen med de här barnen (fokusbarnen) som är relativt nya på förskolan, till exempel genom att kombinera olika uttryckssätt eller genom att använda gestik tillsammans med talat språk. Det kan också vara omskrivningar, som i exemplet *Röd Halloween*, exempel 8, genom att höja rösten, upprepa, tala tydligt och/eller förenklat (Wedin 2011). Den vanligaste typen av förstärkning var dock att kombinera *gester* (öppen kod) med **verbalspråk** (underkategori) som i exemplet *Klipp-Klipp*, exempel 13. Det verbala kunde även kombineras med att använda **fysiska ting** (underkategori) i kommunikationen (se nästa avsnitt).

Det blev uppenbart i mötet med materialet att barnen transspråkar på olika sätt och med många olika uttryckssätt: till exempel **verbalt språk**, **ljud**, **kroppsspråk**, samt även **estetiska uttryckssätt** (underkategorier). Här samlas därför olika kommunikativa uttryckssätt, som ofta används i kombination med andra uttryckssätt av både barn och pedagoger på förskolan. Den första och största huvudkategorin fick således beteckningen UTTRYCKSSÄTT.

De yngsta barnen och de med en framväxande flerspråkighet (García & Kleifgen 2010) uttrycker sig inte ofta verbalt, i alla fall inte på svenska. Hade jag bara fokuserat på vad som sägs, skulle resultatet givetvis blivit ett annat och mer knapphändigt. Hos yngre barn krävs uppmärksamhet på det som barnen förmedlar på andra sätt (Goodfellow 2012; Magnusson 2017; Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011). I arbetet med kodningen av materialet, som beskrivits närmare i metodkapitlet, krävde detta att jag i de fall transkriptet kändes ofullständigt gick tillbaka till filmerna om och om igen med fokus på olika möjliga uttryckssätt i kortare sekvenser (jfr Goodfellow 2012).

6.2.2 Materiell miljö (Huvudkategori 2)

På förskolan Regnbågen fanns en stor medvetenhet om betydelsen av den pedagogiska miljöns betydelse för att aktivera barnen, vilket framkom dels i hur pedagogerna talade om den pedagogiska miljön, dels i hur den pedagogiska miljön var uppbyggd. Den pedagogiska miljön

betecknades av några av de anställda, i enlighet med inspirationen från Reggio Emilia, till och med i termer av ”en tredje pedagog” med referens till att de två första utgörs av mänskliga pedagoger (Rinaldi 2006, s. 60). Som jag redan lyft fram ovan utgjorde alltså den pedagogiska miljön och fysiska ting i den en central del av den vidgade definitionen av transspråkande i enlighet med kapitel 2. Förskolans uttalade intresse för den pedagogiska materiella miljön och delar av forskningen som särskilt intresserat sig för multimodal kommunikation som ofta involverar ting och material (t.ex. Magnusson 2017; Olsson 2009; Rinaldi 2006) gör att det knappast är en överraskning att den andra huvudkategorin som framträdde i mitt datamaterial kom att bli just materiell miljö. Kategorin rymmer barnens interaktioner med och kring fysiska ting. Detta eftersom jag noterade att den materiella miljön och saker i den föreföll att spela en viktig roll för barnens handlande och kommunikation. I den fokuserade kodningen framträdde **fysiska ting** (underkategori) som viktiga för transspråkandets praktiker genom att de antingen har *koppling till hemmet* (öppen kod) eller används *i stället för eller tillsammans med ord* (öppen kod) i barnens och pedagogernas kommunikation. Fysiska ting som var speciellt viktiga för vissa barns transspråkande har jag valt att kalla för magneter. Magneter går in i båda kategorierna, som koppling till hemmet och som något som kan användas i kommunikationen på grund av sin magnetiska kraft, nämligen för att få kontakt med fokusbarnen genom att uppmärksamma deras fascination. Detta kan valideras med hur multimodal teori teoretiskt betraktar ting som aktörer i ett vidgat sätt att kommunicera och meningsskapa (Kress 1997).

Tabell 6. Huvudkategorin DEN MATERIELLA MILJÖN

UNDERKATEGORI	ÖPPEN KOD	INDIKATOR
Fysiska ting	<i>Har koppling till hemmet</i>	Bläddring och läsning av bok på familjespråket, lek med telefoner
	<i>Används i stället för/tillsammans med ord</i>	Barnet håller fram leksak, byter ut leksak mot annan leksak, bjuder in till lek. Barnet pekar på en sak, t.ex. en stol. Kontaktbarnet uppmärksammar ett intresse hos fokusbarnet, genom så kallade magneter.

Barnen använde sig av **fysiska ting** (underkategori) i sin kommunikation med varandra. Detta betydde exempelvis att barnen kunde använda sig av en leksak eller en stol (indikatorer i

tabellen ovan) för att ta kontakt med ett annat barn, som i exemplet *Varsågod och sitt, exempel 10*. Kontaktbarnen och pedagogerna kunde visa att de uppmärksammat fokusbarnets intresse, genom att ta fram eller på annat sätt föreslå en sak som barnet intresserat sig för (s.k. magnet). Fysiska ting kunde också ha eller skapa en koppling till hemmet och familjespråket, som i exemplen *Berätta för vännerna, exempel 3* respektive *Ringa hem, exempel 7*. Låt oss titta lite närmare på den öppna koden som handlar om **fysiska ting** (underkategori) med koppling till hemmet.

Den öppna koden Koppling till hemmet

En underkategori som uppkom var **fysiska ting** med *koppling till hemmet* (öppen kod). I *exempel 7, Ringa hem* kopplade det fysiska tinget telefonen samman barnets hem med förskolan. I exemplet leker barnen att de talar i telefon och använder urklippta smartphones från en tidningsannons.

Yoel: xxx *ciao* ("hej då" på tigrinja)

Sedan tar han ner lappen och låtsas lägga på genom att trycka på knappen med tummen.

Telefonerna möjliggör för *familjespråket* (öppen kod) att användas i situationen genom att hem och förskola förs samman och barnen kan genom sitt transspråkande förflytta sig mellan miljöerna.

I *exempel 3, Berätta för vännerna* har Lara med sig ett fysiskt ting, en bok, hemifrån. Boken är skriven på persiska som läses från höger till vänster och är skriven med ett annat alfabet än det latinska.

JANINA: Ja, och mamma kom. Var det Mimminis mamma? Vad gjorde mamma då?

Lara slår upp boken igen och pekar på en bild av apmamman.

Lara: *In* ("detta" på persiska)

JANINA: Där är mamma. Vad säger mamma?

Här kommunicerar Lara även med bilden för att visa pedagogen vad mamman gjorde. Lara använder bilden som en alternativ kommunikation tillsammans med ett ord på sitt *familjespråk* (öppen kod). När hon svarar på pedagogens fråga (Vad gör mamma?) pekar hon på bilden av apmamman och säger *in* ("detta" på persiska). Pedagogen förstår inte detta eftersom hon inte kan persiska, men hon uppfattar ändå barnets svar som att hon vill något och fortsätter bjuda in barnet till kommunikation med sina frågor.

Böcker, som indikator för underkategorin **fysiska ting**, förekom sällan i materialet och böcker på andra språk än svenska endast vid två tillfällen och då för att barnet hade med boken hemifrån. Ingen som kunde språket läste boken med eller för barnet, utan barnen satt själva och bläddrade i böckerna. Ändå kunde jag se en indikation på att barnen använde sitt *familjespråk* (öppen kod) mer tillsammans med boken än utan. Boken blev i sig, genom de skrivna orden på familjespråket, en koppling till *familjespråket* (öppen kod). Hur är det därmed möjligt att förstå boken – skriven på *familjespråket* – som en del av transspråkandets praktiker och villkorandet av transspråkande? Eftersom fysiska ting såsom böcker på *familjespråket*, som därmed utgjorde en koppling mellan barnet och hemmet, förekom så sällan i materialet är det svårt att påstå att det var en del av Regnbågens praktiker. I de två exempel jag har kan jag ändå se att böcker som fysiska ting verkar ha en viktig betydelse för barnens transspråkande kommunikation och användande av *familjespråket*, vilket även andra studier (Møller Dugaard 2015; Naqvi et al. 2012; Skans 2011) har visat.

Den öppna koden I stället för eller tillsammans med verbalt språk

I den initiala kodningen framkom att **fysiska ting** (underkategori) var betydande i barnens kommunikation. Jag analyserade således hur tingen är involverade i transspråkandet och såg att de bland annat användes som ett komplement till det verbala språket, för att förstärka eller översätta. I *Tigerjakt*, [exempel 5](#) blir dräkten (**fysiskt ting**) (underkategori) ett sätt för Yoel att kommunicera vilken typ av lek han väljer. I [exempel 11](#), *Hjälp mig!* använder pedagogen Sima fysiska ting när hon vill att Noor ska byta aktivitet. Noor sitter och ritar och har ett ofärdigt pussel framför sig.

SIMA: Noor, gör klart det här.

Hon håller upp en pusselbit och visar Noor, som fortsätter att rita. Sima tar pennan från Noor och lägger den på pappret.

SIMA: Du får rita sen

Fysiska ting kunde även användas för att bjuda in, som stolen i [exempel 10](#), *Varsågod och sitt*:

Aman klappar på sitsen på den andra stolen och lägger huvudet på sned

Här vill jag hänvisa till Engdahl (2011a) som beskriver en liknande situation i sin studie, där en pojke klappar på sitsen till en leksakshäst samtidigt som han säger ”Här, här” för att bjuda in ett annat barn till lek. Noor försöker vid ett annat tillfälle bjuda in Aman till lek. Hon plockar ner två plasthästar från hyllan och hon erbjuder Aman den ena, men han säger: ”nej nej nej” (3-årsavdelningen, 16 november 2009). Att erbjuda ett annat barn en leksak kan vara en

inbjudan till lek. I en annan situation skulle det kunna betyda att barnet vill byta till sig något (se *ex. 4, Bytt är bytt*).

I *exempel 8, Röd Halloween* försöker Editha använda de **fysiska tingen** (underkategori) för att tydliggöra sitt uttalande. Tidigare studier har visat att fysiska ting kan underlätta kommunikationen när ett gemensamt verbalspråk saknas (jfr resultat hos Häll 2013; Kultti 2012). I mitt exempel lyckas dock Editha inte göra sig förstådd. Pedagogerna tar sin utgångspunkt i att bilden väcker rädsla.

ANJA: Vad är det?

Editha: Det där är rödda

Editha pekar på det rödmålade ansiktet på bilden.

ANJA: Du blir rädd för den?

[...]

Pedagogen Sonja plockar fram svart och rosa flaskfärg. Editha pekar på den rosa färgen.

Editha: Rosa? Jag måste rödda

Temat är Halloween och barnen uppmanas välja skrämmande figurer att klä ut sig till. Editha är mer fokuserad på färger och vill kanske visa på sin kunskap. Här använder Editha **verbalt språk** (underkategori), vad hon har men hon blir missförstådd, vilket blir tydligt först senare när hon med tingens hjälp kan visa vad hon menar. Det kan vara svårt för pedagogerna att hinna uppfatta vad barnet menar. Eftersom jag hade filmat kunde jag se om sekvensen många gånger (jfr Goodfellow 2012). I en förskola med många barn där det ofta är rörigt och högljutt är det stor risk att barnens intentioner missas. Jag ser det som att Editha försöker få fram sin mening genom att använda *svenska* (öppen kod) men att hon missförstås av den vuxne. När hon senare kan använda sig av **fysiska ting** (underkategori), som färger, kan hon göra sig förstådd, eller skulle kunna ha gjort sig förstådd om hon hade blivit bättre lyssnad på. Jag ser att pedagogerna använder sig av strategier som upprepning och omskrivning (Wedin 2011) för att få Editha att förstå. Det kan vara så att pedagogerna missförstår Editha för att de inte är uppmärksamma på annat än det verbala språket. Detta skulle kunna bero på att den enspråkiga normen är stark (jfr Axelsson 2009; Björk-Willén 2006; Fast 2007; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Lunneblad 2006; Skaremyr 2014), eller på att de inte har tid att lyssna (Goodfellow 2012). Genom ett utökat transspråkande, som ju innebär att se till barnets alla olika uttryckssätt och lyssna till mer än det verbala, kan pedagogerna förstå att de fysiska tingen är viktiga för att förtydliga.

Sammanfattning av huvudkategori MATERIELL MILJÖ

Yngre barn är ständigt i samspel med sin omgivning och den fysiska miljön. Barnen använder inte bara sin röst och sin kropp i kommunikationen. De använder även fysiska ting. Barn agerar på ett sätt som vi som vuxna förstår som påtagligt *hands-on*. Barnets relation till och kontakten med miljön och de fysiska ting som finns i den blev allra tydligast i exemplen med de yngsta barnen. Sakerna är ständigt närvarande i barnens kommunikation. De yngsta barnen kommunicerar genom och om sakerna, vilket även Engdahl (2011b) visat i sin forskning om de yngsta barnens kommunikation i förskolan. I mitt material visade sig detta exempelvis när barnen bråkade om dockvagnar, tjoade vid ett fönster eller skakade takten med ett glas. Detta syntes även hos de äldre fokusbarnen, men där var responsen från kontaktbarnen ofta i stället av verbal karaktär. Särskilt viktiga visade sig de **fysiska ting** (underkategori) vara som blev delaktiga i en ljudmiljö, som i exemplet med flaskan i exempel 20, *Rasslande rytmen*. Ting kunde även framkalla och kommunicera olika känslor av anknytning, exempelvis till barnets *familjespråk* (öppen kod) som i exempel 3, *Berätta för vännerna*. I förskolan är betydelsen av fysiska ting i den transspråkande kommunikationen avgörande, vilket är en iakttagelse som bygger vidare på tidigare studiers slutsatser (Emilson 2008; Ledin & Samuelsson 2017; Straszer & Wedin 2018).

6.2.3 Mottagande (Huvudkategori 3)

Vi har nu kommit fram till den tredje huvudkategorin MOTTAGANDE och presentationen av hur kodningsprocessen ser ut för denna huvudkategori. I kodningen framkom de olika sätt på vilka barnens transspråkande togs emot av andra barn (kontaktbarn) och av pedagoger. Under den initiala kodningen skapades därför flera koder som indikerade vilken typ av mottagande som barnens transspråkande fick. De öppna koderna för det som blev underkategorin **begränsa** var *förbise*, *avbryta* och *rätta*. De öppna koderna för det som samlades till underkategorin **möjliggöra** var *bjuda in*, *bekräfta* och *uppmärksamma*.

Tabell 7. Pedagogers och kontaktbarns mottagande av transspråkande. Huvudkategori MOTTAGANDE

UNDERKATEGORI	ÖPPEN KOD	INDIKATOR
Begränsa	<i>Förbise</i>	Barnets intresse, erfarenhet, intentioner eller handlingar missas Pedagogen låtsas inte förstå: <i>Jag vet inte</i>
	<i>Avbryta</i>	Pedagogen för tillbaka fokus till uppgiften eller avbryter oönskat beteende
	<i>Rätta</i>	Pedagogen eller kontaktbarn kommenterar genom att upprepa barnets uttalande på ett språkligt korrekt sätt eller säger: <i>det är fel, det heter</i>
Möjliggöra	<i>Bjuda in</i>	Bjuder in till kommunikation, t.ex. genom att ställa frågor
	<i>Bekräfta</i>	Barnets språk bekräftas: <i>Jag vet vad det betyder</i> Upprepar vad barnet sagt, sätter ord på barnets intentioner
	<i>Uppmärksamma</i>	Barnets kommunikation, intresse, erfarenhet, intentioner eller handlingar noteras av pedagogen eller kontaktbarnen

I min fokuserade kodning av materialet kunde jag ”koka ned” olika uttryck för huvudkategorin MOTTAGANDE till följande redovisning i relation till exemplen i kapitel 5.

Pedagoger och kontaktbarn kunde exempelvis **begränsa** (underkategori) barnen genom följande underkategoriserade handlingar: att *förbise* (öppen kod), till exempel genom att förneka att de förstod barnet som i exemplet *Måla mask, exempel 2*, eller *avbryta* (öppen kod) som i exemplet *Tigerjakt, exempel 5*, eller genom att *rätta* (öppen kod) barnet, som i exemplet *Pippi Halloween, exempel 1*.

I motsats till dessa situationer fanns exempel på när pedagoger eller kontaktbarn i stället **möjliggör** (underkategori) genom att *bjuda in* (öppen kod) som i exemplen *Klipp-klipp, exempel 13* och *Berätta för vännerna, exempel 3*. De kan även möjliggöra genom att *bekräfta* (öppen kod) som i exemplen *Handmålning, exempel 12* och *Ringa hem, exempel 7*, eller *uppmärksamma* (öppen kod) barnens intentioner, kompetens, intressen och språk, som visas i exemplen *Mata fiskarna, exempel 15* och *Handmålning, exempel 12*.

Det går att se exempel som skiftar från ett **möjliggörande** (underkategori) till ett **begränsande** (underkategori) i samma exempel. Pedagogerna i exempel 2 *Måla mask* ställer möjliggörande frågor och försöker få till en kommunikation med barnet kring färger, men när pedagogerna ändå antingen inte lyssnar på eller godtar barnets svar blir barnets kommunikation inte användbar. Barnet **begränsas** (underkategori) i stället i sin kommunikation (jfr Slotte-Lüttge 2005).

Gemensamt för exemplen där barnens intentioner i stället tydligt bejakas och uppmärksammas, och därmed **möjliggör** (underkategori) kommunikation för barnet, är när pedagogerna ger ett gensvar och läser av barnens kroppsspråk, tar ett barnperspektiv och är uppmuntrande och bekräftande. Pedagogerna läser av situationerna och gör en bedömning av vad barnet vill och stöttar genom att sätta ord på detta. I exempel 3, *Berätta för vännerna* uppmärksammas även barnets *familjespråk* (öppen kod) genom att en bok hemifrån används i verksamheten. En lyckad intoning av barnens komplexa transspråkande uttryck är av stor vikt, inte bara för kommunikationen i stunden, utan även för den fortsatta språkutvecklingen, vilket tidigare studier kunnat visa (jfr Justice, Jiang & Strasser 2018).

Den öppna koden Förbise

Oavsett om pedagogerna hade för avsikt att inte svara för att vänta in barnen, eller om pedagogerna missade att uppmärksamma barnens kommunikation, blir konsekvensen för barnen densamma, nämligen att deras kommunikation inte bli förstådd och kommunikationen därmed *förbises* (öppen kod). I exempel 6, *Mera vatten* väntar pedagogerna med att svara på barnets olika uttrycksätt:

Han tittar mot diskhon.

Yoel: Linda, Linda, titta

Yoel pekar upprepade gånger mot diskhon. Sedan reser han sig och går mot bänken.

LINDA: Vill du ha *mai* ("vatten" på tigrinja) vatten?

I detta exempel får Yoel använda sig av flera olika uttrycksätt för att göra sig förstådd. Att det är viktigt att uppfatta och erkänna allt barnet uttrycker och att göra sitt bästa för att förstå torde vara självklart. Tidigare studier har visat barn behöver bli förstådda, dels för deras kommunikation här och nu, dels för deras framtida kommunikation och samspel med omgivningen (Abrahamsson & Hyldenstam 2010; Guralnick 2006; Justice, Jiang & Strasser 2018). I sin studie om strategier som leder till utveckling av språket hos barn menar Laura M. Justice, Hui Jiang och Katherine Strasser (2018) att pedagoger bör underlätta och uppmuntra till kommunikation för att få barnen att använda **verbalspråk** (underkategori). I exempel 6,

(*Mera vatten*) kan i stället tänkas att pedagogen Linda medvetet väntar ut Yoel för att ge honom en chans att komma på ordet vatten.

I exempel 2, *Måla mask* är det i stället barnets verbala kommunikation som *förbises* (öppen kod).

LENNEKE: Editha titta vilken färg är den jag vet inte.

Editha: (paus) *Black* ("Svart" på engelska)

LENNEKE: *Black?* Är det engelska?

Editha nickar och ler.

LENNEKE: Vad heter *black* på svenska?

Pedagogen låtsas att hon inte kan det svenska ordet för färgen och att hon inte förstår när Editha använder ett ord på engelska. Pedagogerna upprepar ordet och frågar om det är *engelska* (öppen kod). Editha nickar och ler, tillsynes nöjd med att ha svarat på vilken färg det är. Men pedagogerna ger sig inte utan vill ha svaret på *svenska* (öppen kod). Pedagogerna bestämmer vilket språk som räknas (jfr Slotte-Lüttge 2005), men Editha försöker gång på gång och lyckas till slut besvara frågan (med hjälp av kontaktbarnet Matilda). Vid andra tillfällen kan det vara så att pedagogerna helt enkelt inte uppfattar barnens försök till kommunikation eller vad de menar och därför missförstår situationen. Barnen får ta konsekvenserna av att pedagogerna inte uppfattar deras intentioner, intressen eller försök till kommunikation vilket därmed kodas med den öppna koden *förbise*.

I ett annat exempel (ex. 9, *Inte slå*) försöker Noor få stöd av pedagogerna när pojkarna tar på hennes hår. Pedagogerna uppfattar det tvärt om som att Noor vill slå pojken.

Noor visar med handen på den ena pojken huvud.

SANNA: Nej, Noor, inte slå

Det är tydligt att Noor med hjälp av sin kropp försöker förmedla vad som har hänt. Jag ser det som att hon upplever att hennes integritet inte har respekterats. Pedagogerna har inte uppmärksammat händelsen och kan därför inte ge Noor ett erkännande i det som just hänt. De förstår inte heller hennes sätt att försöka kommunicera att hon känt sig utsatt och att hennes integritet inte blivit respekterad. I stället kommunicerar de vuxna till henne att det är hon som utsätter de andra barnen för en felaktig fysisk beröring. Det här är ett exempel på hur barnets försök till icke-verbal kommunikation med de vuxna misstolkas, eller som exemplet kodats med den öppna koden *förbise*.

Den öppna koden Avbryta

I exempel 17, *Bygga högt* kodas det som sker i termer av att pedagogen *avbryter* (öppen kod) leken när hon samtidigt *förbiser* (öppen kod) barnens intentioner, som jag uppfattar som att de vill bygga ett högt torn. Barnen ställer sig på bänken:

MONICA: Sätt dej på golvet, sätt dej på golvet. Lara och Gülisar också. Sätt er på golvet och bygg på bordet.

Anledningen till att barnen ställt sig på bänken är att de annars inte hade nått upp till toppen av det höga tornet. I detta exempel använder barnen sina **kroppar, fysiska ting** och **estetiskt språk** (underkategorier). Jag ser att barnen har roligt när de bygger och kanske undrar de hur högt de kan bygga. De följer regeln att klossarna ska vara på bygg-bänken, men efter ett tag kan de inte nå till toppen om de står kvar på golvet. Bänken är perfekt höjd för att klättra upp på och de når toppen av tornet. Då blir de tillsagda att gå ner. Här kodar jag det som att pedagogen antingen väljer att inte se, eller möjligen missförstår barnens intentioner.

I exempel 5 *Tigerjakt* innebär kodningen också en identifikation av att pedagogen i sitt mottagande *avbryter* (öppen kod) barnens lek. Hon använder barnens *familjespråk* (öppen kod) för att tillrättavisa dem. Jag uppfattar det som att pedagogen stoppar leken som ur hennes perspektiv inte är önskvärd, eller för vild (jfr Theorell 2021; Tullgren 2004).

Den öppna koden Rätta

I följande exempel är det ett kontaktbarn som två gånger *rättar* (öppen kod) fokusbarnet Editha när hon talar.

Ur exempel 1, *Pippi Halloween*:

Editha: *Happy Halloween* ("Glad Halloween" på engelska)

Matilda: Pippi Halloween? Vad är Pippi Halloween?

Editha skrattar och Matilda petar på henne och skrattar hon också. De tar på varandras axlar.

Matilda: \$Pippi Långstrump. Pippi Långstrump Halloween det har vi inte. Du är konstig\$

Editha blir missförstådd när hon använder engelska uttryck, trots att de andra förstår *engelska* (öppen kod). Matilda "korrigerar" det Editha säger till svenska och till det som kan kopplas till svensk kultur, det vill säga Pippi Långstrump. Matilda **begränsar** (underkategori) därmed vad som blir möjligt att säga. Här menar jag att Matilda (och i viss mån pedagogen genom att hålla sig passiv) bestämmer vilket språk som erkänns genom att hon rättar Edithas språk och *förbiser* (öppen kod) hennes intentioner. Trots att Matilda kan *engelska* (öppen kod) och att barnen

använder engelska sinsemellan (se ex. 2, *Måla mask*), uppfattar hon inte att det är engelska som talas i situationen.

En möjlig förståelse av sekvensen nedan skulle kunna vara att Matilda uppfattar att pedagogen inte kan så mycket *svenska* (öppen kod) och då tar rollen som pedagog i det att hon förser Editha med nya ord. Editha har lärt sig ett adekvat ord som hon använder. Det fungerar bra i kommunikationen med pedagogen, men i stället för att ses som kompetent blir hon *rättad* (öppen kod) av det andra barnet. Ur exempel 1, *Pippi Halloween*:

LENNEKE: Lajm?

Matilda: Lajm?

LENNEKE: Klister

Matilda: Lajm, lajm, klister?

[...]

Editha: Ursäkta mig jag vill ha papper

Editha pekar på remsorna med tidningspapper som ligger på andra sidan bordet. Pedagogen Lenneke räcker henne en bit.

[...]

Matilda: Nej det är tidning du säger. Editha säg tidning. Jag behöv (paus) ursäkta jag behöver tidning.

Man ska säga ursäkta jag behöver tidning

Att barn rättar varandra har beskrivits i tidigare studier från förskolor där barn talar olika verbalspråk (Björk-Willén & Cromdal 2007; Čekaitė & Björk-Willén 2013). I jämförelse med dessa studier kan detta ses som att Matilda är medveten om och gör en anpassning till den språknorm som råder i förskolan.

Den öppna koden *Bjuda in*

Omvänt fanns det tillfällen då pedagogen eller kontaktbarnen uppmärksammade fokusbarnens kommunikation. Pedagoger kunde uppmuntra till kommunikation genom att *bjuda in* (öppen kod) barnen i lek, till exempel som att ställa frågor. I nedanstående exempel bjuder pedagogen Paloma in Noor i en verbal och kroppslig kommunikation.

Ur exempel 13, *Klipp-klipp*:

PALOMA: Klipper du mitt hår?

Paloma formar handen som en sax och rör fingrarna i en klippande rörelse.

PALOMA: Noor

Noor ser på henne och härmar hennes rörelse. Hon har svårt att få till rörelsen och pedagogen hjälper henne genom att visa igen och sedan röra Noors fingrar.

PALOMA: Du får
Paloma pekar på sitt hår.

Pedagogen ställer en fråga till Noor och *bjuder* på så sätt *in* henne till leken (öppen kod). Detta sätt att få till en kommunikation kunde också inbegripa andra barn. Som i exempel 3, *Berätta för vännerna*:

Lara sitter på golvet med benen utsträckta framför sig och boken i knät.

Pedagog JANINA: Mm, ska du berätta för Ilja?

Lara sparkar till med benet.

Lara: Ha

Pedagogen sätter sig på huk med Ilja bredvid sig och pekar på boken.

JANINA: Ska du lyssna till Lara? Berätta om Mimmini. Berätta för Ilja.

Pedagogen sätter Ilja bredvid Lara och går sedan ur bild.

Lara: Ha

JANINA: Ja. Berätta för honom.

I exemplet ovan *bjuder* pedagogen *in* (öppen kod) barnen till en gemenskap både **verbalt** (underkategori) och **kroppsligt** (underkategori), genom att upprepade gånger be Lara berätta för Ilja om boken och även placera honom bredvid Lara. Emilson (2008, s. 88) påpekar vikten av att hänvisa till sådant som barnet känner igen.

Den öppna koden Bekräfta

Pedagoger kunde *bekräfta* (öppen kod) barnens kommunikation genom att upprepa det barnet hade sagt, till exempel i *Berätta för vännerna* (ex. 3, ovan) eller exempel 12, *Handmålning*:

Pedagogen målar ett spindelnät.

AYLA: Du ska få en liten spindel där också

Lara: Spindel

AYLA: En spindel

Lara: Dä

I exempel 7, *Ringa hem* var det ett kontaktbarn som *bekräftade* (öppen kod) Yoels språkande.

Yoel: xxx *ciao* ("hej då" på tigrinja)

Sedan tar han ner lappen och låtsas lägga på genom att trycka på knappen med tummen.

Patricia vänder sig till pedagogen.

Patricia: Vet du vad, vet du han sa *ciao*, jag vet vad det betyder. Han sa hejdå. Han sa hej.

Hon vänder sig till Yoel och vinkar med saxen.

Patricia: *Ciao*

Yoel: *Ciao xxx*

Yoel och Patricia ler.

Patricia berättar att hon förstår ett ord i Yoels repertoar. Hon översätter det och upprepar det och *bekräftar* (öppen kod) på så vis hans *familjespråk* (öppen kod). Att bli förstådd och bekräftad på detta vis är gynnsamt för barnens språkutveckling (Guralnick 2006; Justice, Jiang & Strasser 2018) och deras känsla av att vara delaktiga och inkluderade (Emilson 2008).

Den öppna koden Uppmärksamma

I exempel 12, *Handmålning* kommunicerar Lara med kroppen att hon inte vill bli målad i ansiktet. Pedagogerna Ayla läser av Laras **kroppsspråk** (underkategori) och sätter ord på det Lara uttrycker. Därmed kan händelsen kodas i termer av ett *uppmärksammande* (öppen kod).

Lara ryggar undan och viftar med armarna. Lara sitter bortvänd på stolen.

AYLA: Ok. Lara handen? Vill du måla handen?

Lara vänder sig mot Ayla. Pedagogerna pekar på sin hand där hon har målat en pumpa. Lara sträcker fram handen och Ayla tar den och börjar måla.

AYLA: Vi behöver inte göra på ansiktet

Att *uppmärksamma* (öppen kod) kunde även handla om att sätta ord på barnens handlingar, upplevelser och känslor. I nedanstående exempel 15, *Mata fiskarna*, *uppmärksammar* (öppen kod) pedagogerna Johanna barnens intresse för akvariet:

Daria: Auuaa

JOHANNA: Tycker du att vi ska mata dem?

Yasin går till andra sidan om Daria.

JOHANNA: Titta ska vi mata fiskarna? Daria? Ska vi mata fiskarna?

Hon håller fram burken med fiskmat mot Daria som går mot den. Johanna skakar på burken och stoppar ner fingrarna. Daria lägger händerna om burken. Hon tittar den mot sig och tittar ner.

JOHANNA: Så tar vi lite

Johanna tar en nypa fiskmat. Daria följer hennes rörelser med blicken när hon lägger maten i akvariet.

Yasin: Titta, titta.

Pedagogerna Johanna förstår barnets intentioner när de med sitt **kroppsspråk** (underkategori) visar intresse för akvariet. Hon plockar fram fiskmaten och ställer frågor till barnen. Med Sterns (2010) begrepp går det att beskriva detta som att pedagogerna översätter från en modalitet till en annan och tonar in barnets uttryck.

Sammanfattning av huvudkategori MOTTAGANDE

När jag rad för rad kodade mina transkriptioner och såg hur barnen transspråkade uppfattade jag även att kommunikationen kunde tas emot (MOTTAGANDE), genom att till exempel *förbises, erkännas, avbrytas* eller *rättas* (öppna koder) när kontaktbarn och pedagoger svarade på fokusbarnens språkande. Jag kodade mottagandet av barnens transspråkande från vuxna eller kontaktbarn som **begränsande** eller **möjliggörande** (två underkategorier). Alltså enligt principen, **begränsande** (underkategori) genom att *förbise, avbryta, rätta* (tre öppna koder) och **möjliggörande** (underkategori) genom att *bjuda in, bekräfta* eller *uppmärksamma* (tre öppna koder).

Anette Emilson (2008, s. 88) som undersökt barns inflytande och delaktighet i förskolan skriver att:

läraren närmar sig barnets perspektiv genom att referera till det som är välkänt för barnen, vilket skapar ett sammanhang som barnen kan känna igen sig i. Därigenom kan det också sägas att läraren erkänner barnens sätt att förstå och erfara världen som i sin tur kan leda till upplevelsen av att vara sedd, hörd och respekterad men också genuint delaktig.

Tidigare studier har även visat barn behöver bli förstådda och att det inte bara påverkar dem och deras kommunikation här och nu utan även har betydelse för deras framtida kommunikation och samspel med omgivningen (Guralnick 2006; Justice, Jiang & Strasser 2018).

I nästa avsnitt (6.3) arbetar jag vidare med kodningen och ser på hur kategorierna, som jag efter upprepade abduktiva analyser betraktar som mättade, förhåller sig till varandra. I detta arbete kan potentiellt nya kärnkategorier konstrueras under det som kallas den teoretiska kodningen. Som ett resultat av den teoretiska kodningen kan därefter en teori om transspråkandets villkorande konstrueras (avsnitt 6.4).

6.3 Teoretisk kodning

I den tredje och avslutande delen av kodningen, den teoretiska kodningen, söker jag efter fler länkar och relationer mellan de olika mättade koderna och kategorierna. Hur förhåller sig de olika kategorierna till varandra? Det är detta som avses med teorigenerering i denna kodningsprocess. Att den kallas för den teoretiska kodningen handlar om att en mer genomgripande ansats nu görs för att jämföra det som genererats i den fokuserade kodningen och som verifierats av tidigare forskning, och satts i relation till olika teorier som redovisats i

tidigare kapitel. Den teoretiska kodningen innebär också att hela analysen, enligt en konstruktivistisk grundad teori (KGT), ska leda fram till en sammanfattande teoretisk modell för hur, i detta fall, transspråkandet villkoras på förskolan Regnbågen. Genom den teoretiska kodningen framträder materialet på ett nytt sätt, när jag ännu en gång återvänder till data för att se mönster och fördjupa vad jag tidigare funnit.

Utifrån den initiala och fokuserade kodningen framkom de tre tidigare beskrivna huvudkategorierna: *UTTRYCKSSÄTT*, *MATERIELL MILJÖ* och *MOTTAGANDE*. Därefter jämfördes koderna för att finna samband mellan dem och lyfta kodningen till en mer teoretisk nivå. När jag närmade mig data igen med dessa kodningar undersökte jag hur de förhåller sig till varandra. Jag såg då att det finns ett mönster som knyter samman vissa koder. Exempelvis: Jag hade kommit fram till att barnen använde sig av olika uttryckssätt och samtidigt använde ting i den fysiska miljön på olika sätt i sitt transspråkande. Vad var det som gjorde att de valde just det sättet? Dessutom såg jag att barnens transspråkande mottogs på olika sätt. Jag började jämföra barnen på de olika avdelningarna och kom fram till att en möjlig orsak till dels olika bemötanden, dels olika sätt att uttrycka sig hade med ålder att göra. Det fanns förstås även individuella skillnader. Dessa verkade bero på vad var och en har med sig för erfarenheter av exempelvis att uttrycka sig verbalt, kroppsligt eller med olika ting eller uttrycksformer. Jag såg även skillnader mellan olika situationer inom samma avdelning och kom fram till att den förskoledidaktiska situationen verkade ha stor betydelse för hur transspråkandet villkorades.

I den teoretiska kodningsprocessen har tre nya så kallade *kärnkategorier* därmed genererats som alltså bygger på kombinationer av tidigare huvudkategorier och underkategorier. Dessa tre nya kärnkategorier är: *DEN FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONEN*, *ERFARENHET* respektive *ÅLDER*. Dessa markeras med kursiva versaler.

I avsnitten som kommer presenterar jag den teoretiska kodningen under rubriker som motsvarar de tre kärnkategorierna, även om det är viktigt att förstå att de också överlappar och går in i varandra. De villkorar också varandra och förhåller sig till och påverkas av varandra vilket jag kommer att tydliggöra.

6.3.1 Förskoledidaktiska situationer (Kärnkategori 1)

Som redan antytts ovan såg jag i den teoretiska kodningen att det sätt som barnen blev bemötta (*MOTTAGANDET*) också kunde avgöra hur transspråkandet gjordes (*UTTRYCKSSÄTT*). Det sätt på vilket dessa båda huvudkategorier samspelade tycktes ha att göra med vilken typ av

förskoledidaktisk situation som utspelade sig i data. Exempelvis, om det var en undervisnings-situation, leksituation eller omsorgssituation. Dessa tre skulle kodas som underkategorier till denna kärnkategori i termer av just: **undervisning**, **lek** och **omsorg** som kommer att presenteras nedan och som markeras med fetstil (som övriga underkategorier) men kursivt för att beteckna att de är underkategorier till de nya kärnkategorierna. Jag såg exempelvis att undervisnings-situationer som var pedagogstyrda och präglades av en användning av *svenska* (öppen kod). I omsorgssituationer var uttryckssätten mer **kroppsliga** (underkategori) även om **verbalt** (underkategori) språk förekom. I leksituationer var transspråkandet variationsrikt och frekvent. Där förekom ofta många olika **UTTRYCKSSÄTT** (huvudkategori) och **fysiska ting** (underkategori) i den **MATERIELLA MILJÖN** (huvudkategori) hade en framträdande roll i kommunikationen. I leken kunde barnen även använda sig av sitt *familjespråk* (öppen kod) i och med att det som Bhabha (2004) kallat ett tredje rum kunde uppstå under **lek**.

Vad som räknas som **undervisning**, **lek** eller **omsorg** (underkategorier) har jag bedömt utifrån vad syftet med situationen framstår som i data. Exempelvis: I en och samma situation kan lek och undervisning ske parallellt, som när Editha, 5 år, i exempel 1, Pippi Halloween upprepar ordet måla och gör rörelsen indikerar det att hon leker, låtsas måla (jfr Aronsson 2012 samt Björk-Willén 2012). Situationen har dock kategoriserats som **undervisning** (underkategori) eftersom det var en lärlärd situation med ett lärande syfte.

Analysen kommer att visa att **MOTTAGANDET** (huvudkategori) av ett transspråkande påfallande ofta villkorades på ett **bekräftande** (underkategori) sätt av kontaktbarn och pedagoger i praktiker där transspråkandet var mer frekvent, såsom **lekpraktiker** och **omsorgspraktiker** (som underkategorier till denna kärnkategori). Detta är resultat som stärker det tidigare forskning har funnit, exempelvis Golubeva och Csillik (2018) samt Samuelsson (2019), som fann att barnen var mer benägna att använda fler uttryckssätt (transspråka) i leken än i undervisningssituationer. Även Drevsholt och Jensen (2024) såg att majoritetsspråket var dominerande i vuxenstyrda situationer.

Underkategorin Undervisning

Den första underkategorin till kärnkategorin **FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONER** är **Undervisning**. Det finns en skillnad i hur barnen använder språk i olika situationer, skriver Zubeyde Dogan (2010, s. 86), som menar att pedagogstyrda situationer ofta har begränsade effekter på hur barnen använder sin vidare språkliga repertoar. I styrda situationer kan det finnas en didaktisk idé om ett språklärande som i vissa fall kan hindra barnen från att använda

andra språk än svenska, till exempel i exemplet *Måla mask* (ex. 2) där Edithas svar inte accepteras förrän det är på *svenska* (öppen kod). I exemplet *Pippi Halloween* (ex. 1) blir Editha korrigerad i sitt språkanvändande till att använda rätt språk för situationen (jfr Blommaert, Collins & Slembrouck 2005; Slotte-Lüttge 2005). Båda exemplen tydliggör hur svenskan är förväntad i styrda situationer som påminner om en skolsituation⁷⁴ (jfr Neumann 2015). I relation till tidigare forskning kan detta förstås på flera olika sätt. Utifrån en pragmatisk och konstruktiv transspråkandeteori (Kultti & Pramling 2018; Velasco & Fialais 2018) förstås exemplen som pedagogers försök att aktivt träna svenska med barnen på ett tydligt och explicit sätt. I ett kritiskt transspråkande perspektiv (Neumann 2015), kan svenskan förstås som ett normspråk och situationerna som maktproducerande i relation till normspråket, i synnerhet i de fall då pedagogerna inte tydliggör för barnen att svenska nu ska tränas (jfr Kultti & Pramling 2018; Velasco & Fialais 2018). Exempelen nedan kan läsas utifrån båda dessa ingångar till data.

Exempel 2 (*Måla mask*) har jag kodat som *undervisning* (underkategori) på grund av pedagogen Lennekes frågor om färger. Pedagogen verkar vara fokuserad på att Editha ska lära sig ord på *svenska* (öppen kod). Det märks att Editha blir frustrerad när hon inte kan svara, det vill säga ge pedagogen det förväntade svaret. Kanske också aningen konfunderad, eftersom hon tidigare har hört pedagogen tala *engelska* (öppen kod). En möjlig förståelse av barnets sätt att kommunicera med den vuxne är att hon försöker vara den vuxne till lags. Editha använder flera olika strategier för att vara det. Hon försöker använda olika delar av sin repertoar för att svara pedagogen, men pedagogen godkänner inte svaret förrän rätt språk används. Barnet får till sist hjälp av ett kontaktbarn. Lenneke verkar eller låtsas inte intresserad av att vara i en intonad kommunikation med barnet utan mer fokuserad på barnets lärande. Ur barnets synvinkel föreställer jag mig att situationen kan bli svårbegriplig när inte pedagogen tydliggör att det är svenska som nu ska tränas. För barnet reser sig frågan: Varför vill inte pedagogen godta svaret? Pedagogen *förbiser* (öppen kod) genom att hon – förmodligen i all välmening utifrån hur hon själv förstår syftet med situationen – förnekar att hon förstår vad barnet säger. Edithas svar kan då, i ett kritiskt transspråkande perspektiv, förstås som reducerat till ett icke-svar (jfr Slotte-Lüttge 2005). Tidigare forskning som arbetar med ett konstruktivt och pragmatiskt perspektiv, såsom Ilje-Lien (2020, s. 85), menar att pedagogen bör svara på det

⁷⁴ Detta är inte det samma som undervisning, då undervisning pågår på förskolan utan att det behöver vara skolliknande.

barnet bjuder in till, i stället för att ställa frågor med förutbestämda svar som inte blir tydliga för barnet i situationen.

I exempel 1, Pippi Halloween, där kontaktbarnet Matilda missuppfattade Edithas uttalande när hon använde *engelska* (öppen kod) är det möjligt att Matilda uppfattade situationen som en lärandesituation och därför förväntade sig att endast höra svenska. Det är troligt att Matilda, som varit på förskolan längre tid än Editha, har anpassat sig till de förväntningar som råder. I situationer kodade som **undervisning** (underkategori) ställer pedagogen frågor och förväntar sig svar från barnen. Där används *svenska* (öppen kod) och saker som kan kopplas till det svenska, såsom barnboksfigurer av Astrid Lindgren, vilket är ett sannolikt diskussionsämne givet en svensk kulturell norm. Det är troligare att Editha säger ”Pippi” än ”Happy”. Eftersom det är en lärandesituation exkluderar Matilda Editha med sitt språkbyte. Samtidigt använder hon sitt **kroppsspråk** (underkategori) för att inkludera Editha.

I relation till tidigare forskning vill jag här åter igen hänvisa till Ilje-Lien (2020). Hon menar att det hos pedagoger kan finnas en konflikt mellan barnens sätt att kommunicera och vad som förväntas. Från politiskt håll finns en förväntan på ett fokus på verbala språk och denna påverkar hur pedagogerna ser på sin egen och andras kommunikation, och att de kanske därför oftare missar det som inte uttrycks med ord. Ilje-Lien (2020, s. 155) skriver:

Ambivalensen i deltagernes reflektioner kan på den måten tolkas som ett uttryck för den sårbarhet de upplever i konflikten mellan upplevelsen av det upresise språkets betydning og det politiske presset på barnehagen som arena for språklæring og skoleforberedende tiltak.

Även Emilsons (2008) kritiska analys är intressant att läsa samman med detta exempel. Hon skriver om fostran och barns inflytande i förskolan utifrån Bernstein och Habermas och menar att stark inramning, det vill säga så kallade styrda situationer, kan begränsa barnens inflytande. Hon menar att vuxna kan använda sin makt utifrån ett barnperspektiv ”för barnets bästa”, i stället för att utöva makt auktoritärt för att tydligt begränsa och inskränka barnen. Trots detta innebär även en välvillig maktproduktion att barnets inflytande kommer att begränsas. I relation till vikten av att arbeta med alla barns språkutveckling är det dock viktigt att fundera över hur styrda praktiker kring språkutveckling kan utformas tydligare och mer transparent i förhållande till syftet med övningen eller situationen med barnen, för att barnens delaktighet och medvetenhet om vad det är som pågår ska bli större.

Underkategorin Leken

Här vill jag diskutera lekpraktiker i relation till transspråkandet. I leken uppstår ett så kallat tredje rum (eng. *third space* jfr Bhabha 2004, men även Li 2014 och García 2009), där transspråkande möjliggörs på ett annat sätt än som går att observera i undervisningssituationer som diskuterats ovan. Detta har visats i tidigare studier om transspråkande i förskolan (Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Golubeva & Csillik 2018), och har presenterats under tidigare forskning i kapitel 3. Barnens möjlighet till lek och fantasi blir viktig konstaterar Brandstetter (2020). Leken skapar ett tredje rum som barnen fyller med sin fantasi och leken hjälper barnen i transspråkandet (Brandstetter 2020). Det tredje rummet kan sålunda bli ett transspråkande rum. I detta rum kan en överlappning mellan hem och förskola ske, där olika språk- och uttrycksverkligheter möts varvid möjligheter för ett transspråkande uppstår. Mot bakgrund av detta blir **lek** en underkategori till kärnkategorin **FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONER**.

I ett kritiskt perspektiv är det även möjligt att säga att barnen mer eller mindre tvingas in i det tredje rummet när deras *familjespråk* (öppen kod) inte bejakas i andra situationer i förskolan. I exempel 7, *Ringa hem* möjliggör telefonen som ett **fysiskt ting** (underkategori) i den MATERIELLA MILJÖN (huvudkategori), att ett tredje rum kan skapas. I denna situation håller sig pedagogerna i bakgrunden, kanske för att uppmuntra barnens lek? De har dukat upp tidningar och saxar och finns i rummet men lägger sig inte i barnens lek. Kan det vara så att **leken** (underkategori) suddar ut gränser mellan här och där, nu och då, fantasi och verklighet? Kan telefonen som **fysiskt ting** (underkategori) hjälpa barnen att föra samman hem och förskola? Genom leken får Yoel fatt i sin språkliga repertoar och kan förflytta sig i lekens fantasi och tredje rum. Kultti (2012) beskriver en liknande situation där två barn leker med en legotelefon. Hon konstaterar att telefonen är viktig i skapandet av leken och att leken inte kräver ett gemensamt verbalspråk.

I exempel 5 (*Tigerjakt*) använde pedagogen barnens *familjespråk* (öppen kod) för en tillsägelse som *avbryter* (öppen kod) leken. Detta görs troligtvis för att leken är för vild, vilket Charlotte Tullgren (2004) menar är en vanlig anledning till att pedagoger använder sin makt för att styra bort från dessa typer av lekar (se även Theorell 2021). I relation till detta exempel vill jag anföra den kritiska transspråkandeteorin (Slotte-Lüttge 2005) för att fundera över vad som pågår och vad som villkorar det som händer i exemplet. Först vill jag utifrån det kritiska perspektivet fråga mig varför barnen inte väljer att tala familjespråket? Utifrån ett kritiskt

maktperspektiv (Slotte-Lüttge 2005) är en given analys att barnen uppfattar att de inte ska eller bör använda sina familjespråk, trots att detta är en lek och inte en styrd situation.

Underkategorin Omsorg

I omsorgssituationer är **kroppsspråk** (underkategori) viktigt och kanske ligger det då närmare till hands för pedagoger att vara inkännande. Beröring är vanligt, till exempel i tröstsituationer. I exempel 14, Tröst kommunicerar Yoel med kroppen när han tröstar kontaktbarnet Aysha och tonar in (Stern 2010) i hennes sorg när mamman lämnar på morgonen. Čekaitė och Kvist Holm (2017) beskriver att pedagogerna i deras studie uppmärksammade och bekräftade barnens ledsnad genom beröringen, det vill säga de tar ett barnperspektiv och tonar in i barnets känsloläge. Materialet innehåller inte många omsorgssituationer men när de uppträder är det väldigt tydligt att pedagogernas bemötande och mottagande av barnens transspråkande präglas av ett betydligt starkare inkännande och bejakande än i de förskoledidaktiska situationer som kan kodas som undervisningssituationer.

Sammanfattning av kärnkategorin FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONER

Konstruktionen av kärnkategorin *FÖRSKOLDIDAKTISKA SITUATIONER* utgår från att kodningen visat att det som hade betydelse för vilket mottagande barnet fick i sina transspråkande uttryck berodde på i vilken didaktisk situation som transspråkandet förekom. Relationerna mellan huvudkategorierna *MOTTAGANDE* och *UTTRYCKSSÄTT* visade att om det var en undervisningssituation användes mest svenska, och i omsorgssituation förekom framför allt kroppsspråk. Utifrån mina data från Regnbågen visar analysen att styrda situationer villkorar användning av icke-verbala språk på ett negativt sätt, och att användningen av andra verbala språk än svenska begränsades. I leksituationer och omsorgssituationer villkoras transspråkandet på ett kvalitativt annat sätt. I dessa situationer möjliggörs ett kreativt transspråkande. Relationerna mellan huvudkategorierna *MOTTAGANDE* och *UTTRYCKSSÄTT* i olika didaktiska situationer föranledde därmed konstruktionen av kärnkategorin *FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONER*.

Även om de styrda undervisningspräglade situationerna växer fram med en intention från pedagogernas sida att öva och träna barnens svenska språk, så arbetar de mycket sällan med att medvetandegöra detta för barnen så att det svenska språket kan tränas på ett lekfullt och konstruktivt sätt i situationen. I exempel 5, Tigerjakt som anförts ovan, hade det exempelvis varit möjligt att barnen, i stället för att få en tillsägelse, hade kunnat ges fler redskap för att kunna sätta ord på det som händer i situationen. Pedagogen hade kunnat använda familjespråket

på ett mer inkluderande sätt än att använda det som en tillsägelse. Kanske som ett sätt att i stället lyfta barnen och deras språk, såväl familjespråk som kroppsspråk, genom att sätta ord på det barnen gjorde med familjespråk och/eller svenska.

Här finns alltså något viktigt att lära utifrån ett didaktiskt perspektiv. Analysen av studiens data visar att leken kan öppna upp för ett transspråkande som tycks utveckla barns språkande på flera olika sätt. När barnen inte har ett gemensamt verbalspråk i leken, kan pedagogen gå in och bli en resurs genom att hjälpa barnen att läsa av varandras olika uttryckssätt, antingen som talare av barnens familjespråk eller som en lyhörd transspråkande pedagog. Detta är något som Samuelsson (2019) menar blir möjligt framför allt i vad han kallar för guidad lek. Fri lek ska inte betyda fri från pedagoger, eftersom deras stöd behövs även i leken (Norling & Magnusson 2019).

Pedagoginitierad lek som undervisningspraktiker (Eidevald & Engdahl 2018) är också ett didaktiskt alternativ för att transspråkandet kan bli en aktiv träning av såväl svenskan som de egna familjespråken (jrf Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Golubeva & Csillik 2018). Med utgångspunkt från mina analyser av data från Regnbågen, vill jag, i likhet med Neumann (2015), mena att ett ökat fokus på ”skollika” situationer riskerar att hindra användningen av flera språk. Sådana undervisningssituationer behöver enligt Neumann (2015) göras på ett transparent och lekfullt sätt som är bejakande av barnens många olika sätt att uttrycka sig, trots att fokus är att träna målspråket. Som tidigare forskning visat är det fullt möjligt att transspråka i pedagogisk undervisning, särskilt i förskoleklass och i skolan där en flerspråkig policy kan ha stor betydelse för barnens lärande och språkutveckling (se bl.a. Pacheco & Miller 2015; Svensson 2016, 2017; Vuorenperä 2016). Hur detta kan göras med utgångspunkt tagen i kunskaper från detta arbete diskuteras vidare i diskussionskapitlet.

6.3.2 Erfarenhet (Kärnkategori 2)

En ny kärnkategori som framkom i den teoretiska kodningen var barnets uttryckta eller bedömda (av forskaren i datan) *ERFARENHET*. Det som här avses är betydelsen av erfarenheten som barnet har av **verbala, kroppsliga** och **estetiska språk**, det vill säga det som utgör underkategorier till huvudkategorin *UTTRYCKSSÄTT*. Att barnen inte talade en för sin ålder utvecklad svenska var uppenbart, men hur var det med deras erfarenhet av andra språk, *familjespråket* (öppen kod) och olika **estetiska uttryckssätt** (underkategori)? Denna nya kärnkategori kan alltså förstås överlappa den tidigare huvudkategorin och ge den en starkare dimension i delandet av underkategorierna, på så sätt att erfarenheten av något av dessa

uttryckssätt adderar en dimension till transspråkandet, dess kvalitet och även MOTTAGANDET (som en annan huvudkategori).

Den teoretiska kodningen av *ERFARENHET* innebär även en viktig överlappning och ett förstärkande i förhållande till huvudkategorin MOTTAGANDE. Det sätt som exempelvis den verbalspråkliga kompetensen bedöms i termer av erfarenhet har betydelse för huruvida transspråkandet **begränsas** eller **möjliggörs** (underkategorier). Själva kvaliteten på familjespråken var förstås omöjligt för mig att bedöma, så nedan diskuteras senare endast hur erfarenheter av familjespråken används som villkorande resurs i transspråkande praktiker. Denna kategori kan även vara erfarenhet hos en pedagog eller ett kontaktbarn, alltså den som möter barnet i deras transspråkande.

ERFARENHET som Verbalspråklig kompetens

Som jag har beskrivit tidigare fanns det många flerspråkiga pedagoger och barn på förskolan Regnbågen. För några av barnen fanns det därför förutsättningar att tala sitt familjespråk med pedagoger och/eller kontaktbarn. Trots detta användes familjespråken sällan. Detta kan ha att göra med den konflikt som uppstår mellan ett transspråkande och upplyftande av mångfalden å ena sidan och en lärandesituation, där målet är det svenska språket (se Den förskoledidaktiska kontexten ovan) å den andra. De enda gångerna jag observerade att barnen talade familjespråket sinsemellan var när kontaktbarnet Alida (5 år) tolkade mellan fokusbarnet Rina (5 år) och pedagoger. Vid ett par tillfällen förekom jämförelse mellan olika språk som låg nära varandra. Till exempel reflekterar Alida, som talar ryska, över likheten med polska och menar att hon kan förstå och göra sig förstådd av fokusbarnet Editha, som talar polska. En gemensam erfarenhet av ett familjespråk villkorar således transspråkandet genom att de tidigare erfarenheterna erkänns, som i exemplet nedan.

I exempel 7 Ringa hem använder barnen *svenska* (härmar), *gester* och *familjespråket* (öppna koder). Kontaktbarnet Patricia (4 år) känner igen ett ord ur fokusbarnet Yoels (4 år) repertoar. Hon berättar att hon förstår och *bekräftat* (öppen kod) honom i hans språkkunskaper. Flickans uttalande blir ett erkännande för Yoels kunskaper och ursprung. I sin lek använder barnen språk och uttryckssätt som hör till hemmet och kan på så sätt genom transspråkandet förflytta sig i tid och rum. Detta är alltså ett exempel som visar att de verbalspråkliga kompetenserna kan användas av barnen på ett sätt som stärker deras kommunikation sinsemellan. Detta gör de genom att använda en sociolekt⁷⁵, vilket jag upplever att Patricia gör när hon säger: ”Hallå vad

⁷⁵ Sociolekt är ett språkvetenskapligt begrepp som beskriver en språklig variation som tillhör en viss grupp.

du gör?” och låtsas att hon pratar med en förälder eller kanske ett äldre syskon, eller *familjespråket* (öppen kod) som Yoel använder. Det är viktigt att bekräfta och uppmärksamma barnen och deras försök till kommunikation (Guralnick 2006) samt deras familjespråk (Cummins 2001; Skans 2011). Här får Yoels familjespråk erkännande som språk och Patricia *bekräftar* (öppen kod) honom i hans språkande. Hon *uppmärksammar* (öppen kod) Yoels uttryck genom att översätta det, repetera det och bekräfta det han säger och på så sätt även honom och hans identitet. Hon ser honom som en kompetent och erfaren språkare i leken.

I exempel 6 *Mera vatten* är det i stället en pedagog som har lärt sig ett för barnet viktigt ord på familjespråket.

LINDA: Vill du ha *mai* ("vatten" på tigrinja) vatten?

Han får hjälp att blöta svampen och börjar igen.

I exemplen ovan visas hur barnens **verbalspråk** (underkategori) tas tillvara och kan villkora ett transspråkande på ett för barnet – troligen – positivt och bekräftande sätt. En pedagog eller ett barn som talar samma eller ett liknande språk, eller som har lärt sig ett ord på barnets språk kan använda detta till att *bekräfta* och *uppmärksamma* (öppna koder) barnet genom att synliggöra barnets språk och identitet och lyssna på barnet. Att ta till sig ord på barnets språk och synliggöra dessa i verksamheten, som pedagogen Linda gjorde i exemplet, beskriver både Skans (2011) och Cummins (2001) som positivt. Detta pedagogiska grepp beskrivs av Mary och Young (2017) som ett transspråkande arbetssätt.

Ett exempel på när barnens familjespråk *inte* tillvaratas av de vuxna pedagogerna är *Måla mask* (ex. 2) när Editha svarar på pedagogens fråga om färger genom att använda *familjespråket* (öppen kod) polska⁷⁶, vilket inte verkar uppfattas av pedagogen.

LENNEKE: Vilken färg är den?

Editha: *Czarny* ("Svart" på polska)

LENNEKE: Vilken färg är det?

Editha: Lenneke prata polska

LENNEKE: Men jag kan inte prata polska

Editha skriker till.

⁷⁶ Senare svarar Editha på frågan på engelska (se Mottagande ovan).

I detta fall har pedagogen ingen möjlighet att använda sig av barnets familjespråk. Hon kan inga ord på barnets språk och *förbiser* (öppen kod) barnets intresse för att ägna sig åt metalingvistiska diskussioner om vad färger kan heta på olika språk (jfr Kultti & Pramling 2018; Velasco & Fialais 2018). Det ovanstående exemplet behöver inte endast ses i ett kritiskt perspektiv som exempel på en avskräckande maktproduktion (jfr Slotte-Lüttge 2005). Det kan även ses som ett exempel på att hypotetiskt visa på potentialiteten i transspråkande praktiker, om vi i stället föreställer oss att pedagogerna får redskap att använda en situation som denna på ett lekfullt bejakande sätt där barnets familjespråkliga kompetenser tas till vara för att användas som ett medel för att träna svenska. Detta är något som den tidigare forskning (Kultti & Pramling 2018; Velasco & Fialais 2018) flera gånger kan visa som en framkomlig didaktisk strategi.

ERFARENHET som Kroppsspråk

I kodningarna framkom att barnen använder sig av kroppen i sin ambition att göra sig förstådda. En fråga som uppstår är om barn kan ha olika erfarenheter av att använda kroppsliga uttryckssätt, eftersom gester kan betyda olika saker på olika språk⁷⁷ och människor från olika kulturer använder olika mycket gester i sin kommunikation. Detta var inget som direkt framkom i mitt datamaterial⁷⁸, men som har uppmärksammats av andra.

I en tidigare studie har Lisa Smithson, Elena Nicoladis och Paula Marentette (2011) visat att om det förekommer mycket gester i barnets ursprungskultur får dessa följa med talaren in i nästa språk. Bengochea, Sembianto och Gort (2018) har i sin studie om transspråkande hos en fyraåring konstaterat att barnet använde fler uttryckssätt i kontakten med andra barn än med pedagogen som talade hans familjespråk. I en studie av Nicoladis, Simone Susanne Pika och Marentette (2009) jämfördes 4–6 åriga en- och flerspråkiga barn. Forskarna kom fram till att de flerspråkiga barnen använde fler gester än de enspråkiga barnen. Kan det vara så att barn som är framväxande flerspråkiga använder sig av fler uttryckssätt för att få fram det de vill kommunicera? Till exempel när Yoel ber om *Mera vatten* i exempel 6. Kan det bero på att de ofta blir missförstådda annars? I en senare studie har forskarteamet (Smithson, Nicoladis & Marentette 2011) jämfört en- och flerspråkiga barn (7–10 år) med olika familjespråk och menar att användningen av gester inte hör samman med språkbehärskning, utan snarare med hur

⁷⁷ T.ex. i Albanien betyder en nick nej i stället för ja.

⁷⁸ Något som kanske har att göra med min brist på förståelse av kulturella skillnader när det kommer till gester.

gester användes i ursprungsspråket/-kulturen. Denna studie gjordes dock på betydligt äldre barn så frågan om de yngsta barnen kvarstår.

ERFARENHET som Estetiska uttryck

I detta avsnitt utgår jag från en förståelse av transspråkande som inbegriper estetiska uttryckssätt och barns erfarenhet av att uttrycka sig med andra uttrycksformer, såsom bild och rörelse/dans. Barnen var ofta nya inför förskolans arbetssätt, speciellt om de inte gått på förskola tidigare. Ibland hade de andra erfarenheter av estetisk verksamhet, av att använda estetiska material, vara i grupp samt tolka bilder och skrift/symboler. I förskolan finns en specifik kultur kring hur estetiska uttrycksformer används som resurs, som barnen successivt skolas in i (jfr Ilje-Lien 2020).

Som jag skrivit tidigare hade **estetiska uttryckssätt** (underkategori) en viktig plats i verksamheten på Regnbågen. Men i kodningen framkom indikationer på att inte alla fokusbarn hade erfarenhet av att arbeta med estetiska uttryckssätt. Yoel verkade till exempel vara nybörjare på att måla och arbeta med lera (indikatorer). Han kallade färgflaskorna för schampo (Video 4-årsavdelningen 2009-10-16) och blev förskräckt när han fick lera eller färg på händerna. Pedagogin Firce med rötter i samma land, förklarade att det inte hör till kulturen att barn arbetar med lera och smutsar ner sig (Video 4-årsavdelningen 2009-10-20).

Även Lara reagerade när leran fastnade på fingrarna när hon använde lerklumpen som en krita. Hon drog med leran på pappret så den färgade av sig (*ex. 19: Lara möter lera*). Detta var barnets första möte med leran vilket syns på hur hon behandlar lerklumpen. Hon hade tidigare ritat med krita och försöker använda leran på samma sätt. Pedagogin kombinerade ord och handlingar för att beskriva det hon ville att barnen skulle göra, men kanske var uppgiften ändå för svår. Förstod barnen vad en spindel är? Hade de behövt undersöka leran utan kravet att prestera något konkret? I exemplet har jag kodat situationen i termer av ett bristande **MOTTAGANDE** (huvudkategori) genom att pedagogin *förbiser* (öppen kod) barnets brist på tidigare erfarenhet av lera och spindlar. Detta är alltså ett par av de exempel i den teoretiska kodningen som ledde fram till att huvudkategorierna **UTTRYCK** och **MOTTAGANDE** förstods som överlappande och förstärkta i termer av det som konstruerats som kärnkategorin **ERFARENHET**.

Vilka estetiska språk är förskolebarn vanligen bekanta med och vad har de inte med sig redan hemifrån? I den tidigare forskningen finns exempel på hur barnens tidigare erfarenheter av

estetiska uttryck hemifrån sällan tillvara tas i förskolan (Fast 2007). Vad har barnen till exempel med sig av danser och sånger? Kanske förskolans sånger ibland påminner om sånger de har tidigare erfarenhet av? Ges då möjlighet att visa upp sina tidigare erfarenheter? I exempel 24, Rinas sång i avsnitt 6.4 (se nedan) får Rina visa upp sin erfarenhet av en sång. Hon känner igen när barnen sjunger 'Imse vimse spindel' och kopplar den till en barnsång på ryska. Hon får bekräftelse från kontaktbarnet Alida som känner igen sången.

Sammanfattning av kärnkategori ERFARENHET

Den teoretiska kodningen genererade en ny kärnkategori som handlar om betydelsen av barns erfarenhet av olika uttryck för mottagandet och möjligheten att göra sig förstådda. Två tidigare huvudkategorier, UTTRYCK och MOTTAGANDE överlappar och förstärks av kärnkategorin *ERFARENHET*.

Barnen kommer till förskolan med olika erfarenheter av språk och kommunikation och de har alla en egen repertoar av uttryckssätt som de använder i sitt transspråkande. Detta har beskrivits tidigare samt även hur barnens transspråkande tas emot på olika sätt. I kodningen framkommer att hur barnen uttrycker sig har med deras tidigare erfarenheter att göra, vad de har med sig i bagaget. Hur det tas emot har också att göra med andras erfarenheter, det vill säga vad kontaktbarn och pedagoger har för erfarenhet av olika verbala, kroppsliga och estetiska språk.

Pedagogerna kan, genom att erkänna det barnet uttrycker (verbalspråk, kroppsspråk eller med estetiska uttryck) som kommunikation, förstå mer av vad barnet på dessa transspråkande sätt vill förmedla. Pedagogerna kan även aktivt ta reda på mer om vad barnet har med sig för erfarenheter av och kunskaper om olika verbala, icke-verbala och estetiska språk, för att lättare kunna utmana barnen där de är och för att sätta sig in i hur barnet upplever situationen. Föräldrarna är också viktiga som informatörer om barnens tidigare erfarenheter av olika sätt att uttrycka sig.

6.3.3 Barnens åldrar (Kärnkategori 3)

Låt mig börja detta avsnitt med ett utdrag från ett Memo:

Rina och Editha söker sig till varandra. Verkar svårare för de äldre barnen, kanske för att de är vana vid att bli förstådda – frustrerande och begränsande för dem?

MEMO 2010-09-27

Reflektionen i mitt MEMO ovan handlar om att de äldre barnen som inte ännu hade en utvecklad svenska var vana vid att förstå och bli förstådda av andra på sina respektive

familjespråk. När de kom till denna nya förskola med ett nytt verbalspråk stämde det inte med deras tidigare erfarenheter av kommunikation.

Den reflektion som detta MEMO framkallat fick mig att gå tillbaka till materialet med en fråga om hur detta påverkade dessa äldre fokusbarn utan en ännu välutvecklad svenska eller kanske utan någon svenska alls. När jag återvände till datamaterialet upptäckte jag att det var vanligt att dessa äldre barn lekte, så ofta och snart de kunde, med yngre barn eller andra nyligen anlända barn. De kunde uppenbarligen kommunicera lättare med dessa barn än med jämnåriga barn som förväntade sig av dem att de förstod svenska. Med dessa yngre eller mindre erfarna barn kunde de äldre fokusbarnen kommunicera transspråkande genom ett utvidgat språk, det vill säga med kroppsspråk, ljud och med hjälp av de leksaker och ting som fanns i miljön. Detta fick mig att gå igenom data igen och systematiskt jämföra hur äldre (3–5 år) respektive yngre (1–2 år) fokusbarn transspråkade och bemöttes i sitt transspråkande. I den här jämförelsen av kodningen mellan de olika fokusbarnen (yngre respektive äldre) såg jag vissa skillnader i hur de uttryckte sig, men också i hur deras uttryckssätt togs emot av pedagogerna och kontaktbarnen. Jag såg också att barnen själva använde en rad olika strategier för att hantera detta. I dessa strategier samspelar samtliga av de tidigare huvudkategorierna: **UTTRYCKSSÄTT**, **MATERIELL MILJÖ** och **MOTTAGANDE**. Det villkorades av det som jag i den teoretiska kodningen kodade som kärnkategorin *BARNENS ÅLDER*. Låt mig visa detta med ett antal exempel.

Yngre barn 1–2 år

De yngsta barnen (1–2 år) använder **UTTRYCK** (huvudkategori) i form av **kroppsspråk**, **ljud** (underkategorier) och enstaka ord från sina respektive *familjespråk* och *svenska* (öppna koder) i en komplex sammansättning tillsammans med **fysiska ting** (underkategori) för att kommunicera och göra sig förstådda med varandra och med vuxna pedagoger.

Ur exempel 15 Mata fiskarna:

Johanna tar en nypa fiskmat. Daria följer hennes rörelser med blicken när hon lägger maten i akvariet.

Yasin: Titta, titta.

Daria och Yasin som är 1 år och ännu inte behärskar varken *svenska* (öppen kod) eller sina respektive *familjespråk* (öppen kod) härmar varandra och visar stora kompetenser att läsa av och tona in i varandras **kroppsspråk** (underkategori). Detta blir också tydligt i exempel 20, Rasslande rytm där även andra transspråkande komponenter används i kommunikationen,

framför allt **fysiska ting** (underkategori) av olika slag. Nedan visas ett kortare excerpt från exempel 16, *Skaka huvud* som tydliggör betydelsen av kroppsspråket.

Yasin ser på honom och börjar skaka på huvudet. Yasin ler. Han gör en paus och tittar på de andra barnen, sedan börjar han skaka igen. Elif som sitter på andra sidan bordet skakar på huvudet. Peace som sitter bredvid Yasin rör lite på huvudet och tittar på de andra. Alla barn skakar på huvudet.

Härkning är en process för små barn att lära sig nya färdigheter, och genom härkning skapas även en gemenskap. Beteendet att härma andras gester har tidigare beskrivits av Shin (2012) som studerat de yngsta barnen (1–2 åringar) i förskolan. Med hänvisning till analysen ovan och exemplet är det tydligt hur även de yngsta barnen på förskolan, ettåringarna, dessa pre-verbala, framväxande flerspråkiga barn, kan sägas transspråka. Greve och Kristoffersen Winje (2012) har i en studie om vänskap och kommunikation bland ettåringar i en förskola i Norge konstaterat att de yngsta barnen ofta härmar varandras gester för att skapa mening sinsemellan. Greve och Kristoffersen Winje (2012) har beskrivit det som att vara i en gemenskap och kallar det för *group glee*, med hänvisning till Løkken (1996). De menar att det för barnen handlar om vänskap – att vara ett vi, i en gemenskap med andra. Løkken (2008) beskriver liknande situationer som ett uttryck för barnens ”toddlarkultur”. Kroppen som verktyg för kommunikation hos barn kan uppfattas som självklar och lyfts fram som en viktig del av mänskligt samspel (Stern 1985; Trevarthen 2004).

Genom att tona in i varandra och översätta mellan olika uttryckssätt transspråkar alltså barnen utan att uttrycka sig på verbalspråket. Genom blickar kan ett pre-verbalt barn kommunicera till sin omgivning vad hen vill (Alvestad 2010; Shin 2012), till exempel genom att fånga in den andre och dela fokus (Shin 2012), som i exemplet när barnen skakar på huvudet. (Barnen sökte även ibland kontakt med mig genom blickar, som för att bekräfta att de såg mig.) Genom blickarna är de i kommunikation och delar fokus (Shin 2012). Barnen härmar varandras rörelser, något som de kan göra redan långt innan de ens kan gå eller tala (Fiamenghi 1997). Barn visar tidigt, redan som spädbarn, förmågan att konversera genom turtagande (Fiamenghi 1997) och förväntar sig respons från personen de vänder sig till (Trevarthen 2004).

I relation till de allra yngsta barnen vill jag anknyta till Sterns (2010) teoretiska resonemang om dynamiska vitalitetsformer. Med hans begrepp affekt och vitalitet kan jag få syn på i de yngsta barnens transspråkande. Genom Sterns fenomenologiska ingång får jag genom data fatt i något av vad han förstår i termer av barnets livsvärld och barnets alla möjliga uttryckssätt,

även de som inte hörs (jfr Novosel & Dahlberg 2021). Begreppen affekt och vitalitet möjliggör ett synliggörande av de yngsta barnens transspråkande genom att utvidga begreppet från att användas för muntligt och skriftligt språk, som det vanligtvis och ursprungligen gjorts. Stern (1985, 2010) menar att barnen är det han kallar amodala, och därför har en närmare koppling mellan sina sinnen och ofta översätter mellan olika uttryckssätt. Det här visar sig i exempel 20, Rasslande rytm när Daria (1 år) översätter ljudet av flaskan som skakas till en egen skak-rörelse och Peace plockar upp rytmen i sin ordlösa sång:

Peace gör ett ljud i samma takt som den rasslande flaskan, som om hon sjöng. Peace ansluter sig till de andra med samma rytm, men genom att använda ett annat uttryckssätt när hon sjunger sina vokaler.

Peace: ö ö ö ä ä ä

Yasin och Daria håller samma takt med sina rörelser. När Peace pausar sin sång slutar Daria och Yasin med skakningarna. Sedan börjar Peace igen och Daria hänger på.

Barnen deltar i ett meningsskapande där de genom att översätta mellan olika uttryckssätt tonar in i varandras affekt med en överensstämmande rytm. Detta sätt att mötas och skapa mening möjliggörs av att barnen ännu inte uttrycker sig verbalt.

Äldre barn 3–5 år

Hur ges då i data uttryck för kärnkategorin *BARNENS ÅLDER* i en teoretisk kodning av data? De äldre barnen, Rina 5 år, Editha 5 år och Yoel 4 år, använde sig förstås också av flera olika **UTTRYCKSSÄTT** (huvudkategori) men betydligt mer av det **verbala språket** (underkategori) än de yngre barnen. Detta gäller såväl *svenska* som deras *familjespråk* och *engelska* (öppna koder). Detta sammanhänger givetvis med deras utveckling i stort och att äldre barn förväntas kunna hantera och uttrycka sig verbalt. Förväntningarna på de äldre barnens verbalspråk och att kunna uttrycka sig på svenska var mycket starka och hade stor påverkan på de kommunikationsprocesser som de äldre fokusbarnen ingick i. Jag har valt att även inkludera Noor, 3 år, i gruppen äldre barn, trots att hon inte uttryckte sig så mycket verbalt. Detta på grund av de förväntningar som ändå verkade finnas på barnen att uttrycka sig på svenska redan från tre års ålder.

I exempel 2 *Måla mask* mötte vi Editha (5 år) som med guidning av pedagogen Lenneke målar en papper-maché-mask. Lenneke ställer frågor till Editha om det *svenska* (öppen kod) ordet för de färger som hon använder. Editha använder sin repertoar av olika **verbala språk** (underkategori) när hon först försöker på polska utan framgång och sedan på *engelska* (öppen

kod). Pedagogerna använde vid behov *engelska* (öppen kod) sinsemellan. Engelskan användes dock inte mellan barn och pedagog, om det inte var barnets *familjespråk* (öppen kod).

Editha: (paus) *Black* ("Svart" på engelska)

LENNEKE: *Black*? Är det engelska?

Editha nickar och ler.

LENNEKE: Vad heter *black* på svenska?

I tidigare studier har det visats att engelska ofta har en överordnad plats i språkhierarkin (Siekkinen 2018; se även Larsson et al. 2022). Trots att pedagogen kan engelska blir det inte användbart i situationen ovan, där pedagogens fokus ligger på att lära ut svenska. (jfr resonemanget ovan om ex. 2 som ett exempel på en undervisningssituation.) Editha får ändå användning för engelskan när hon senare tar hjälp av ett kontaktbarn som också kan engelska och som hjälper henne att översätt till svenska.

De äldre fokusbarnen, Noor, 3 år, Yoel, 4 år, Rina och Editha 5 år, blev ofta missförstådda av såväl pedagoger som andra barn (kontaktbarnen). Om det fanns möjlighet valde de att leka med yngre barn eller barn som inte ännu talade så mycket svenska. I förhållande till didaktiska frågor om hur förskolan är organiserad vill jag redan här poängtera effekterna av att ha åldersindelade grupper i vilka barnen riskerar att jämföras med andra jämnåriga barn som har andra förutsättningar, och där det inte alltid går att hitta ett yngre barn att kommunicera med på andra sätt. Ett sätt att möta barnen där de är på sin nivå av *svenska* kan vara att ha öppet mellan avdelningarna så att barnen ändå kan söka sig till andra avdelningar för att hitta en passande lekkamrat, som Yoel 4 år, gör i exempel 5, Tigerjakt (se ovan).

Olika typer av lekar kräver olika mycket verbalspråk. Jagaleken krävde inte mycket verbalt språk och passade Yoel bra. I stället kunde han kommunicera med kroppen, ljud och med hjälp av tigerdräkten. Tidigare studier har visat att barn med ett begränsat verbalspråk (i detta fall svenska) oftare väljer att leka regellekar framför rollekar som kräver ett mer utvecklat verbalspråk (Arvola, Lastikka & Reunamo 2017; Arvola et al. 2020) om barnet inte ska tilldelas en mer perifer roll som till exempel hund (Björk-Willén 2012; Karrebæk 2011; Löfdahl 2007) alternativt utesluts från lekarna (Čekaitė & Evaldsson 2017).

Sammanfattning av kärnkategorin BARNENS ÅLDRAR

För att sammanfatta hur den teoretiska kodningen kunde generera kärnkategorin *BARNENS ÅLDRAR* synliggjordes i en ny omgång kodning att såväl *MOTTAGANDE* som *UTTRYCK*

som huvudkategorier villkorades starkt av förväntningar som ställdes på barnen beroende på deras ålder. Som redan visats ovan så finns det i materialet uttryck för starka förväntningar från både pedagoger och kontaktbarn på att de äldre barnen ska kunna göra sig förstådda och förstå ett verbalspråkligt uttryckssätt på svenska. Detta får stöd i tidigare forskning som uppmärksammat att barn med ett begränsat verbalspråk även kommer att begränsas i sitt val av aktiviteter och lekar på förskolan (Arvola, Lastikka & Reunamo 2017; Arvola et al. 2020; Björk-Willén 2012; Karrebæk 2011; Löfdahl 2007). Eftersom alla runt omkring barnet mer eller mindre talar det gemensamma verbalspråket, svenska, projiceras omedvetet förväntningar på att barnet ska uttrycka sig på det gemensamma språket. Det kan även finnas förväntningar från barnet självt att kunna förstå och göra sig förstådd. Barnet är vant vid att bli förstådd på sitt familjespråk och förväntar sig kunna kommunicera verbalt med andra.

Som visats ovan är de yngre barnen i stället vana att använda hela sin repertoar av uttrycksformer, och att förstå andra genom att tona in i deras olika uttryck (jfr Stern 2010). För dem ligger allt detta fortfarande nära till hands. De yngre barnen använder således mycket mer av kroppsspråk och ljud men även fysiska ting i sin kommunikation med omgivningen. De yngsta barnen transspråkar utan att i särskilt stor utsträckning använda verbalspråk. Detta kan förstås i termer av att de yngre barnen transspråkar på ett för dem självklart och naturligt sätt. Det betyder också att de när de inte blir förstådda oftare tar till andra olika uttryckssätt och även fysiska ting i sitt transspråkande. De yngsta fokusbarnen skiljer sig således märkbart från de äldre barnen i det att de mer ohämmat och intuitivt använder en större repertoar av kroppsliga uttrycksformer (jfr Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015) och framför allt oftare tar hjälp av fysiska ting i den pedagogiska miljön i sin kommunikation. Till detta kommer att pedagogernas förväntningar på de yngre barnen är att de ska transspråka med flera olika uttryckssätt. Med yngre barn är pedagogerna mer öppna för och vana vid att uppfatta många olika uttryckssätt. Förväntningarna på de yngre barnens verbalspråkliga färdigheter är naturligt lägre, både från omgivningen och från dem själva. Tidigare forskning kring transspråkande har sällan involverat så små barn som 1–3 år, och därför utgör denna slutsats kodad från studiens empiri ett viktigt tillägg till tidigare forskning på området.

6.4 En teoretisk modell över transspråkandets praktiserande och villkor

De olika kodningsprocesserna i en konstruktivistisk grundad teori (KGT) har genererat; dels ett antal huvudkategorier som i första hand besvarar forskningsfrågan om hur transspråkandet

görs och villkoras i data från förskolan Regnbågen; dels ett antal kärnkategorier som ett resultat av en teoretisk kodning som synliggör hur de olika huvudkategorierna och underkategorierna förhåller sig och samspelar med varandra. I den teoretiska modell som presenteras i detta avsnitt visar jag hur huvud- och kärnkategorierna som framkommit genom de tre olika faserna av kodningar samspelar i ett praktiserande av transspråkandet och framför allt hur detta praktiserande villkoras på förskolan.

Innan jag visar och mer utförligt diskuterar modellen som utgör svaret på den tredje forskningsfrågan, vill jag med utgångspunkt tagen i kodningarna först svara på de två första forskningsfrågorna. Den första forskningsfrågan frågar efter hur transspråkande praktiseras i en förskola som präglas av supermångfald. Den kan med kodningen som stöd enklast besvaras genom att hänvisa till att barnen i materialet använder hela sin språkliga repertoar av olika uttrycksätt (inklusive verbalspråk på svenska och familjespråket), ansiktsmimik, blicken och kroppsspråket, samt med hjälp av fysiska ting. Detta mottas av pedagoger och andra barn på olika sätt. Dessa uttrycksätt, den materiella miljön och mottagandet kan förstås på lite olika sätt, dels som individuella, dels som varande av abstrakt mellanmänsklig karaktär eller som konkret materiella och fysiskt kroppsliga uttryck.

- **UTTRYCKSSÄTT:** Barnen (och pedagogerna) använder sig av **verbala språk**, **kroppsspråk**, **ljud** och **estetiska språk** och uttrycksformer som del i det förskoledidaktiska arbetet. Inkluderingen av estetiskt språk kan sägas vidga transspråkandebegreppet i förskoledidaktiska sammanhang, i en jämförelse med hur begreppet används inom skolan och i vardagslivssammanhang. Att uttrycka sig genom talat språk, ljud eller genom att använda kroppens rörelser, gester, miner, blickar och inte minst genom en tecknad bild som en del av transspråkandet kan förstås som konkreta aspekter av transspråkandet. De måste dock också ses som individuella i den meningen att de skiljer sig från barn till barn.
- **MATERIELL MILJÖ: Fysiska ting** kan användas i transspråkandet *i stället för eller tillsammans med ord*, eller genom sin *koppling till hemmet* påverka barnets transspråkande. Den materiella miljön kan förstås som både ett externt och ett konkret villkorande av transspråkande. Tingens koppling till hemmet som en del av det förskoledidaktiska arbetet att arbeta med barnens identitetsskapande processer i transspråkandet är en viktig dimension av transspråkandet i ett förskoledidaktiskt sammanhang.

- **MOTTAGANDE:** Barnens transspråkande kan **möjliggöras** genom att barnets transspråkande blir *inbjudet*, *bekräftat* eller *uppmärksammat*; alternativt kan transspråkandet **begränsas** genom att *förbises*, bli *avbrutet* eller *rättas* av pedagogen eller andra barn. Pedagogernas medvetna och/eller omedvetna förhållningssätt till och bemötande av barnet som transspråkar utgör en central förskoledidaktisk aspekt av transspråkandepraktiker i förskolans arbete. De vuxnas mottagande påverkar troligen i hög grad även hur andra barn tar emot, förhåller sig till och bemöter barnets transspråkande. Ett mellanmänniskt förhållningssätt, exempelvis förmåga att *tona in* i den andres tankar, intentioner, känslor, och så vidare är i en mening abstrakt och individuellt, men får konkreta effekter i termer av huruvida ett fortsatt transspråkande möjliggörs eller begränsas. På en kollektiv nivå påverkar därför mottagandet av transspråkande hela förskoleavdelningens transspråkande miljö.

Den andra forskningsfrågan frågar efter hur transspråkandet i materialet från förskolan Regnbågen villkoras. Studien visar att barnens transspråkande villkoras av den didaktiska situationen, av barnens tidigare erfarenheter av olika slags språk/uttryckssätt och av barnens ålder. Dessa kodades fram under den teoretiska kodningen som studiens kärnkategorier.

- **FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONER: Lek, omsorg och undervisning** villkorar olika **UTTRYCKSSÄTT** och **MOTTAGANDE**. Förskolans arbete består av lek, undervisning och omsorgssituationer, som är planerade och organiserade utifrån en rad olika faktorer: läroplanens mål och riktlinjer, personalens utbildningsnivå och yrkeskunnande, ekonomiska faktorer, personalfrågor, och så vidare. Varje didaktisk situation är i sig villkorad och laddad med olika förväntningar på alla inblandade beroende på vad det är för typ av situation. Situationerna är också materiellt planerade. De är med andra ord såväl konkreta som abstrakta. I ett förskoledidaktiskt sammanhang villkorar dessa situationer hur barnets praktiserande av transspråkande görs möjligt i form av olika uttryckssätt, och hur detta tas emot och responderas på.
- **ERFARENHET:** av olika **verbala, kroppsspråkliga** och **estetiska språk** samt **ljud** påverkar barnens möjligheter till transspråkande i förskolan. Alla former av språkande kan tränas, förstärkas och förändras i olika sammanhang och är i sig villkorade av kulturella och situationella sammanhang och erfarenheter. Det vill säga, erfarenheter från hemmet och från förskolan förändras och befästs med tiden genom träning, lärande och vanor som normaliseras. Barnets erfarenhet av olika sätt att transspråka visar sig ha

en avgörande betydelse för vilka uttryck som används och hur de används. De villkoras av vilka förväntningar pedagoger och andra barn har på deras transspråkande uttryck. Erfarenhet förstås här i första hand som något tids-rumsligt abstrakt och individuellt kopplat till varje barn, men som får konkreta uttryck.

- *BARNENS ÅLDRAR*: Yngre barn verkar ha närmare till ett transspråkande av vidgad karaktär med fler *UTTRYCKSSÄTT*. Yngre barn använder oftare **fysiska ting** (*MATERIELL MILJÖ*), medan äldre barn oftare använder och/eller förväntas använda **verbalt språk**. Barnets ålder som villkor för transspråkandet är på detta sätt kopplat till pedagogers och andra barns förväntningar på barnets erfarenheter av språkliga uttryck. Förväntningarna skiftar även mellan olika förskoledidaktiska situationer, vilket i sin tur påverkar transspråkandets mottagande. Barnets ålder kan förstås som dels individuellt, dels som kroppsligt och konkret manifesterat genom kroppen. Ålder villkorar dock transspråkandet i ett förskoledidaktiskt sammanhang i första hand på ett mellanmänniskt abstrakt plan i form av förväntningar som även är sammankopplade med såväl förståelsen av barnets erfarenhet som den förskoledidaktiska situationen.

För att repetera och klargöra utan att längre markera de olika kodningarna i versaler, kursiv och fetstil: Den teoretiska modellen bygger alltså på vad jag i ett initialt möte med data, rad för rad, och med en induktiv hållning har kodat som potentiellt viktiga uttryck, beteenden, händelser, ord, ting, situationer och så vidare. Dessa har sedan i en mer fokuserad kodning omprövats och sorterats till underkategorier utifrån det mönster och den logik jag själv kunnat synliggöra. Denna har problematiserats, modifierats eller funnit stöd i den tidigare forskningen. Kategorierna har mättats i en abduktiv rörelse mellan upprepade möten med data och tidigare forskning.

I ett ytterligare omtag av analys har jag försökt identifiera ett mer övergripande mönster för transspråkandets uttryck och villkor, som jag analyserat i relation till relevant tidigare forskning. Utifrån vad som framträtt i denna så kallade teoretiska kodning har jag kunnat konstruera tre kärnkategorier som ett resultat av hur de olika tidigare koderna förhåller sig till varandra. De mest framträdande transspråkande förskolepraktiker som analysen upprepat hänvisar till är lekpraktiker, undervisningspraktiker respektive omsorgspraktiker som underkategorier till kärnkategorin förskoledidaktiska situationer. Villkoren för transspråkandet är dels konkreta och/eller materiella, det vill säga vad som kan förstås i termer av externa villkor. Dels det som kan förstås som individuella villkor, det vill säga det människorna bär med sig av erfarenheter och kunskaper som är sammankopplade med ålder, den individuella kroppens

villkor och erfarenheter av att uttrycka sig språkligt på olika sätt. Detta gäller både det fokusbarn som analysen fokuserar på och andra inblandade kontaktbarn. I detta avseende kan de externa villkoren förstås i termer av kärnkategorin förskoledidaktiska situationer, respektive huvudkategorin den fysiska miljön.

De individuella villkoren refererar dels till huvudkategorierna uttryckssätt och mottagande, dels till kärnkategorierna erfarenhet av uttryckssätt som samspelar med och påverkar mottagandet, och barnens åldrar, som på motsvarande sätt samspelar med och påverkar såväl uttrycksätt som mottagande. Utifrån denna kodningsprocess har jag försökt att konstruera en sammanfattande modell för transspråkandets uttryck och villkorande på förskolan Regnbågen. Bilden av modellen nedan försöker ge uttryck för de ovanstående ömsesidiga relationerna och samspelet mellan transspråkandets uttryck och villkoren för dem. Att teckna en konkret visuell bild av transspråkandets komplexitet framstå närmast som en omöjlig uppgift. Samtidigt synliggöra modellen något som kanske kan tas emot och förstås lättare än med alla de långa beskrivningar som redan erbjudits ovan i ord?



Figur 4. Modell för transspråkandets uttryck och villkor i förskolan.

Transspråkandet på förskolan Regnbågen skapas och pågår i enlighet med den ovanstående modellen utsträckt i tid och rum på ett såväl konkret fysiskt och materiellt plan som på ett sammanflätat och samkonstituerande abstrakt plan. Ett annat sätt att uttrycka detta är att modellen visar att transspråkande är komplext och innehåller olika komponenter som inverkar på barnens möjligheter att transspråka. Transspråkandets praktiker och villkorande måste därför förstås i en modell med flera dimensioner som kan förstås som inbäddade i varandra och

ömsesidigt villkorande av varandra. De sträcker sig från det individuella barnets uttryck, vilka villkoras av barnets ålder och kropp med en språklig och språkande erfarenhet. Hur dessa uttryck görs villkoras av och involverar den materiella miljö och fysiska ting i den, som i sin tur är förskoledidaktiskt villkorande i förhållande till vad det är för syfte, mening och förväntningar kopplade till en viss situation. Vissa uttryck görs och tas emot av pedagogen och/eller andra barn på mycket olika sätt, beroende på om det är en situation av lek, omsorg eller undervisning som pågår. Såväl det transspråkande uttrycket som mottagandet villkoras i sin tur av barnets ålder och erfarenhet av olika (kroppsliga och estetiska) uttryckssätt.

Men barnets ålder och erfarenhet kan också förstås i termer av en annan tidsdimension, nämligen hur länge barnet varit inskriven på förskolan och de förväntningar som därmed ställs på barnet. Med andra ord refererar inte bara barnets ålder till transspråkandets tids-rumsliga förskoledidaktiska och materiella organisation, utan tiden refererar i högsta grad även till de förväntningar som finns på individuella barn i förhållande till hur länge barnet varit inskriven och delaktig i förskolans aktiviteter. Detta tidsliga villkorande blir särskilt viktigt i relation till att förskolebarn i strukturellt missgynnade områden (Bunar, Hagström & Rojas 2021) ofta inte har lika hög närvarograd i förskolan som andra barn (Skolverket 2024). Barnets totala förskolenärvarotid utgör alltså även det ett villkorande för transspråkandet.

Transspråkandets uttryck och villkorande är alltså utsträckt över flera olika konkreta materiella komponenter i rummet samtidigt som det har mer abstrakta och tidsliga dimensioner. Några av dessa hänger också samman med de förskoledidaktiska villkor som ramar in en förskoleverksamhet i stort, såväl konkret, materiellt som abstrakt. Det som sammantaget formar den språkkultur som råder på förskolan förhåller sig till de (teoretiskt och vetenskapligt grundade) läroplansmål som finns framskrivna kring språk och språkande, och som är mer eller mindre uttalade och verksamma genom olika förskoledidaktiska situationer. Språkkulturen i förskolan hänger i sin tur samman med en vidare samhällelig syn på språk, språkande och kultur som ges uttryck i den offentliga debatten, på sociala medieplattformar, vilka dock inte har undersökts i den här studien. På det abstrakta planet verkar alltså såväl förskoledidaktiska villkor (såsom förskolans språkkultur och läroplansmål), som barns och pedagogers (teoretiska) tankar, känslor och förväntningar, vilka i sin tur är kopplade till barnens ålder, de språkliga erfarenheterna och den förskoledidaktiska situationen. Alla dessa abstrakta och teoretiska villkorande dimensioner får konkreta och materiella konsekvenser för barnets möjlighet att transspråka.

6.5 En horisontell prövning genom två fall

En konstruktivistisk grundad teori kan sägas vara avslutad i samband med att en teoretisk modell för, i detta fall, transspråkandets praktiserande och villkorande har konstruerats. Det rigorösa abduktiva kodningsförfarandet på djupet genom alla data i flera upprepningar, det vill säga det jag kallat en vertikal kodningsprocess genom data, har hjälpt mig synliggöra transspråkandet på förskolan Regnbågen. Hos mig väcktes dock en fråga om hur modellen skulle kunna valideras om jag tog mig an data på ett annat sätt.

Var det möjligt att pröva den ovanstående modellen av redan mättade kategorier i en horisontell analys där två barn följdes genom hela datamaterialet över tid? Jag var särskilt nyfiken på att följa två av de äldre barnen, dels för att transspråkandets villkor för dessa förskjuts alltmer mot verbalspråket, dels för att jag hade observerat att de oftare missförstods eller på annat sätt misslyckades i sitt transspråkande på grund av de förväntningar som ställs på dem av andra barn och vuxna såväl som dem själva. Jag ville analysera fram en tydligare bild av detta. Syftet blev således att både pröva den teoretiska modellen som konstruerats och att generera en tydligare bild av två de äldre barnens transspråkande i termer av ett individuellt mönster.

I denna horisontella prövning undersöker jag hur de olika kategorierna samspelar med varandra i ett antal exempel för två individer över tid. För den horisontella analysen analyserades först samtliga videoetnografiska data av de två barnen tillsammans med de fältanteckningar som gjorts av de olika situationerna. För den kommande redovisningen har jag valt att presentera tre till fyra nya exempel per barn som är hämtade från mina handskrivna och bearbetade fältanteckningar (se kapitel 4) samt transkriberade videosekvenser. Dessa exempel finns alltså inte med i kapitel 5. Exempelen är valda för att de är tydliga och jämförbara. De situationer som jag har valt ut liknar varandra sinsemellan och de tre pedagogerna som förekommer är desamma i exemplen för de båda barnen, vilket möjliggör ett jämförande.

Samtliga situationer i de presenterade exemplen nedan kan betecknas som pedagogstyrda, utom ett där barnet Rina leker med ett annat barn och ingen pedagog är närvarande. Anledningen till att jag framför allt har valt exempel med en pedagog närvarande är att de är så frekvent förekommande och tydliga, men också potentiellt viktiga att analysera som exempel i termer av vilka didaktiska konsekvenser som går att dra från dem. Diskussionen om de didaktiska konsekvenserna lämnar jag dock till nästkommande kapitel.

Editha och Rina är de två femåringar som exemplen i denna del av analysen gäller. De två flickorna började på förskolan Regnbågen samtidigt. Samlingen som beskrivs i det första

exemplet för respektive barn är samma tillfälle som jag har delat upp i två exempel⁷⁹. Vid det tillfället hade de båda barnen nyss börjat på förskolan. I det andra respektive tredje exemplet hade de gått cirka två månader på Regnbågen.

6.5.1 Fall 1: Editha

Editha är fem år och kom till Regnbågen i augusti strax innan fältstudien startade. Hemma talar hon polska. Editha utnyttjar sin kropp och mimik i kommunikationen med andra. Det dröjer innan hon använder det verbala språket i större utsträckning, det vill säga annat än enstaka ord som ”titta” eller räkneord som i exemplet nedan. Detta kan ha att göra med de förväntningar som hon och andra ställer på hennes verbalspråk, utifrån hennes höga ålder. Hon sitter ofta tyst och observerar de andra barnen och visar hur hon känner genom kroppsspråk: gester, mimik, blickar och positioner, samt genom ljud: känsloytringar och härmande ljud (telefonsignal). Efter ett par månader på förskolan talar hon mer svenska.

Editha räknar

I exemplet nedan möter vi Editha i augusti strax efter att hon börjat på förskolan i en samlingsituation.

Exempel 21: Räkna på polska

Strax före lunch, klockan 11.10, är de äldsta barnen på förskolan samlade i en ring på golvet i samlingsrummet på femårsavdelningen. De nya barnen Editha och Rina sitter bredvid varandra till att börja med, men när Editha pratar för sig själv säger pedagogen till och ett annat barn blir placerat mellan. Pedagoger Sonja ropar upp alla barnen, utom de två barn som dukar borden i matrummet. När alla barn är uppropade undrar pedagoger Sonja om Editha kan räkna hur många de är. ”Mmm”, svarar Editha och pekar på ett barn i taget och räknar på svenska till 18. När det inte finns fler barn att räkna fortsätter hon till 28. ”Kan du räkna på polska?” undrar Sonja. Editha räknar på polska. ”Bra”, berömmar pedagoger. Alida (ett barn som talar ryska, som är ett närbesläktat språk) säger ”Hon räknade till 17, jag förstår.”

(Fältanteckningar, 5 årsavdelningen 25 augusti 2009)

Barnens placering i rummet och den uppstyra situationen, där pedagoger bestämmer vem som sitter var och vem som talar när och hur, signalerar en skolliknande situation och jag kodar den som *undervisningssituation* (underkategori). Editha använder inledningsvis *svenska* (öppen

⁷⁹ Här tar jag med exempel från fältstudierna trots att de inte är lika säkra som videofilmerna att analysera i efterhand. Detta görs för att det var intressant att få ett utdrag över tid för att följa barnen. Filmandet gjordes komprimerat i tid.

kod) när hon ska räkna. Svenskan, som jag tidigare diskuterat i analyserna, används speciellt i styrda sammanhang och situationer som kopplas till lärande, som att räkna. Men Editha blir uppmuntrad av pedagogen att använda polskan och hennes språk erkänns som kunskap (jfr Slotte-Lüttge 2005) av pedagogen och av kontaktbarnet Alida. Även Alida får tillfälle att visa upp sina kunskaper. Andra språk än svenska ges utrymme och uppmärksamhet och det blir möjligt att jämföra **verbala språk** (underkategori) (jfr Møller Daugaard 2015). Därmed utgör detta ett exempel på hur ett transspråkande kan initieras och användas för att uppmuntra och förstärka, inte bara barnet Edithas språkliga kompetenser, utan förmodligen också hennes identitet och självuppfattning (jfr Creese & Blackledge 2015; Torpsten 2018).

Editha ritar samt leker med skuggor

I det kommande exemplet som också är en undervisningssituation möter vi Editha i en situation där hon och kontaktbarnet Alida får en uppgift av pedagogen Anja. Först introducerar pedagogen uppgiften att på ett papper på golvet gemensamt rita av det lönnlöv som ligger på en overheadapparat och projiceras som en skugga på en filmduk. Barnen börjar rita, men det blir inte riktigt som pedagogen har tänkt, vilket framgår av en kommentar till en annan pedagog som kommer in i rummet. Editha räknar lövets ådror på svenska. Pedagogen för tillbaka Edithas fokus till avbildandet av själva lövet. Sedan lockar overheadapparaten de båda barnen till gissningslek med fysiska ting som läggs på overheadapparaten och projiceras på duken som en skugga.

Exempel 22: Skuggspel

I samlingsrummet står en overheadapparat på och filmduken är neddragen. Ett lönnlöv ligger på glaset och kastar sin skugga på duken. Pedagog Anja kommer in i samlingsrummet och informerar Editha och Alida (kontaktbarn) om att de ska rita av ett löv tillsammans på ett stort papper. [...]

Anja lägger pappret på golvet och går sedan ut med de andra barnen som är i rummet. Flickorna sitter kvar. Editha ritar med en blyertspenna på ett sudd. Anja kommer tillbaka med tejp. Pedagogen Anja förklarar återigen vad de ska göra. Hon höjer rösten när hon pratar med Editha och gestikulerar. Editha nickar till svar. Anja tejpar fast pappret på golvet. Hon ställer frågor och Alida svarar. Editha håller upp pennan och suddet som kastar skuggor på duken. Hon tittar på pedagogen och skrattar. ”Såg du”, frågar pedagogen. Pedagogen tar tag i Edithas hand som håller i pennan och rör den. ”Såg du, Alida?” frågar pedagogen. De tittar mot duken. Alida håller upp sin penna. ”Ska ni pröva?” frågar pedagogen. ”Att börja rita”, säger hon och pekar på pappret. Barnen börjar rita varsitt löv på pappret. [... exemplet fortsätter nedan.]

Pedagogen använder *gester* (öppen kod) och talar tydligt och med hög röst i kommunikationen med Editha, som i sin tur svarar med en nickning (*gest*) (öppen kod). Editha utforskar de **fysiska tingen** (underkategori) när hon låter pennan och suddet avteckna sig på duken. Med *blicken* (öppen kod) och skattet visar hon för pedagogen sitt intresse för skuggan, som om hon ville säga ”Titta på skuggan, ser du?” Pedagogen visar då att hon uppmärksammar Edithas kommunikation genom att översätta till ett annat uttrycksätt och samtidigt uppmärksamma Alida på det Editha gör, när hon säger ”Såg du, Alida?” Pedagogen Anja uppmärksammar och sätter ord på Edithas intention. Pedagogen Anja låter barnen undersöka skuggorna först innan de sätter igång med uppgiften. Då kombinerar hon återigen *svenskan* (öppen kod) med en *gest* (öppen kod) för att tydliggöra för barnen.

[...] Pedagogen Anja ställer frågor om hur de ska rita för att få ett stort löv tillsammans. Hon tar ner lövet från overheadapparaten och lägger det mitt på pappret. Flickorna börjar suddat det de gjort. Anja förklarar igen och lägger tillbaka lövet. Editha ritar ett litet löv. Pedagogen Anja räknar spetsarna och får dem till sju stycken och de hjälps åt att räkna spetsarna på skuggan, sex stycken. Alida fortsätter räkna till tio och menar att hon också räknar de små taggarna. De går till lövet och Alida visar. Editha (får lite hjälp med tiotalsovergångarna) räknar ådrorna på lövet till 80, samtidigt som hon pekar på dem. ”Editha har räknat de här. Alla ådrorna på lövet”, säger pedagogen Anja. [...]

Barnen ligger på golvet och ritar. Alida frågar ”Får man rita hur man vill?” Pedagogen Anja svarar ”Jag vill att du ska rita som lövet ser ut, som du tycker att lövet ser ut.” Editha ritat ett litet löv i ena hörnet. Alida ett större på andra delen av pappret. Pedagogen Sonja som kommer in. ”De ritat varsitt löv. Editha har räknat alla ådrorna i lövet”, berättar pedagogen Anja.

Familjespråket används inte alls i exemplet ovan. Liksom i det förra exemplet (ex. 21 ovan) räknar Editha på svenska. Räkneord som anses tillhöra skolvärlden används även här på svenska. Användning av familjespråket uppmuntras inte. I ovanstående sekvens blir det tydligt att det finns ett mål med uppgiften, pedagogen vill att barnen ritat av lövet. Hon ville även att de skulle samarbeta och göra en gemensam teckning (indikator på den öppna koden *bild och form*). Men hon ser också att något annat händer, genom att hon uppmärksammar barnens intentioner som de visar genom att förflytta sig mellan teckningen och overheadapparaten, ett **fysiskt ting** (underkategori) i miljön. Pedagogen sätter ord på det Editha gör och uppmärksammar det för Editha och för de andra (först för kontaktbarnet Alida och sedan för den andra pedagogen). Pedagogen **möjliggör** (underkategori) för barnen att använda sina olika uttrycksätt i leken.

Sedan fortsätter aktiviteten. Pedagogen Anja för tillbaka barnens uppmärksamhet till uppgiften som de dock har modifierat. Pedagogens intention var att barnen skulle rita ett löv tillsammans, men i stället ritade de ett varsitt. Pedagogen använder då det genom att be barnen jämföra sina bilder med varandras.

Pedagogen Anja frågar dem om de finns likheter mellan deras teckningar. De räknar spetsarna. Edithas bild har sju spetsar och Alidas bild har fem. Editha går till bladet och pekar. ”Ett, två, tre, fyra, fem sex, va?”, räknar Editha och tar sig förvånat för pannan. Alida går fram till overheadapparaten och hämtar lövet och tar med det till pappret. Editha tar några danssteg. ”Editha kom”, säger pedagogen Anja. Alida pekar på bladet och räknar. När hon kommer till tolv avbryter pedagogen. ”Men vad räknar du? Alida stopp stopp. Vad räknar du nu för någonting?” De pekar och räknar tillsammans. Editha går iväg till filmduken, sedan till overheadapparaten och lägger på sin hand. ”Oooah min hand titta på hand”, utbrister Editha. ”Är det handen?” frågar pedagogen Anja. ”Då får jag titta på Editha”, säger Alida och går bakom duken för att se på skuggspelet, men utan att se vad Editha gör. Pedagogen pratar med Editha om det hon gör. Alida kommenterar bakom duken. Editha lägger sitt huvud under lampan och tappar samtidigt en penna. Anja föreslår att hon ska lägga på håret. Editha sätter pekfingret framför munnen. Hon plockar upp pennan. ”Inte titta. Åååh”, säger Editha till Alida (utanför bild) och viftar med pennan. ”Titta där så får du gissa vad hon lägger på”, säger Anja. ”Okey”, svarar Alida. Editha hämtar bladet. ”Nej Alida titta inte då”, säger pedagogen Anja. Editha lägger lövet på overheadapparaten. ”Blad”, säger Alida. Editha ler och lägger tillbaka lövet på golvet. Editha lägger på sitt hår. ”Hår”, säger Alida. ”Ska ni byta? Nej vänta nu lägger hon på något nytt”, säger pedagogen. Editha lägger på en telefonväska. ”Telefon”, gissar Alida. ”Det är inte telefon” skrattar Editha. ”Gissa vad, du vet inte”, fortsätter hon. ”Stjärna, blad”, fortsätter Alida. ”Var det ett blad?” undrar Anja. Editha går bakom duken och visar föremålet för Alida. ”Titta”, säger Editha. ”Min väska”, konstaterar Alida. ”Vad är det för nånting då? En”, säger pedagogen. ”Väska”, svarar Alida. ”Telefonväska eller?” undrar pedagogen Anja. ”Ja”, svarar Alida.

(5-årsavdelningen 21 oktober 2009)



Mari Watn ©

Bild 6. Editha leker med skuggor vid overheadapparaten.

Editha använder många olika UTTRYCKSSÄTT (huvudkategori) i sin kommunikation som består av *svenska*, *gester*, *blickar*, *positioner* (öppna koder) och underkategorierna **ljud** samt **estetiskt språk** (med *bild* och *dans* som öppna koder). När Editha jämför antalet spetsar på teckningen och på bladet räknar hon återigen på svenska och uttrycker förvåning genom *gest* (öppen kod) och **verbalspråk** (underkategori) över att antalet inte överensstämmer, när hon tar sig för pannan och säger "Va". Hon använder även *gest* (öppen kod) när hon sätter fingret för munnen för att be pedagogen att vara tyst, det vill säga att inte avslöja för Alida vilket föremål som läggs på overheadapparaten (**fysiskt ting**) (underkategori). Från pedagogens sida finns det en öppenhet för användningen av olika UTTRYCKSSÄTT (huvudkategori) vilken hon visar genom att hon följer barnen i deras intresse och hon låter även deras egen handlingskraft styra. Barnens intresse för overheadapparaten (se Edithas belåtna ansiktsuttryck på bild 6 ovan) och skuggorna kunde uppfattas genom deras **kroppsspråk** (underkategori) och *bekräftas* (öppen kod) således av pedagogen. Pedagogen uppmärksammade barnens intentioner och tillät dem att med olika UTTRYCKSSÄTT (huvudkategori) uttrycka sitt intresse för att leka med skuggorna. Även **fysiska ting** (underkategori) som overheadapparaten påverkar barnens möjligheter till att använda olika uttryckssätt kreativt. Editha använder även andra **fysiska ting** frekvent i leken med skuggorna. Dock *avbryter* (öppen kod) pedagogen Edithas *dans* (öppen kod) och för tillbaka fokus till uppgiften. Pedagogen styr således vilka uttryckssätt som blir möjliga att använda.

I exemplet utläser jag att fokus på process och inte på produkt (den gemensamma teckningen) kan hjälpa till att öppna upp för ett transspråkande. Pedagogerna *uppmärksammar* (öppen kod) barnens intressen och erkänner deras olika sätt att kommunicera, genom att tillåta dem att följa sina impulser, men också genom att verbalt *bekräfta* (öppen kod) barnens handlingar och uttrycksätt genom att sätta ord på det barnen gör.

Editha skriver och talar i telefon

I den aktivitet vi möter i det kommande exemplet visar jag hur Editha med hjälp av en leksakstelefon får fatt i sitt familjespråk. Aktiviteten gick ut på att skriva av namn på remsor som skulle användas till besökare vid studiebesök⁸⁰. I exemplet sitter Editha tillsammans med andra barn och pedagogerna Tibe runt ett bord (se bild 7 nedan). Editha tar upp en leksakstelefon. Tibe frågar vem det är i telefonen och Editha säger att det är hennes pappa.

Exempel 23: Vem ringer?

Editha sitter med fyra flickor vid ett av de låga borden i matrummet och skriver namnlappar till ett studiebesök (besökare till förskolan). Mitt emot Editha sitter pedagogerna Tibe. Avdelningens telefon ringer och pedagogerna svarar. Hon pratar en stund och lägger på. Sedan fortsätter hon att leda aktiviteten. Editha försöker att få pedagogernas uppmärksamhet men lyckas inte, då Tibe hjälper andra barn runt bordet. I stället börjar Editha leka med en leksakstelefon som hon har med sig. "Vem pratade du med, Editha, i telefon?" frågar Tibe. Editha tar ner telefonen och tittar på namnlapparna. "Editha, är det till mej?", säger pedagogerna. "Nej", svarar Editha. Hon ler och håller telefonen mot kroppen, tittar på den och trycker på knapparna. Editha tar upp telefonen till örat igen. "Till mej?" undrar pedagogerna igen. "Nej, det är min pappa", svarar Editha och ser glad ut. Hon pratar i luren (se bild 7 nedan). (Svårt att höra vad men troligtvis på sitt familjespråk polska.) Pedagogerna Tibe säger: "Säg till pappa: Pappa jag skriver nu jag kan inte prata." Editha säger in i luren "ka xxx szkola szkola" (varje xxx skola skola) "ät- äta frukt NEJ jag ska vara på Regnbågen jag ska skriva hej då." Pedagogerna Tibe säger "he he bra. Du är på Regnbågen och skriver." Editha låtsas lägga på, ler och skrattar med de andra barnen. Den gemensamma aktiviteten att skriva placeringskort fortsätter.

⁸⁰ Förskolan Regnbågen tog ofta emot besökare, ibland från andra länder. Under den period som jag var på förskolan var besökarna från Norge och Sverige.



Mari Watn ©

Bild 7. Editha talar i telefonen.

I detta tredje och sista exempel använder Editha sitt *familjespråk* (öppen kod) och förflyttas i tid och rum i leken. Editha använder polska när hon leker att hon talar med sin pappa i sin leksaksmobil. Pedagogen avbryter leken och försöker föra henne tillbaka till uppgiften att skriva lappar på *svenska* (kopiera svenska namn) (öppen kod). Ingen koppling till andra bokstäver⁸¹ görs av pedagogen och det finns ingen uttalad nyfikenhet på Edithas användning av *familjespråket* (öppen kod). När Editha sedan håller telefonen (**fysiskt ting**) (underkategori) mot kroppen ser jag det som att hon kramar telefonen. *Gesten* (öppen kod) visar att hon kopplar telefonen till pappa och hemma. Editha använder många olika uttryckssätt, *svenska*, *familjespråk*, *gester* (öppna koder), **ljud** (underkategori) (i form av skratt och telefonsignal) och *skrift* (öppen kod). Editha inkluderar pedagogen i leken genom att använda *svenska* (öppen kod) och avslutar sedan leken för att återgå till skrivuppgiften. Editha och de andra barnen i exemplet använder även *skrift*, dock i stunden inte för kommunikation, utan snarare som ett **fysiskt ting** (underkategori). Senare kommer deras lappar (**fysiska ting**) (underkategori) att användas för att kommunicera till besökarna. På bild 7, ovan, går det att utläsa att barnen verkar upptagna med olika saker (skriva, klippa, tala i leksakstelefon) men de lyssnar på de andra. Telefonsignalen (**ljud**) (underkategori) i början av exemplet väcker Edithas uppmärksamhet på sin egen leksakstelefon, som hon sedan kan använda för att få pedagogens uppmärksamhet. Leksakstelefonen ger Editha tillgång till det tredje rummet, till *familjespråket* (öppen kod) polska och till hemmet och pappan som hon saknar. I leken uppstår ett tredje rum (jfr Bhabha 2004, se även Brandstetter 2020) som suddar ut tid och rum, när pappa och polska plockas in

⁸¹ Polskan skrivs med det latinska alfabetet med vissa tillägg, sammanlagt 35 olika skrivtecken.

på förskolan. Telefonen som **fysiskt ting** (underkategori) blir en koppling till barnets hem. Editha använder telefonen för att komma åt en lek, där hemmet tar sig in i förskolan och där hon kan använda sitt familjespråk. På bilden (se bild 7 ovan) syns Edithas nöjda ansiktsuttryck när hon leker. I beskrivningen nedan fortsätter exemplet och vi får se hur Editha, efter att ha lämnat aktiviteten en stund, använder sig av **ljud** (underkategori) för att gå in i telefonleken och samtalet med pappa igen.

Editha springer iväg. Hon kommer tillbaka med sin leksakstelefon i handen. Hon tar upp den mot örat och sätter sig vid bordet. "Buböbuböbuöb", låter Editha (härmar en telefonsignal). Sedan lägger hon på luren och stoppar telefonen i fickan. [...]

Lite senare låter hon som en telefonsignal igen och tar upp telefonen ur fickan. "Ringer det?" undrar Tibe. Editha trycker på knappen och sätter telefonen till örat. Pedagogan härmar en telefonsignal. Editha ropar till och lägger på luren, lägger ner telefonen, tar upp den och säger i luren att hon ska skriva. "Hej då", avslutar hon samtalet. Editha lägger ner telefonen i fickan. Hon skakar på huvudet, ler och säger "Min pappa".

(5-årsavdelningen 22 oktober 2009)

För att skapa mening för sig själv och andra använder Editha **ljud** (underkategori) när hon härmar en telefonsignal, vilket uppfattas av pedagogan som genom ljudet också kan gå in i leken. Pedagogan *avbryter* (öppen kod) återigen hennes lek genom att gå in i den och för tillbaka Editha till uppgiften att skriva namnlappar.

Sammanfattning av Edithas individuella transspråkande

När Editha börjar på Regnbågen talar hon inte mycket på förskolan, förutom polska med vårdnadshavare vid hämtning och lämning. Hon använder andra uttrycks sätt, till exempel är hon uttrycksfull i sitt kroppsspråk och visar mycket känslor såsom glädje och besvikelse. Hon använder sällan sitt familjespråk, polskan, men ibland enstaka ord på engelska som hon har upptäckt är gångbart. Här blir det tydligt att kärnkategorin *ERFARENHET* kommer till uttryck i data. Efter hand lär hon sig mer svenska och använder det hon kan. Polskan blir dock möjlig i leken när hon genom hemmadomänens språkbruk aktiverar ett annat sammanhang (se ex. 23: *Vem ringer?*). Transspråkande villkoras i det sista exemplet genom, dels leken som underkategori för kärnkategorin *FÖRSKOLEDIDAKTISK SITUATION*, dels ett fysiskt ting i miljön, telefonen, som spelar en stor roll som villkor för transspråkandet. Transspråkandet avbryts dock av pedagogan på grund av den styrda situationen som jag kodat som underkategorin *undervisning* till kärnkategorin *FÖRSKOLEDIDAKTISK SITUATION*. Editha växlar mellan förskolespråket (svenska) och lekspråk (polska).

Jag finner det intressant i första och andra exemplet när Editha ska räkna, att hon först gör det på svenska. Kanske har det att göra med att räkna är något som hör skolan till. Skolrelaterade saker som att räkna görs sålunda på svenska. Samlingssituationen i första exemplet signalerar också i sig med barnen i ring en uppstyrd situation där ordning och reda råder, vilket påminner om skolan. Vidare uppmärksammar jag att pedagogerna i det första exemplet bekräftar barnets familjespråk och tidigare erfarenhet och låter barnet visa upp sin kompetens inför de andra.

Vad går sammanfattningsvis att säga om Edithas individuella transspråkande? Utifrån den horisontella prövningens analyser över tid genom data, som exemplifieras i de tre exemplen ovan, kan en sådan sammanfattning göras på följande sätt och utan att synliggöra kodningarna: Editha använder många olika uttryckssätt i form av ljud samt olika verbala, kroppsliga och estetiska språk för att uttrycka sig. Editha inkluderar gärna fysiska ting i sin lek och kommunikation. Editha är företagsam och tar till olika strategier i sin kommunikation för att skapa mening för sig själv och andra. Genom att synliggöra Edithas individuella mönster för transspråkande blir det också möjligt att tänka kring vilka konsekvenser kunskaperna om detta kan få i en förskolepraktik. Hur kan pedagoger med medvetenhet om detta mönster anpassa sin kommunikation och interaktion med det enskilda barnet? Pedagogerna kan, genom att förstå det barnet uttrycker som kommunikation, också förstå mer av vad barnet vill förmedla. Pedagogerna kan ta reda på mer om vad barnet har med sig för erfarenheter av och kunskaper om olika verbala, kroppsliga och estetiska språk, för att lättare kunna utmana barnen där de är och för att sätta sig in i hur barnet upplever situationen.

6.5.2 Fall 2: Rina

Rina är nästan fem år när hon börjar på förskolan Regnbågen. Rina talar ryska med sina föräldrar. Hon använder även familjespråket på förskolan, ofta med barn och pedagoger som då inte förstår vad hon säger. På avdelningen går kontaktbarnet Alida som också talar ryska.

Rina sjunger

I det första av Rinas exempel möter vi henne i samma samlingssituation som Editha befinner sig i ovan (*ex. 21: Räkna på polska*). Kontaktbarnet Alida öppnar här upp för ett användande av familjespråket och pedagogerna Anja och Sonja möjliggör för detta genom en tillåtande attityd till andra språk.

Exempel 24: Rinas sång

Strax före lunch, klockan 11.10 är de äldsta barnen på förskolan samlade i en ring på golvet i samlingsrummet på femårsavdelningen. [...]

Sedan säger Alida, som har gått på förskolan längre och talar svenska och ryska, att Rina vill räkna på ryska. Rina räknar på svenska och sedan med hjälp av Alida på ryska. Barnen och pedagogerna sjunger Imse vimse spindel och gör rörelser till. Rina frågar något. Pedagog Anja frågar Alida vad Rina sa. Alida säger "Hon sa: 'Finns det leksaksspindlar?'". Rina viskar till pedagog Anja som inte förstår. Hon ber Alida "kan du fråga, jag tror hon vill önska någon sång" och riktar sig sedan till Rina och frågar "Rina vill du ha en sång?" Alida säger att Rina vill sjunga "imse", men pedagogen säger "Den har vi sjungit". Då börjar Rina sjunga tyst på ryska. "Den kan jag", säger Alida. "Kan ni sjunga tillsammans?" frågar pedagogen. Rina sjunger högre. "Bra", berömmar pedagogen Sonja och applåderar.

(Fältanteckningar, 5-årsavdelningen 25 augusti 2009, fortsättning på samlingen, se ovan)

I detta första exempel börjar Rina först räkna på *svenska* (öppen kod) (som hon tidigare hört Editha göra, se ex. 21 ovan). Sedan efterfrågas och uppmärksammas hennes *familjespråk* (öppen kod). Genom sången tas hennes tidigare erfarenheter och kunskaper till vara och *bekräftas* (öppen kod) av pedagogerna och av barnet som talar samma språk. Detta kodas alltså enligt kärnkategorin *ERFARENHET*. I exemplet använder Rina *svenska*, *familjespråk*, *sång* och *gester* (öppna koder). Rina räknar först på svenska, sedan på ryska med hjälp av ett kontaktbarn, samt sjunger på ryska. Alida ber inte själv att få räkna eller sjunga, och ingen av de andra barnen varken tillfrågas eller erbjuder sig att räkna eller sjunga, som om detta var något exklusivt för de nya barnen som är i fokus.

Samlingssituationen med pedagogerna som bestämmer vad som ska sjungas, vilka språk som ska användas och placeringen av barnen i ring signalerar att detta är en lärandesituation som kodas enligt kärnkategorin *FÖRSKOLEDIDAKTISKA SITUATIONER*. Detta kan påverka att Rina börjar räkna på *svenska* (öppen kod). Genom att pedagogen öppnar upp för andra uttryckssätt (nämligen barnets *familjespråk*) sker en förskjutning som möjliggör användandet av ryskan. Rina får sedan frågan om att ge förslag på en sång. Pedagog tar till tolkningshjälp för att ta reda på vad Rina säger på *familjespråket* (öppen kod). Alida säger att Rina vill sjunga Imse [Vimse spindel], men pedagog svarar att den har de redan sjungit. Men Rina vill sjunga den sången som hon kan, på ryska, vilket hon också gör. Hos pedagogerna finns det en nyfikenhet på barnens *familjespråk*, som visas genom att pedagogerna bekräftar Rinas användning av *familjespråket*. Genom sången tas Rinas tidigare erfarenheter

(*ERFARENHETER*) (kärnkategori) och kunskaper till vara och *uppmärksammas* (öppen kod) av pedagogerna och av kontaktbarnet som talar samma språk. Återigen **möjliggörs** (underkategori) transspråkandet genom en maktförskjutning som medför att även barnen tillåts vara experter (jfr Ljunggren 2015). En slutsats jag drar är att det bara är under den första tiden på förskolan som familjespråket är gångbart och efterfrågat, sedan är det svenska som gäller.

Rina leker

I nedanstående exempel beskrivs en situation när Rina (fokusbarn) leker med Manny (kontaktbarn) som också är relativt ny på förskolan. Barnen talar olika verbala språk, men i leken använder de sig mest av kroppsspråk och fysiska ting. Rina använder även familjespråket (ryska) och Manny svenska, men inte så mycket.

Exempel 25: Kul med kulbana

Rina, med en handväska på armen, ropar på Manny och springer till konstruktionshörnan. De leker med en kulbana. ”Min tur”, säger Manny och tar kulan. ”Min tur”, härmar Rina och håller fram handen med handflatan uppåt. ”Nej inte din tur” säger Manny. När han kört kulbanan igen tar Rina kulan, men Manny säger ”Nej inte din tur” och tar tillbaka den. [...]

Rina släpper kulan på rampen. Kulan rullar ner och under en hylla och vidare ut från konstruktionshörnan. Rina ropar förtjust något som jag inte riktigt uppfattar ”xxx”.

Manny skrattar och säger: ”Där är den.” Han pekar och tittar på kulan. Båda barnen skrattar. Manny plockar upp kulan och lägger den i hyllan.

(5-årsavdelningen 21 oktober 2009)

I exemplet synliggörs att barnen endast i begränsad mängd använder sig av olika **verbalspråk** (underkategori), Manny av *svenska* (öppen kod) och Rina av *familjespråk* (öppen kod). Rina härmar även Manny och säger ”Min tur” samtidigt som hon sträcker fram handen för att visa att hon vill ha kulan. Utöver det verbala språket använder barnen sig av skratt som *känslouttryck* (öppen kod), *blickar* och *gester* (öppna koder). Även **fysiska ting** (underkategori) blir viktiga i kommunikationen dem emellan. Manny tonar in i Rinas kommunikation och sätter ord på den (jfr Stern 2010). Att han har möjlighet till detta verkar ge honom ett visst övertag, kanske för att han verbalt kan meddela vems tur det är.

Rina målar

I följande exempel sitter Rina själv med pedagogen Anja. Rina ska måla en pumpa genom att först teckna av den pumpa som hon väljer ut, därefter fylla i linjerna med svart tuschpenna och slutligen måla med färgat vatten/utspädd flaskfärg.

Exempel 26: Pumpanäsa

I matrummet på femårsavdelningen sitter Rina och pedagog Anja vid ett av de låga borden och tittar på pumpor. Rina har två handväskor, en på vardera armen. Rina ska välja ut en pumpa att rita av. Hon väljer ut en som är liten, randig och grön. Pedagogen talar tydligt till henne. Rina svarar på *familjespråket* (ryska) med inslag av svenska ord, men mest härmar hon pedagogen. Pedagogen använder också gester när hon vill att Rina ska sätta sig. Rina hänger den ena väskan på stolen. Anja tar fram papper och penna och visar Rina en teckning av en pumpa som ett annat barn har gjort. Rina lägger pumpan på pappret och ritar runt. Hon gör flera cirklar med hjälp av pumpan. Hon vänder den sedan på sidan och försöker rita runt. Anja tar pumpan och ställer den på bordet och säger att Rina ska rita av den. Rina nickar, lägger pumpan på pappret igen. Pedagogen tar den och förklarar igen. Då ritar Rina en cirkel på fri hand på pappret. ”Ser du! Ska du rita den också, ploppen”, säger Anja och pekar på stjälken. Rina ritar av den. ”Så. De här då”, säger pedagogen och pekar på pumpans ränder. Rina drar streck på sin teckning. Pedagogen pekar på de andra cirkelarna på Rinas papper och vill att hon ska rita stjälken på dem också. Rina ritar stjälk och ränder.

Miljön som beskrivs ovan är inbjudande genom att pedagogen har förberett och dukat upp pumporna, målartröjan, färger, penslar, pennor och papper. De **fysiska tingen** (underkategori) signalerar att de ska rita och måla (*bild*) och erbjuder barnen många möjligheter att använda olika uttryckssätt kreativt (UTTRYCKSSÄTT) (huvudkategori). När Rina först ska rita av pumpan lägger hon den på pappret och ritar runt. Pedagogen instruerar henne att pumpan ska stå på bordet. Det är skillnad på att använda något som mall och att avbilda, vilket Rina här blir uppmärksam på av pedagogen. Vad vet egentligen pedagogen om Rinas tidigare erfarenheter av bildspråk?

Rina tar fram en knölig pumpa och skrattar. Hon lägger tillbaka den, tar en orange pumpa och pekar på en annan orange. ”Ja, den ser nästan likadan ut, men den här har grönt här, ser du?” säger pedagogen. Rina säger något ohörbart och pekar på den stora orangea pumpan. Pedagogen Anja tar fram den och säger att den sticks. Rina får känna på pumpans torkade blad och stjälk. Hon pekar vidare på andra pumpor och talar om dem med pedagogen, Rina på ryska och pedagogen på svenska. Rina hittar en pumpa som ser ut som den hon ritade av, men är något mindre och saknar stjälk. Hon pekar på toppen där stjälken har suttit. ”Den har ingen”,

konstaterar pedagogen. Rina rycker på axlarna. Hon ställer pumpan bredvid den andra på bordet. [...]

Pedagogen Anja tar fram den knöliga pumpan, säger att det är krokak och hänger upp Rinas handväska på en av knölnarna. Rina skrattar och tar väskan och lägger tillbaka pumpan. [...]

De fortsätter plocka med pumporna. ”Titta, de är randiga”, säger pedagogen. ”Ramia”, upprepar Rina. ”Randiga, titta”, säger pedagogen Anja. [...]

Rina visar med fingrarna hur många pumpor hon har ritat. Pedagogen Anja räknar, håller upp fingrarna. Rina räknar hennes fingrar: ”en, två, tre, fyra, fem”. ”Bra”, berömmar pedagogen. Rina fortsätter att fylla i linjerna med svart tuschpenna. Pedagogen pekar på teckningen. Rina håller för näsan. ”Nos” (”Näsa” på ryska), säger Rina. ”Näsa”, säger pedagogen. Rina upprepar: ”Näsa”. ”Ja det är pumpans näsa, är det pumpans näsa?” säger Anja. Hon håller upp pumpan och pekar på sin näsa. Rina nickar. ”Näsa”, säger hon. Hon pekar på teckningen och sedan på sin näsa och säger: ”Näsa. Jaaa”

Väskorna är viktiga för Rina och kodas som *magnet*, det vill säga ett **fysiskt ting** (underkategori) som barnet ofta dras till. Pedagogen uppmärksammar Rinas intresse för väskan och använder den för att koppla uppgiften till Rinas intresse och erfarenhet. De leker med ordet ”näsa” och kallar pumpornas stjälk för näsa. Även i detta exempel används *svenska* (öppen kod) (jfr [ex. 23](#) ovan), men även fingrarna (*gest*) (öppen kod) för att räkna. Pedagogen sätter ord på Rinas handlingar och är lyhörd för olika sätt att kommunicera. Det blir möjligt för Rina att använda sitt *familjespråk* (öppen kod). Pedagogen *bekräftar* (öppen kod) hennes kommunikation och jämför med svenskan. Rina lär sig vad näsa heter på svenska. I texten som följer blir det dags att avsluta aktiviteten och plocka ihop.

[...] Rina säger något på ryska och pekar på teckningen. Pedagogen upprepar att de snart ska äta. Hon tecknar äta (handen mot munnen) och säger sedan: ”Vi måste plocka bort. Kan du måla klart efter lunch.” Rina tar penseln, tappar färg på pappret. Hon ropar till. ”Kan du måla klart efter lunch?” frågar Anja igen. Rina nickar. Pedagogen säger åt henne att plocka bort och tvätta penslarna. Rina fortsätter måla. Anja upprepar sig, ger Rina en bit hushållspapper. Rina torkar händerna och reser sig.

(5-årsavdelningen 20 oktober 2009)

Vid ett tillfälle tecknar pedagogen Anja äta med handen mot munnen (gest) (öppen kod) samtidigt som hon säger ordet ”äta”⁸². När Rina fortsätter att måla trots att hon nickar verkar hon inte förstå att hon ska pausa målandet för lunch och fortsätta senare. Då kommunicerar pedagogen Anja med hjälp av hushållspapperet (**fysiskt ting**) (underkategori) att Rina ska avsluta aktiviteten.

Sammanfattningsvis och utan att markera alla kodningar ser vi i exemplet de överlappningar som görs i Rinas kommunikation mellan olika typer av uttryckssätt och fysiska ting. Rina använder gester, positioner, ljud, verbalspråk (familjespråk och svenska), samt ritar och målar (bild). Kombinationer av tal, gester och fysiska ting används för att skapa mening mellan pedagogen och barnet. Transspråkande möjliggörs i exemplet genom att pedagogen och Rina båda använder sig av flera uttryckssätt som tal och gester (håller upp fingrar när de räknar, pekar på näsan och säger *nos* (”näsa” på ryska [HOC]) De använder även pumporna som ett kommunikationsmedel så att de kan förstå varandra. Rina ges tid att använda sin språkliga repertoar, det vill säga transspråka, för att visa kunskap, göra sig förstådd och skapa mening för sig själv och andra (jfr García 2011). Rina och pedagogen använder sig av en kombination av gester och verbalt språk och de kan på så sätt förstå varandra. Pedagogen använder sig av och bygger vidare på Rinas tidigare erfarenheter och kompetenser. De fysiska tingen tydliggör uppgiften vilket bidrar till möjligheten att använda olika uttryckssätt. Även den öppna och lekfulla stämningen inbjuder till och möjliggör ett transspråkande. Lyssnandet, öppenheten och tiden är faktorer som verkar spela in. Där finns en vilja att vara i kommunikation och förstå den andre.

Rina skriver

I det fjärde och sista exemplet använder Rina inget verbalspråk. Hon sitter ensam med en pedagog och kopierar av namn till pappersremsor. Transspråkar hon? Hon härmar och får beröm, även suddandet härmar hon. Kanske är det så det görs i Sverige?

Exempel 27: Kopiera bokstäver

Rina sitter vid ett av borden i matrummet och skriver på pappersremsor. Pedagog Tibe sitter bredvid med en namnlista. Rina tittar på listan och kopierar bokstäverna till remsorna. Tibe vänder sig mot Rina och tittar på det hon skrivit. Tar ett suddgummi och suddar ut. Pekar på listan och berättar vilken bokstav Rina ska skriva och Rina skriver.

⁸² Enligt Swanwick (2017) ska detta inte ses som en gest utan som ett annat språk, teckenspråk. Eftersom varken pedagogen eller fokusbarnet är vana teckenspråksanvändare kategoriseras det ändå som en gest.

Rina sitter tyst under hela aktiviteten. Hon skriver, kopierar *skrift* (öppen kod), men säger inget. Pedagogen använder *gester* och *svenska* (öppna koder). De **fysiska tingen** (underkategori) pennan, pappret och suddet signalerar skrivande och därför inverkar på vilka uttryckssätt som används. I uppgiften att kopiera av namn till namnlappar finns ett tydligt fokus på produkten och en pedagog som bestämmer vad som är rätt och fel. Därför kan såväl mottagandet som undervisningskontexten, det vill säga huvudkategorin MOTTAGANDET och kärnkategorin *DEN FÖRSKOLEDIDAKTISKA KONTEXTEN* kodas som villkorande för valet av Rinas UTTRYCKSSÄTT (huvudkategori) i exemplet. Det är svårt att observera huruvida det finns en nyfikenhet från pedagogens sida på barnets tidigare erfarenheter av *skrift* (öppen kod). Det är dock rimligt, utifrån Rinas ålder att anta att hon har tidigare erfarenhet av ett annat skriftspråk/alfabet, och att bokstäverna som presenteras för henne troligtvis är nya. Här kodas exemplet alltså med såväl kärnkategorierna *ERFARENHET* som *BARNETS ÅLDRAR*. Dessutom är namnen som hon ska skriva svenska namn som inte ger henne några associationer. Ur Rinas perspektiv kan situationen och uppgiften förstås som föga meningsfull och kan kodas som **begränsande** (underkategori). I beskrivningen som följer nedan fortsätter aktiviteten med att Tibe instruerar Rina hur hon ska forma bokstäverna och göra mellanrum mellan för- och efternamn.

Pedagogen Tibe plockar fram en tjock penna att peka med. ”Rina, Rina, titta C”, säger pedagogen. Rina lägger ner pennan och Tibe suddar igen. Pedagogen tar hennes penna och pekar på bokstaven på listan. ”Den här. C”, säger hon. Rina plocka upp pennan och skriver ett C. Pedagogen pekar på nästa bokstav och Rina skriver. Tibe pekar på listan säger att det ska vara ett mellanrum och sen nästa bokstav. Hon flyttar Rinas hand för att få ett mellanrum. Rina skriver, suddar sedan och skriver igen. Pedagogen pekar och säger bokstaven. Hon tar pennan och skriver nästa bokstav på en lapp samtidigt som hon beskriver vad hon gör: ”Streck, streck, streck, streck”. Rina tar tillbaka pennan och lägger sen ner den för att sudda. Skriver sedan bokstaven. ”Bra”, berömmar pedagogen. ”Bra. Och så E”. Rina suddar och fortsätter sedan själv att titta på listan och skriva. Pedagogen suddar och pekar på bokstaven på sin lapp. Rina skriver. ”Och sen ska vi göra ett G”, säger Tibe och tar pennan och skriver ett G. Hon lämnar tillbaka pennan till Rina som skriver. ”Bra, snyggt”, berömmar hon. Namnet är färdigskrivet och Tibe tar pappersremsan och lägger undan den. Rina får en ny tom remsa och pedagogen läser upp ett nytt namn för henne. Tibe pekar på första bokstaven och går sedan iväg. Rina skriver. Pedagogen kommer tillbaka med en penna. Hon visar på nästa bokstav. Rina suddar. Pedagogen visar nästa bokstav. Flera bokstäver blir rätt på remsan, men när de kommer till bokstaven A blir Rina inte nöjd och vill sudda. Pedagogen menar att det var bra, bara hon drar ett streck mitt över.

Rinas tidigare erfarenhet av andra språk och alfabet tas inte tillvara i detta exempel, varför det kodas med kärnkategorin *ERFARNHET*. Allt verbalspråkligt fokus är på *svenskan* (öppen kod). Genom att *förbise* (öppen kod) Rinas tidigare erfarenheter påverkar pedagogen vilka uttryckssätt som blir möjliga att använda i situationen. Ur Rinas perspektiv är det rimligt att tänka att uppgiften är förvirrande, eftersom ryskan skrivs med kyrilliska bokstäver som ibland stämmer med det latinska alfabetet och ibland skiljer sig helt när det gäller grafem och/eller fonem. När Rina till exempel blir missnöjd med sitt A och vill sudda kan det hända att hon tycker att det ser ut som den kyrilliska bokstaven för L. Handskrivet skrivs det nämligen Λ som ju liknar ett A utan streck⁸³. Exemplet fortsätter nedan med att Tibe visar genom att själv skriva bokstaven som Rina sedan får härma.

Pedagogen fortsätter säga bokstäverna och/eller skriva dem och Rina skriver på remsan. När Rina inte får till ett K hjälper Tibe henne med att rita före, peka på hennes bokstav, sudda och visa igen steg för steg. Efter några gånger suddar pedagogen ut bokstaven och säger: "Vi övar först. Här." Pedagogen tar fram sin remsa och skriver flera bokstaven K. Hon vänder lappen mot Rina och säger: "Kan du prova själv?" Rina tar pennan, och sätter den mot sin namnremsa. "Nej, du får öva på den", säger Tibe medan hon tar bort namnremsan och lägger fram kladdremsan. Rina tvekar. Pedagogen skriver ett K på remsan och Rina härmar. "Bra. Snyggt Nu kan du göra här", säger pedagogen och tar fram namnremsan. Rina skriver K, sedan nästa bokstav efter att pedagogen sagt och gjort före. När hon kommer till nästa bokstav blir det fel. Pedagogen visar på skillnaden mellan den bokstav hon gjort och den det skulle vara och Rina suddar.

(5-årsavdelningen 26 oktober 2009)

Trots att K ser nästan likadant ut i både det latinska och det kyrilliska alfabetet (K) stretar Rina med att får skrivtecknet likt förlagan. Hon övar och härmar och pedagogen använder en kombination av **verbalspråk** (underkategori), *gest* (öppen kod) och **fysiska ting** (underkategori) i kommunikationen med Rina. Den här situationen kan kodas utifrån såväl huvudkategorin *MOTTAGANDE* som att den villkoras av kärnkategorin den *FÖRSKOLE-DIDAKTISKA SITUATIONEN* som tillsammans begränsar användningen av andra uttryckssätt, och framför allt möjligheten att använda *familjespråket* och *kyrilliska skrivtecken* (öppna koder).

Sammanfattning av Rinas individuella transspråkande

Rina talar ofta ryska på förskolan, även med dem som inte förstår henne. Hon väljer ofta att

⁸³ Rina har både A och L i sitt riktiga namn.

leka ensam eller med barn som inte talar så mycket svenska som Manny i exempel 24. ”Nej” är ett ord som hon lär sig fort när hon blir avvisad och det använder hon också för att avvisa andra barn. Allt eftersom tiden går blir hon mer involverad med de andra barnen. Hon prövar nya ord genom att härma. Rina använder familjespråket för att kommunicera och i kombination med andra uttrycksätt och uppmärksamma pedagoger leder det till ett lärande, en möjlighet att göra sig förstådd och att transspråka.

Rinas individuella mönster för transspråkande kan utifrån de horisontella analyserna över tid genom data, som exemplifieras i de tre exemplen ovan, sammanfattas på följande sätt: Rina fortsätter att använda ryskan även om hon inte alltid gör sig förstådd, i kombination med andra uttrycksätt som exempelvis gester. För Rina är handväskor viktiga och har i den fokuserade kodningen kodats som magneter. Dessa var fysiska ting som var speciellt viktiga för vissa barns transspråkande praktiker genom att de har koppling till hemmet eller används i stället för eller tillsammans med ord i barnens och pedagogernas kommunikation.

Rina fogar sig ofta till uppgiften. Hon anpassar sig och gör så gott hon kan. Hon är pliktrogen trots att hon kanske inte förstår pedagogens intention. Genom att synliggöra Rinas individuella mönster för transspråkande blir det också möjligt att tänka kring vilka konsekvenser kunskaperna om detta kan få i en förskolepraktik, och därmed hur pedagoger med medvetenhet om detta mönster kan anpassa sin kommunikation och interaktion med det enskilda barnet. Pedagoger, som inte har tillgång till Rinas familjespråk själva, kan försöka se vad hon uttrycker med andra uttrycksätt och ta hjälp av fysiska ting med koppling till barnets hem och/eller familjespråk. Pedagogerna kan även ta reda på barnets tidigare erfarenheter av olika uttrycksätt, för att på så sätt bättre anpassa verksamheten genom miljön, samt även ta vara på andra pedagogers kompetens.

6.5.3 Sammanfattning av de horisontella analyserna

Syftet med den horisontella prövningen har varit att pröva och därmed validera den teoretiska modellen genom att analysera alla situationer i datamaterialet som gäller två individuella barn – Editha och Rina. Analyserna visar att modellens kategorier kan förstås som mättade genom att de ger en tydlig bild av hur transspråkandet görs och framför allt hur detta görande villkoras. Kärnkategorierna den didaktiska situationen, erfarenhet och barnens åldrar har stor bäring på villkorandet för barnens transspråkande på det sätt som huvud- och underkategorier villkoras, i synnerhet vilka uttrycksformer som görs möjliga och det mottagande som ges i termer av ett möjliggörande eller begränsande, och ibland en kombination av båda.

Den horisontella analysen har också möjliggjort synliggörandet av barnens individuella mönster för ett transspråkande. Sådana individuella mönster kan användas som utgångspunkt för didaktiska beslut kring möjligheter och eventuella svårigheter vad gäller individuella barns transspråkande. De båda flickornas transspråkandemönster kan sammanfattas och jämföras enligt följande: Rina börjar med att använda sitt familjespråk, medan Editha till största del undviker att tala familjespråket och i stället uttrycker sig mer med kroppen. Medan Editha framför allt använder kroppsspråket och enstaka ord på svenska, ser vi att Rina håller fast vid familjespråket även i kommunikationen med pedagoger och kontaktbarn som inte förstår.

Editha och Rina har olika erfarenheter och kunskaper med sig in i förskolan. Ju mer svenska Editha lär sig desto mer använder hon det i kommunikationen. Polskan kommer till användning i leken, där även ljud kan användas framgångsrikt. I de första exemplen använder Rina familjespråket, men inte i det sista exemplet, skrivande, som var en aktivitet som arrangerades på de äldsta barnens avdelning och som båda fokusbarnen deltog i vid ett par tillfällen. Jag förstår detta som att det är den uppstyrda situationen som inte ger Rina tillgång till språket. För Editha blev det genom leken och telefonen (fysiskt ting med koppling till hemmet) möjligt att använda familjespråket i aktiviteten.

När det gäller pedagogernas mottagande av transspråkande praktiker skiftade dessa betydligt beroende på dels vilken typ av situation, dels vilken pedagog som höll i aktiviteten med Rina och Editha. Vissa pedagoger förhöll sig genomgående mer positivt inställda till transspråkande, medan andra fokuserade på enspråkighet, vilket kom fram i prövningen. Här jämför jag situationer med samma barn men olika pedagoger, men också samma pedagoger, olika barn men i liknande situationer. Pedagoger är olika lyhörda inför barnens transspråkande. Pedagogen Anja på 5-årsavdelningen visade flera gånger hur hon lyhört följer barnen och tar in deras intressen och erfarenheter. När Editha och Alida gemensamt skulle rita av ett löv (som projicerades med hjälp av en overheadapparat) på ett stort papper intresserade de sig mer för skuggor och att räkna lövets ådror (se *ex. 22, Skuggspel*). Pedagogen lät barnen stanna i ett utforskande av lövet och skuggorna och följde barnen, i stället för att hålla fast vid sin egen idé. Vid ett annat tillfälle, *exempel 26, Pumpanäsa*, var det Rinas intressen som togs till vara. Rina skulle rita av en pumpa. Pumpan var knölig. Pedagogen Anja som hade uppmärksammat Rinas intresse för handväskor, hängde upp en väska på en av knölna och kallade knölen för en krok. Pedagogen använde sig av barnets intresse för handväskor för att barnet ska få en relation till och förståelse av pumpan.

I det kommande kapitlet kommer jag att diskutera studiens resultat och de didaktiska konsekvenserna av vad jag har lärt mig av mina analyser och hur modellen ovan kan sättas i ett didaktiskt arbete.

Kapitel 7. Transspråkandets potential för språk- och kulturell identitetsutveckling i förskolan. En diskussion om studiens resultat och bidrag

I detta kapitel vill jag så småningom återvända till den övergripande problemställningen för arbetet och de tre forskningsfrågorna med resultaten från förra kapitlet i färskt minne. I avhandlingens inledning konstaterades att det finns en obalans mellan å ena sidan det som i den offentliga debatten lyfter fram som krav på individuella barns rätt till en ökad svenskspråkig kompetens, å andra sidan hur språkforskningen generellt och förskolans läroplan specifikt refererar till språk som ett brett inkluderande språkbegrepp som även innefattar utvecklingen av en kulturell identitet.

Jag frågar mig: På vilket sätt kan de kunskaper om transspråkande som genererats i denna studie medverka till att upprätthålla balansen mellan de två uppdrag som finns framskrivna i läroplanen vad gäller barnets språk och språkande? Dels uppdraget att utveckla barns språkförmågor i vid bemärkelse och av målspråket svenska. Dels att utveckla barnets identitet och kulturella tillhörighet(er) i ett kollektivt sammanhang av en värdegemenskap, det vill säga värdegrundsuppdraget, som även innefattar att fostra barnet till en demokratisk delaktig individ i ett kollektiv. Kan den kunskap om transspråkandets villkor som konstruerats i detta arbete hjälpa förskolans personal att i sitt förskoledidaktiska arbete upprätthålla balansen mellan dessa båda mål, så att inte det ena prioriteras på bekostnad av det andra?

För att kunna diskutera detta kommer jag först att försöka klargöra den kunskap som studien genererat i relation till mina forskningsfrågor (avsnitt 7.1). Jag kommer även att visa hur detta bidrag bygger på och adderar till den tidigare forskningen på området. Därefter diskuteras de didaktiska konsekvenser som kan dras av studien i relation till den övergripande problemställningen ovan i ett avsnitt som handlar om transspråkandets potential (7.2). I det avsnitt som därefter följer (7.3) diskuteras studiens teoretiska och metodologiska bidrag, tillförlitlighet och relevans i relation till vad en grundad teoretisk studie (KGT) kan förstås bidra med till detta forskningsområde. Därefter kommer ett avsnitt (7.4) där jag diskuterar ett par förslag till fortsatt forskning på området. Först i kapitlets slutord (7.5) återvänder jag till sist till den övergripande problemställningen.

Innan jag börjar vill jag dock för tydlighetens skull repetera syftet med studien och de tre frågeställningarna som skrevs fram i kapitel 1: Syftet med denna studie är att genom att använda en konstruktivistisk grundad teori (KGT) undersöka hur barns transspråkande praktiseras och villkoras på en supermångfaldig förskola. Forskningsfrågorna som ställs är: (1) Hur praktiseras transspråkande i en förskola som präglas av supermångfald? (2) Hur villkoras transspråkandet i denna förskola? samt (3) Hur ser en möjlig grundad teoretisk modell om transspråkandets villkor ut, baserad på data från en supermångfaldig förskola?

7.1 Transspråkandets praktik och villkor

I ett antal avsnitt vill jag nu diskutera mitt bidrag utifrån studiens forskningsfrågor. Det enklaste svaret på den första forskningsfrågan angående *hur transspråkande praktiseras* i en förskola som präglas av supermångfald är resultatet av en komplex process bestående av olika komponenter och villkor i tid och rum, i enlighet med den teoretiska modell som jag presenterat i kapitel 6. Transspråkandets praktik präglas av ett samspel mellan en rad olika faktorer och komponenter, som jag i kapitel 6 beskrivit både som externa och individuella, men också som konkreta respektive abstrakta.

Denna sammanflätade komplexitet mellan transspråkandets praktik och villkorande utgör resultatet av den abduktiva kodningsprocessen för KGT som genererat en teoretisk modell. Den började i att söka hur transspråkandet uttrycktes av barnen och innebar allteftersom att svaren på hur transspråkande görs är villkorat av en rad samverkande villkor. Den teoretiska kodningen i KGT-analysen visade med stor tydlighet att *huret* inte kunde separeras från villkorandet. Kärnkategorierna som kodades fram i den teoretiska kodningen hänvisade till några avgörande villkorande faktorer i form av *barnets ålder*, barnets *tidigare erfarenheter* av olika verbala och icke-verbala uttrycksformer, samt av den *didaktiska situationen*; det vill säga huruvida barnet var engagerat i lek-, omsorgs- eller undervisningssituationer.

Om svaret på forskningsfrågorna ändå ska beskrivas, inte i form av ännu en uppräkningslista av de koder som kodningsprocessen genererat och inte heller med hjälp av den grafiska modell som presenterades i kapitel 6, utan i punktform, så skulle ett möjligt sätt att svara på hur transspråkandet praktiseras och villkoras kunna vara följande fyra punkter. Med reservation för att de ska förstås som ömsesidigt konstituerande av det transspråkande som praktiseras på förskolan Regnbågen i mitt datamaterial.

- Först och främst kan konstateras att resultatet av studien visar att transspråkande praktiserats via verbala ord och uttryck på familjespråk och målspråket svenska, och med kroppsspråk, såsom gester, mimik, ansiktsuttryck, ljud, samt med ting och med hjälp av estetiska uttrycksformer. Det är detta som kallas för en vidgad syn på språk inom förskolan, och som är i samklang med hur språk förstås i teorier om språk, barns språkutveckling och transspråkande.
- Transspråkandet praktiseras *i* men även som en konsekvens *av* en pedagogisk miljö som består av förskoledidaktiska situationer och material som en konkret rumslig dimension. Detta kan uppfattas som externa faktorer för villkorandet. Denna miljö är organiserad utifrån syftet med olika typer av förskoledidaktiska situationer. De förskoledidaktiska situationer som kunde identifieras i materialet som de väsentligaste för transspråkandets villkorande på denna förskola var lek-, omsorgs- och undervisningssituationer. Dessa kan ha en viktigt tidslig dimension i sin organisation och sitt utövande. Förskoleaktiviteter som dessa är bundna till platser och styrda i tiden och villkorar i högsta grad det transspråkande som pågår. Den konkreta pedagogiska miljön består även av konkreta ting och material som används aktivt i praktiserandet av transspråkandet. Materialen och tingen i miljön möjliggör vissa kommunicerande uttryck och kan därmed också ses som villkorande för transspråkandet.
- Transspråkandet i förskolan praktiseras och villkoras som ett resultat av faktorer i det mellanmännsliga samspelet som kan betecknas som något abstrakt, även om det har konkreta effekter för barnet. Det som träder fram som allra starkast i en transspråkande situation är hur barnets språkande tas emot av pedagoger och andra barn: mottagandet. Mottagandet kan å ena sidan möjliggöra och uppmuntra transspråkandet, å andra sidan begränsa och avbryta den transspråkande kommunikationen. Men mottagandet beror även på en rad andra faktorer. Mottagandet villkoras exempelvis av pedagogers inställning och förhållningssätt till transspråkandet allmänt sett, hur läroplansmålen förstås på förskolan, och hur pedagogerna ser på språk och ett vidgat språkbegrepp. Det blir därmed viktigt hur pedagogerna tänker om praktiserandet av transspråkande och hur de förhåller sig till den enspråkiga norm som forskningen visat är stark på svenska förskolor. Dessa inställningar och normer framträdde när mottagandet av barnets transspråkande analyserades och visade att enspråkighetsnormen på Regnbågen var stark generellt och särskilt stark i undervisningssituationer.

- Mottagandet villkoras därutöver i hög utsträckning av en rad andra förväntningar på barnet som villkorar transspråkandet på ett abstrakt plan. Barnets ålder visade sig vara den kanske allra mest avgörande förväntan som villkorade barnets möjligheter att uttrycka sig och bli förstådd i ett transspråkande. Men även förväntningar som handlade om barnets tidigare erfarenheter av olika kroppsliga uttryck och estetiska uttrycksformer villkorar transspråkandet. Till detta kom dimensionen av tid, och de förväntningar som var knutna till hur lång tid barnet hade varit inskriven i förskolans verksamhet, och som villkorade mottagandet av transspråkandet från såväl pedagoger som andra barn.

För att svara så kort och sammanfattande som det bara är möjligt, trots att svaret därmed blir långt ifrån heltäckande på forskningsfrågorna om hur transspråkandet praktiseras och villkoras skulle svaret kunna vara:

Transspråkandets tids-rumsliga och konkret-abstrakta uttryck och villkorande utgörs av en komplex kombination av olika språkande (verbala, kroppsliga och andra) uttryck. Dessa villkoras av; förskolans didaktiska situationer, den materiella miljön, och pedagogernas (och andra barns) föreställningar och förväntningar kopplade till det transspråkande barnets ålder, dess tidigare erfarenheter av olika uttryck/uttrycksformer, samt indirekt av pedagogers föreställningar och normer kopplade till förskolans uppdrag, läroplansmål och transspråkande i sig, inklusive en enspråkighetsnorm.

I de två nästkommande avsnitten kommer jag att diskutera resultaten av min studie med utgångspunkt tagen i barnets ålder som villkorande för transspråkande, eftersom detta är en så starkt villkorande faktor.

7.1.1 Betydelsen av barnets ålder

Studien visar att olika barn transspråkar på olika sätt. Det går att identifiera individuella mönster för transspråkandet. Den första forskningsfrågan skulle exempelvis också kunna besvaras utifrån det enskilda barnet som en uppräkningslista av olika praktiker för transspråkande som yttrar sig på olika sätt, och som dessutom förändras i ett samspel med en omgivning bestående av såväl mänskliga agenter (andra barn och pedagoger) som fysiska ting i miljön. De individuella mönstren för transspråkande utvecklas och förändras och förändringarna kan i grova drag kopplas till barnets ålder.

Barnen på förskolan Regnbågen var, som jag nämnt i kapitel 4, uppdelade på olika avdelningar utifrån ålder. Ettåringar, tvååringar, treåringar, fyraåringar och femåringar gick på egna avdelningar. Trots detta menar jag att skillnaderna i de två åldersspannen 1–2 och 3–5 inte bara ska hänvisas till att barnen gick på olika avdelningar. Skillnader mellan de två åldersgrupperna bör förstås som kopplade till barnens generella utveckling, såväl språklig som motorisk och kognitiv, vilken i grova drag korrelerar till ålder (Goswami 2018). Jag vill därmed betona att variationerna mellan barn i samma ålder kan vara mycket stora gällande alla delar i barnets utveckling. Individuella barn utvecklas på olika sätt i ett komplext samspel mellan biologiska förutsättningar och den socio-emotionella miljön (Mascolo & Fischer 2015). Resultaten från min studie visar dock på ett generellt mönster som kan sammanfattas på följande sätt:

Barn i åldrarna 1–2 år:

- använder en större repertoar av kroppsliga uttrycksformer som består till största delen av ljud och kroppsspråk;
- använder oftare fysiska ting i sin kommunikation;
- kan lätt tona in i varandras uttryck och de har lätt att översätta mellan olika uttryckssätt.

Barn i åldrarna 3–5 år:

- använder i större utsträckning verbalt språk, svenska, familjespråk och engelska, där användningen av för situationen ”fel” språk ofta förnekas, avbryts eller rättas;
- använder även andra uttryckssätt som ibland förbises av såväl andra barn som vuxna.

Utifrån mina analyser är svaret på hur transspråkandet praktiseras och villkoras för alla barn i studien vill jag betona betydelsen av mottagandet av framför allt de vuxna pedagogerna men även de andra barnen. Den materiella miljön och fysiska ting i den har ibland en helt avgörande betydelse för transspråkandet. Jag kan konstatera att barn i alla åldrar använder det de har ”till hands” för att transspråkande kunna kommunicera med andra barn och vuxna i förskolan. Av alla förväntningar som villkorar transspråkandet så är förväntningarna på de äldsta barnens verbala uttryck de starkaste. De äldre barnen försöker helt enkelt bäst de kan leva upp till egna och andras förväntningar genom att använda verbalspråken. De nykomna äldre barnen, som ännu inte behärskade svenska, valde därför ibland att leka med de barn på avdelningen som ännu inte utvecklat ett avancerat verbalspråk, eller att gå över avdelningsgränserna för att leka med yngre barn.

För de pedagoger som arbetar med de yngsta barnen på ett- och tvåårsavdelningarna, uppmärksammade jag att det var mer naturligt att förvänta sig och anstränga sig att förstå barnens olika uttryckssätt. Detta gällde såväl pedagoger som andra barn. Omgivningen förväntar sig inte att de yngre barnen ska behärska det verbala språket ännu. Detta märktes när det kom nya barn till dessa avdelningar. Skillnaderna i sättet att transspråka mellan de nykomna barnen och de barn som varit på förskolan längre tid var liten. På avdelningar för barn 1 till 2 år var förväntningarna på de nykomna barnen, men också på barn som varit på förskolan länge, generellt låga när det gäller användandet av verbalspråk på grund av barnens ålder. På detta sätt spelade tidsdimensionen in på ett avgörande sätt.

I min analys framkommer att barnen använder en bred repertoar av olika verbala och icke-verbala uttryckssätt i sin kommunikation för att uttrycka sin mening, visa på kunskap, vara i en gemenskap och leka. Genom att granska filmerna kunde jag utifrån barnets kroppsspråk, yttranden etcetera, få fatt i vad som kan förstås som barnets intentioner i deras kommunikation som transspråkande. Barnens agens framträder i detta, det vill säga att de har handlingskraft och vill något med sina handlingar (jfr Markström & Halldén 2009). Många gånger misstolkar pedagogen barnets önsningar och intentioner. Det jag har uppfattat som barnets avsikter i den upprepade granskningen av videoklippen når inte fram till pedagogen eller det/de kontaktbarn som ingår i kommunikationen. Men jag har också visat exempel på när pedagoger och/eller kontaktbarn på ett framgångsrikt sätt uppmärksammar fokusbarnens intentioner och intressen. Det är alltså avgörande att såväl andra barn som pedagoger uppmärksammar och anstränger sig att *tona in* i den komplexitet av transspråkande uttryck som, framför allt, de yngsta barnen använder, men som även äldre barn utan kunskaper i svenska till en början är hänvisade till.

I de horisontella analyserna av två av de äldre barnen blev det tydligt hur viktiga pedagogerna är för barnens transspråkande. Pedagogerna hade olika lätt att uppfatta och ta hänsyn till barnets avsikter, önskemål och erfarenheter. Omgivningen var ofta rörig och högljudd och självklart kan det vara svårt att hinna upptäcka ibland mycket subtila tecken på försök till kommunikation. För att få fatt i ett barnperspektiv måste vi se och lyssna på det som barnen förmedlar, inte bara verbalt utan även visuellt, kroppsligt och estetiskt (jfr Goodfellow 2012; Magnusson 2017).

I likhet med tidigare studier av äldre förskolebarn och skolbarn (se bl.a. García 2011; Gort & Sembianti 2015; Pointer & Gort 2016; Torpsten 2018; Vuorenperä 2016), visar denna studie att förskolebarn, även de yngsta, transspråkar. Detta sker spontant i lek, interaktion och

kommunikation med andra barn och vuxna. Som ett viktigt tillägg till tidigare definitioner av transspråkandebegreppet har denna studie av förskolebarn 1–5 år, och i synnerhet av de allra yngsta barnen 1–2 år, kunnat visa att det är viktigt att se till hela barnets repertoar av uttryck, ord, kropp – rörelser, gester, ansiktsuttryck och blickriktning – samt barnets förmåga att använda fysiska ting i miljön. Alla individer har sin egen språkliga och kommunikativa repertoar, även pedagogerna.

7.1.2 De yngsta barnens transspråkande bidrar till kunskap om äldre barns transspråkande

Studien visar att de yngsta barnen på förskolan kan sägas transspråka pre- och icke-verbalt, bland annat genom att de tonar in i varandra med olika uttryckssätt med bibehållen rytm och intensitet. Det som går att lära av de yngsta barnens transspråkande är viktigt att ta med sig och lyfta fram även när det gäller äldre barns transspråkande, där förväntningarna ofta begränsas till att barnet ska använda det verbala språket. Därför är det viktigt att som pedagog även vara lyhörd för de äldsta barnens transspråkande med andra uttryckssätt än verbalspråket. Syftet med detta är att bejaka barnets kommunikation och därifrån stötta barnets språkutveckling i svenska, även med hjälp av ord och uttryck på familjespråket.

En vidgad syn på transspråkande kan på detta sätt ses, dels som ett medel för en mer framgångsrik träning av svenska ihop med familjespråket, dels som en träning av andra uttrycksformer (jfr Harju & Åkerblom 2020; Petersen 2020). Att aktivt använda ord och uttryck på familjespråket stöttar dessutom barnets identitetsutveckling som flerspråkigt kompetent individ (Cummins 1981, 2001; García 2009). Detta anknyter till studien övergripande problemställning om att förstå transspråkandet som ett arbetssätt som skulle kunna ge en dubbel effekt. En effekt som kan upprätta en balans mellan å ena sidan det individuella barnets språkutveckling i målspråket, å andra sidan uppdraget att stötta barnets värdemässiga och kulturella identitetsutveckling. Med andra ord finns inte någon motsättning mellan svenskspråkig förmåga och att arbeta för att stötta en kulturell identitet. Ett transspråkande gör att dessa båda samproduceras. I förskolans läroplan (Lpfö 2018, s. 14) framhålls att förskolan ska se till att barnen får:

förutsättningar att utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften.

Samtidigt innebär uppdraget att barnen ska få ”förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, om barnet har ett annat modersmål än svenska” samt

sin kulturella identitet samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald samt intresse för det lokala kulturlivet.

Ju äldre barnen är desto viktigare blir det verbala språket för kommunikationen med andra. Då blir också valet av lekar och kontaktbarn viktigt. De nykomna barnen i mitt material som ännu inte behärskade svenska valde att leka med yngre barn, det vill säga barn som ännu inte talade så mycket svenska. Det kunde även handla om att de valde att leka med så kallade ”bråkstakar” som innebar att verbalspråket blev sekundärt i leken då fokus i stället blev de fysiska uttrycken (jfr Karrebæk 2010). Samtidigt kan detta resultat av min studie också förstås också oroande. Kanske borde det ge anledning till medvetna didaktiska interventioner, så att nya barn på förskoleavdelningarna ges mer stöd i helheten av sin språkutveckling tillsammans med andra barn. Detta för att förhindra att de känner sig hänvisade till att umgås med barn som inte kommit så långt i sin verbalspråkliga utveckling. Även de sistnämnda barnen behöver givetvis ett medvetet didaktiskt språkstöd i sitt transspråkande och sin verbalspråkliga utveckling.

Tidigare studier om transspråkande i förskolan har, som jag visat, i första hand fokuserat på äldre barns *verbala* transspråkande (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Axelrod 2017; Bengochea, Sembiente & Gort 2018; Gort & Sembiente 2015; Pawliszko 2023; Pontier & Gort 2016; Schwartz & Asli 2014; Straszer 2017). Den här studien visar att och hur, framför allt de yngsta barnen, transspråkar i ett komplext samspel med många olika uttrycksformer och verktyg. Synliggörandet av detta kräver en vidgad syn på vad språkande är, vilket redan finns som en del av förskolans kultur (Aronsson 2019; Lpfö18 2018; Wedin 2011). Kunskap om detta kan även stötta de äldre förskolebarnens transspråkande.

7.1.3 Transspråkandet i instruerande och undervisande situationer

Denna studie visar hur transspråkandet utifrån ett maktperspektiv ibland begränsas eller inte görs möjligt i det mellanmänskliga samspelet, framför allt mellan barn och vuxna, och i synnerhet i situationer som kan förstås som undervisningssituationer eller instruerande situationer. Jag vill därför, i likhet med Neumann (2015), mena att ett ökat fokus på skollika situationer i förskolan riskerar att hindra användningen av flera språk och språkliga uttryck. Med det sagt menar jag inte att det är omöjligt att transspråka i pedagogisk undervisning där

en flerspråkig policy kan ha stor betydelse för barnens lärande och språkutveckling (se bl.a. Pacheco & Miller 2015; Svensson 2016, 2017; Vuorenperä 2016).

Hur kan då pedagoger i förskolan undervisa och instruera och ändå få till ett transspråkande? Transspråkande som pedagogisk metod kan, enligt Mary och Young (2017), till exempel gå ut på att pedagogen lär sig några ord och ramsor på barnets familjespråk som hen sedan kan använda i förskolans supermångfaldiga verksamhet. Här går det att tänka att det sker en uppluckring av distinktionen pedagogisk-social diskurs, genom att pedagogen deltar i leken och barnen deltar i undervisningen, vilket Dogan (2010) också föreslår. En viktig förutsättning för transspråkande är pedagogens inställning till barnens språk och kultur. Mary och Young (2017) skriver vidare hur pedagogen i studien använde sig av andra barn för översättning när det behövdes kunskaper hon själv inte besatt. På så sätt fick barnen vara experter (jfr Creese & Blackledge 2015; Naqvi et al. 2012; Ljunggren 2015) något som även förekom i föreliggande studie. I min studie ifrågasatte pedagoger dock ibland översättningens autenticitet.

Transspråkande användes även i Mary och Youngs (2017) studie i litteracitetshändelser. På Regnbågen förekom det att barnen tog med böcker hemifrån, men bokläsning var inte ett frekvent inslag i förskolans verksamhet. Tidigare studier visar hur tvåspråkiga böcker kan användas aktivt för att knyta samman förskolan med hemmet (Naqvi et al. 2012; Skans 2011; Wastie 1996). Duek (2017) skriver att barnen i hennes studie inte hade tillgång till böcker på familjespråket. I Wasties (1996) studie användes i stället bilderna för att berätta på flera språk än majoritetsspråket. Att se sitt språk i skrift kan vara stärkande för barnens språkliga identitet (Cummins 2001).

7.2 Transspråkandes potential i förskolan

I detta avsnitt diskuterar jag de didaktiska konsekvenserna av min studie. Det vill säga, vad som är möjligt att lära sig av studien för ett transspråkande arbete på en supermångfaldig förskola som Regnbågen. Jag vill sammanfatta det jag uppfattar som transspråkandets potential i förskolan i allmänhet och i synnerhet på supermångfaldiga förskolor med stöd från det jag lärt mig av min studie på följande sätt:

- Transspråkandet kan utgöra en potentiell brygga mellan ambitionen att utveckla barnens svenska språk och samtidigt utveckla deras flerkulturella identitet.

- Lyhördhet, det vill säga, pedagogens uppmärksamhet och intoning av barnets intentioner och uttryck utgör en potentiell komponent och kraft som villkorande för barnens transspråkande.
- En vidgad syn på språk som i förskolan även inkluderar estetiska uttrycksformer utgör en central potentialitet för såväl förståelsen som praktiserandet av transspråkandet.
- Lekens 'tredje rum' som en potentialitet för barns transspråkande.

De ovanstående fyra punkterna utvecklas i de kommande fyra underavsnitten.

7.2.1 Transspråkandet som en plattform för språk och kulturell identitet

Att språk och identitet hänger samman är något som tidigare forskning länge hävdad (Cummins 1981, 2001). Detta är också något som framhålls i förskolans läroplan (Lpfö18 2018). Utifrån detta sätt att tänka om relationen mellan språk och identitet menar jag att barn som har möjlighet att transspråka på ett sätt som involverar fler språk och färdigheter potentiellt kan känna sig synliggjorda i relation till sina kompetenser och bli erkända för vilka de just då är (jfr supermångfald). Här finns också en potential för en känsla och praktik av inkluderade.

Om transspråkandet ska utgöra en likvärdig och balanserad plattform för såväl språk som kulturell identitet är det särskilt viktigt att pedagogerna är öppna för barnens vidare repertoar av kommunikativa och identitetsskapande uttryckssätt. De behöver tona in i barnens meningsskapande och stötta dem i detta, bland annat genom att koppla till deras tidigare erfarenheter och intressen. Här kan såväl miljön och materialen som aktiviteterna ge flerkulturella signaler, det vill säga lekar och material från flera språksamhang och kulturer. Detta är något som Fast (2009) ger uttryck för som en konsekvens av sin studie av sju flerspråkiga barns övergång mellan förskola och skola. Hon menar att pedagoger som inte har tillgång till barnets familjespråk kan försöka uppmärksamma vad barnet uttrycker på andra sätt, men även ta aktiv hjälp av fysiska ting med koppling till barnets hem och/eller familjespråk. Pedagogerna kan även med hjälp av vårdnadshavarna ta reda på barnets tidigare erfarenheter av olika verbala och estetiska språk. På detta sätt kan verksamheten avspegla den supermångfald som finns bland barnen genom såväl miljön som aktiviteterna.

I avhandlingens inledning skrev jag att jag med användningen av begreppet supermångfald vill problematisera ett vi-och-dom tänkande. Detta görs genom att uppmärksamma den heterogenitet och komplexitet som finns inom gruppen. I tidigare forskning om flerspråkighet

skrivs det ibland om betydelsen av maktförskjutningar eller maktutjämningar som kan ske i riktning från pedagoger till barn och familjer (Ljunggren 2015). Ljunggren (2015) menar att pedagoger genom att inte alltid har alla de rätta svaren kan bjuda in familjer för att aktivt bidra med sin språk- och kulturkunskap. På detta sätt sker en maktutjämning i relationerna. Detta påminner om det som Slotte-Lüttge (2005) kallar förskjutningar från majoritetsspråket till barnens familjespråk, genom att alla språk erkänns som kunskap. Slotte-Lüttge (2005) beskriver att barnen anpassade sig till den språknorm som rådde i skolan. I de fall där eleverna inte använde skolans språk sågs deras svar inte som kunskap. Även Siekkinen (2018) har beskrivit hur endast vissa språk, nämligen svenska och engelska, var accepterade som användbara språk för eleverna i hennes studie. Cummins (2001, s. 16) skriver:

While students may not be physically punished for speaking their mother tongue in the school (as they previously were in many countries), a strong message is communicated to them that if they want to be accepted by the teacher and the society, they have to renounce any allegiance to their home language and culture.

En enspråkighetsnorm kan innebära många situationer av social maktproduktion barn emellan och mellan barn och vuxna. Därför vill jag härnäst lite mer ingående diskutera den enspråkiga normen utifrån min studie.

På förskolan Regnbågen fanns det en viss öppenhet i talet om flerspråkighet hos några av pedagogerna, samtidigt som det gick att utläsa en enspråkig norm med fokus på svenskan, det vill säga, ett fokus på att använda svenska. Det finns en uppdelning mellan familjespråkens och svenskans roll i de olika analyserade exemplen. Det blir tydligt att svenskan har ett högre värde i den transspråkande kommunikationen. Även om många pedagoger medger att en tillåtande och uppmuntrande attityd till vidden av språkliga uttryck, såväl verbalt som icke-verbalt, är viktig, så fann jag att enspråkighetsnormen var påtagligt förankrad på förskolan Regnbågen (jfr även Skaremyr 2014). Där fanns även indikationer på ett likriktande och ett reducerande av barnens kultur till en plats på en karta och representerat av en maträtt (jfr Lillvist & Heikkilä 2018; Lunneblad 2006).

Andra forskare har visat att det inte räcker med att bara ha en positiv syn på flerspråkighet (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo 2019; Haukås 2016; Paulsrud och Zilliacus 2018). Puskás och Björk-Willén (2017) efterfrågar därför regler för när och hur barnens språk ska användas. I föreliggande studie visar jag att det finns oskrivna regler som barnen förhåller sig till, genom att de anpassar sitt val av språk efter de normer som råder. Ibland ges barnen

möjlighet till transspråkande och andra gånger får den enspråkiga normen råda och transspråkandets möjligheter hindras. Tidigare studier har visat att barn anpassar sitt språkval genom att välja förskolans språk när de vänder sig till pedagoger och andra vuxna (Boyd, Huss & Ottesjö 2017; Boyd & Ottesjö 2016) eller när de ”leker förskola” (Björk-Willén & Cromdal 2007). Jag har i min studie visat hur barnen anpassar sig till den rådande normen, men även att barnen korregerar varandra vilket tidigare visats i studier av flerspråkiga barn i förskolan (Björk-Willén & Cromdal 2007; Čekaitė & Björk-Willén 2013).

7.2.2 Lyhördhet hos pedagoger

I mina data har jag, precis som Guralnick (2006) sett att när transspråkandets vidd inte beaktas, utan endast det talade målspråket ges uppmärksamhet, kan barnet lätt bli missförstått. Detta riskerar, enligt Guralnick (2006), att försena barnets språkutveckling vilket i sin tur försvårar anpassning och integration på förskolan. Om barn ständigt blir missförstådda, och deras tidigare kunskaper och erfarenheter inte erkänns, finns det anledning att förmoda att detta på sikt kan leda till en känsla av bristande delaktighet, inkludering och i värsta fall utanförskap. Detta finns uttryckt i ett afrikanskt ordspråk⁸⁴ “The child who is not embraced by the village will burn it down to feel its warmth”.

Barn lär sig språk genom att använda språk, men de lär sig även *för* att använda språk. Om de inte ser någon mening med att kommunicera kommer de ha svårare att lära sig språket. Därför måste kommunikationen vara meningsfull. Pedagogerna bör därför undvika att låtsas att de inte förstår barnet i en kommunikation. Lyhördhet, uppmuntran och intoning från pedagogen kan bli en potentiell komponent och kraft för barnens transspråkande. De vuxna behöver kunna ta emot barnets alla olika sätt att uttrycka sig, på det sätt som många vuxna mer intuitivt tycks göra med mycket unga barn. Att få insikt i det pre-verbala barnets perspektiv är svårt, skriver Goodfellow (2012) och menar att det kräver en utvecklad lyhördhet hos den vuxne. Det är så barn lär sig att tala, genom att de vill vara i kommunikation med oss, och vi med dem, menar Fiamenghi (1997; se även Guralnick 2006). Som redan tidigare sagts så anstränger sig vuxna ofta mycket att se till hela barnets kommunikation när det gäller de yngsta barnen. En sådan intonande lyhördhet är något som vuxna i en flerspråkig och supermångfaldig miljö med äldre barn också behöver se potentialen i.

⁸⁴ <https://twitter.com/bbcafrica/status/970917041648566272>

Ur ett språkinlärningsperspektiv är det helt enkelt viktigt att visa för barnen att kommunikation lönar sig (Abrahamsson & Hyltenstam 2010). I ett didaktiskt sammanhang menar forskarna Justice, Jiang och Strasser (2018) att öppna frågor att föräldra framför frågor med "rätt svar". Detta uppmuntrar till ett aktivt och utökat språkande. Detta framhålls även av Emilson (2018, s. 77) som skriver att:

Då läraren tycktes sträva efter att närma sig barnens perspektiv föreföll dialogen fri, dvs. den styrdes inte av slutna frågor som läraren redan visste svaret på utan både läraren och barnen bidrog till kommunikationens utveckling.

Även Ljunggren (2015) tar upp vikten av en mer öppen och förutsättningslös dialog i förskolan. I hennes studie var det användning av digitala resurser som bidrog till att förskollärarna ställde genuina frågor till barnen, i stället för kontrollfrågor som de själva redan visste svaret på. Detta bidrog till att det skedde en viss maktförskjutning som innebar att inte bara pedagogerna fick vara experter. Detta kopplar jag till ett transspråkande genom att begreppet utmanar hierarkier mellan språk för att uppnå social rättvisa (eng. *social justice*, se Garcá & Li 2014). För att få fatt i det barnen uttrycker krävs att pedagogerna släpper det som kan uppfattas som ett bristperspektiv, som ofta häftas på barn med annat familjespråk än svenska. Även om lusten att lära barnet svenska drivs av en stark välvilja kan det samtidigt vara en problematisk utgångspunkt för kommunikationen. Detta synsätt bör i stället bytas mot lyhördhet och nyfikenhet på barnets egna kompetenser.

I linje med detta föreslår Seltzer, Ascenzi-Moreno och Aponte (2020) att barnens tidigare erfarenheter av olika språk kan kartläggas med hjälp av barnens familjer (jfr Skolverket 2024-03-14). Kanske kan de nykomna barnen även lära pedagoger och kontaktbarn något nytt i mötet mellan vad barnet har med sig av sin kultur. Framför allt är en attityd av ett gemensamt utforskande tillsammans med barnet och undvikandet av en envägskommunikation viktigt. Då kan det bli möjligt att tala om olika språk, att undersöka tillsammans och att jämföra, samt att barnen i detta arbete får möjlighet att visa upp sina kunskaper och färdigheter.

7.2.3 Vidgad syn på transspråkande

När vi studerar de yngsta barnen behöver vi förlita oss på flera olika sinnen. Transspråkande görs med många olika uttryckssätt vilket kan relateras till förskolans uppdrag. En vidgad syn på språk och språkande (Skolverket 2003; Wedin 2011), där barnets alla uttryckssätt ses som kommunikation överensstämmer också med läroplanens text om att barn ska ges möjlighet att

”uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans” (Lpfö18 2018, s. 9).

Magnusson (2017) skriver att barns ”röst” kan vara visuell, verbal, kroppslig och estetisk, vilket även stämmer bra med den syn jag utvecklat av transspråkande som ett resultat av min studie. Detta synsätt är även i samklang med förskolans speciella kontext där vikten av det icke-verbala och det vidgade språkbegreppet finns närvarande (Aronsson 2019; Wedin 2011). Den här studien har i exempel efter exempel, både vad gäller de äldre men framför allt vad gäller de yngre barnen, kunnat visa hur en vidgad syn på transspråkandet utgör en helt central möjlighet – potentialitet – att överbrygga den (ofta tänkta) motsättningen mellan att utveckla svenskt språk och att utveckla en flerkulturell identitet. Detta kräver dock att pedagogerna gör sig uppmärksamma på hur detta vidgade och komplexa språkande går till och hur det villkoras i en supermångfaldig förskola.

På förskolan Regnbågen var inte alltid medvetenheten så hög bland pedagogerna om hur en vidgad syn på språk skulle kunna innebära att skapandeaktiviteter även gynnade barnens språkutveckling. Trots att det förkom mycket skapande med olika estetiska uttryckssätt i verksamheten upplevde jag ändå ett reproducerande förhållningssätt i de valda aktiviteterna. Överallt verkade det finnas rätta svar som skulle ges. Exempelvis att skrivande handlade om att kopiera text, att rita och måla handlade om att avbilda, och att dansa handlade om att lära sig en speciell dans. När det gäller de estetiska språken är skillnaderna mellan barnens kunskaper kanske mindre än när det gäller verbalt språk. Samtidigt finns det ofta även barn som aldrig tidigare fått måla eller knåda med lera. Risken att kladda ner sig är ibland ett hinder för såväl pedagogers arbete som för skapande aktiviteter i hemmet. Förskolan har dock en unik möjlighet att ge barnen möjlighet att utveckla alla sina språk och uttrycksformer under fria former utan färdiga mallar.

7.2.4 Tredje rummet uppstår i leken

Språk är inte ett färdigt verktyg att använda i kommunikationen, utan något som uppstår i mötet mellan barn, pedagoger, miljö, materialitet och diskurser. Allt detta samverkar och producerar ett ”tredje rum” (eng. *third space* jfr Bhabha 2004, men även Li 2014 och García 2009). Detta är ett slags mellanrum där språken från både hemmet och förskolan kan samexistera. Skapande av transspråkande rum beskrivs och framhålls av flera forskare (se bl.a. García 2009; Garrity, Aquino-Sterling & Day 2015; Li 2014; Straszer 2017). I föreliggande studie beskriver jag att

dessa transspråkande rum kan uppstå i leken, vilket även visats i tidigare studier (Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Brandstetter 2018; Golubeva & Csillik 2018).

Leken som det tredje rummet har potential att bli ett transspråkande rum. I leken kan barnen använda sig av hela sin repertoar av uttrycksformer. Där kan de leka med orden och med språken – transspråka – skapa något nytt genom att aktualisera olika sammanhang och uttryckssätt. I lekens tredje rum finns en övergång mellan hem och förskola, där allt blandas ihop och möjligheter för transspråkande uppstår (Brandstetter 2018). Genom transspråkandet kan barnen blixtnsabbt förflytta sig i tid och rum när de väver in hemmadomänens språkbruk (ett annat standardspråk eller en sociolekt) i leken. Detta blev tydligt i flera av exemplen från mitt material. Exempelvis telefonerna som är med i exemplen *Ringa hem! (ex. 7)* och *Vem ringer? (ex. 23)* som möjliggör för det icke närvarande (t.ex. hemmet, familjen och familjespråket) att delta i dialogen. På så sätt skapas ett virtuellt rum i barnens lek. Det finns något lustfyllt som leken plockar fram ur barnen. Extra lustfyllt blir det när någon annan, ett annat barn eller en pedagog, ger sig in i leken. Ledin och Samuelsson (2017) och Samuelsson (2019) menar att vuxna kan gå in i leken och stötta barnens kommunikation. Dessvärre blir leken i förskolan ofta fragmenterad, avbruten av rutiner eller vuxna som inte respekterar det tredje rum som leken kan erbjuda.

Hur kan leken få sin plats, fredas, uppmuntras och utvecklas som en potential för ett transspråkande? En förståelse av leken som det tredje rummet där hemmets (familjespråket) och förskolans språk (svenska) och barnens alla olika uttrycksformer kan användas och utvecklas är också ett sätt att synliggöra lekens potential för såväl språkutvecklingen som barnets identitetsutveckling. Fysiska ting som till exempel leksakstelefoner, i exemplet ovan, påverkar innehållet i samtalet och styr vilket verbalt språk eller annat uttryckssätt som används och de deltar således i transspråkandet. Även annat material som till exempel kulturspecifika ting och lek miljöer med kopplingar till barnens hemmiljö kan ge barnen tillgång till en transspråkande lek.

Det finns en skillnad i hur barnen använder språk i olika situationer, skriver Dogan (2010, s. 86), som menar att pedagogstyrda situationer ofta har begränsade effekter på hur barnen använder sin vidare språkliga repertoar. Går det då att göra undervisningen lekfull, som Björk-Willén, Pramling och Simonsson (2018) menar? Från vad jag sett i min studie kan leken definitivt öppna upp för ett transspråkande som tycks utveckla barns språkande på flera olika sätt, även om jag inte har kunnat visa exakt hur. När barnen inte har något gemensamt

verbalspråk i leken, kan pedagogen vara en resurs genom att hjälpa barnen att läsa av varandras olika uttryckssätt, antingen som talare av barnens familjespråk eller som en lyhörd transspråkande pedagog (jfr Samuelsson 2019). Fri lek ska inte betyda fri från pedagoger eftersom deras stöd behövs även i leken (Norling & Magnusson 2019).

7.3 Kommentar till studiens metodologiska bidrag och relevans

Läsaren av den här avhandlingen har följt en forskningsprocess som började med ett, för mig, helt nytt möte med data insamlade 2009. Inspirerad och guidad av teoretikern Charmaz (2014a) antog jag hennes utmaning och lät ett etnografiskt material från en supermångfaldig förskola möta, dels en forskare med avsikt att se de transspråkande kommunikationerna, dels den relevanta tidigare forskning som gjorts på området. Syftet var att lära sig mer om hur barn transspråkar och hur detta transspråkande var villkorat och kunde förstås teoretiskt.

Inför en diskussion om studiens metodologiska bidrag och relevans behöver jag resa frågor om vilken trovärdighet och relevans – validitet – studien kan bedömas ha. Analyseras det som avsågs och kan vi lita på resultaten? I vilken utsträckning kan de då ha giltighet även för andra förskolor och barn? En fallstudie som denna kan bedömas ha mer eller mindre grad av det som oftast refereras till i termer av en *kontextspecifik validitet* (Cohen, Manion & Morrison 2018, s. 382). I en konstruktivistisk grundad teoretisk analysmodell sätts kontinuerligt analyserna av studiens data i relation till forskning som är relevant för studien. Detta kan förstås i termer av att validiteten stärks, och att en teoretisk och begreppslig – *konceptuell* – validitet kan uppnås i studien (Cohen, Manion & Morrison 2018, s. 248). Å andra sidan är det möjligt att hävda risken för att forskaren i en sådan abduktiv process kan påverkas alltför mycket av vad den tidigare forskningen redan visat och därmed inte utgår tillräckligt från de data som samlats in och att forskaren alltså inte är tillräckligt självständigt tänkande (Cohen, Manion & Morrison 2018). I en konstruktivistisk grundad teoretisk forskningsprocess skriven som en monografi finns dock möjligheten att göra analysprocessen så transparent som möjligt för att höja validiteten (jfr Matta 2019).

En KGT-analys är ett komplext förfarande som innebär en rörelse fram och tillbaka mellan insamlade data och tidigare forskning. Jag har för den här studien strävat efter att göra processen genomskinlig genom att tydligt visa hur de olika kategorierna för kodningen genererats (kapitel 6). Transparensen i analyserna har höjts ytterligare genom att jag i resultatkapitlet erbjuder ett stort antal exempel i vilka jag sedan synliggör hur kodningen har

gjorts. Jag har dessutom konstruerat ett förfarande för en ytterligare prövning av min teoretiska modell, vilket innebär att jag analyserat data horisontellt genom materialet utifrån två fall. Detta har gjorts genom att följa data för två barn som enskilda fall. På detta sätt har min modell kunnat prövas genom en ny omgång kodningar. Detta är även metodologiskt intressant för att visa på en variant av att pröva tillförlitligheten av den teoretiska modellen i KGT-studier inom utbildningsområdet. Trots att datamängden inte är väldigt omfattande innebär en KGT ett synnerligen rigoröst sätt att koda data i flera omgångar för att mäta kategorierna och konstruera en temporär teoretisk modell.

I den här studien har analyserna inkluderat data från en grupp barn som inte hittills varit föremål för analyser i den tidigare forskningen om transspråkande, nämligen de allra yngsta barnen i förskolan. Jag har försökt analysera dessa data på ett så respektfullt sätt som det varit möjligt med en empiridriven induktiv hållning, väl medveten om att mina analyser samtidigt färgas och påverkas av forskning som gäller äldre förskolebarn. Samtidigt har detta också givit mig en möjlighet att tänka kring eventuella skillnader och kontraster de olika åldersspannen emellan. Analyserna visar tydliga skillnader trots att gränsdragningar mellan åldrar bland förskolebarn aldrig kan vara helt tydliga, då enskilda barns utveckling kan skilja sig mycket åt. Dessa skillnader är, som flera gånger visats ovan, att de äldre barnen använder mer verbalspråk än de yngre. Detta kan vara svenska, familjespråket eller engelska. Liksom de yngre barnen använder de äldre även andra uttrycks sätt men blir oftare missförstådda än de yngre, eftersom uppmärksamheten i språkmiljön ligger på det verbala språket.

Den här studien är, vad jag vet, den första KGT-studien av transspråkande i förskolan i Sverige. Den teoretiska modell som de grundade analyserna genererat har alltså tagit starkt intryck av det som går att lära, särskilt av de yngsta barnens transspråkande. Enligt min teoretiska modell föreslår jag att det som gäller för de yngre barnen, nämligen att även andra språk än de verbala kan ses som transspråkande, kan antas gälla och ha stor betydelse för transspråkande kommunikation även för de äldre.

7.4 Fortsatt forskning om transspråkande i förskolan

Denna studie har konstruerat en temporär modell över transspråkandets praktiserande och villkor på en supermångfaldig förskola. En naturlig fortsättning på denna studie skulle därför vara att utifrån modellen undersöka om den håller i fortsatta studier, till exempel i en större KGT, eller någon annan typ av studie med en annan teoretisk och metodologisk inriktning. Det

vill säga att modellen kan tas som utgångspunkt för vidare studier om transspråkande i förskolan. Såväl praktiktäna studier som handlar om implementering av transspråkande i förskolepraktiker, som i förskolläraryrket är, menar jag, av hög angelägenhetsgrad. Låt mig fördjupa mig lite i detta.

I Regeringens betänkande (SOU 2020:67) framgår att förskolläraryrket brister i sitt uppdrag att ge de blivande förskollärarna undervisning i flerspråkighetsutveckling. Den tidigare nämnda rapporten från Göteborgs stad (2021) framhåller kompetensutveckling av pedagoger verksamma i förskolan. Vi vet från tidigare forskning att det finns ett glapp mellan teori och praktik när det gäller att arbeta med barns transspråkande (Jonsson 2013; Neumann 2015; Reath Warren 2017; Sanders-Smith & Dávila 2019; Svensson 2016). Detta glapp har tidigare förklarats med svårigheter att implementera kunskap om flerspråkighet i förskolor (Axelsson & Magnusson 2012, s. 352), vilket enligt Kenneth Hyltenstam och Tommaso Milani (2012, s. 20) kan bero på att allmänhetens uppfattningar om flerspråkighet ofta baseras ”på myter och ogrundade föreställningar”. Krisch (2020b) beskriver dock ett projekt där forskare implementerade transspråkande som metod i tre förskoleklasser i Luxemburg med goda resultat. När det gäller läraryrket skriver Young (2014) och Mary och Young (2017) om vikten av att medvetandegöra pedagoger om flerspråkighet redan i läraryrket. Här är jag således enig med tidigare forskare som menar att det behövs mer kunskap hos verksamma i förskola och skola och att vi med fördel kan börja redan i förskolläraryrket (Mary & Young 2017; Wedin & Rosén 2021; Young 2014).

Går det att undervisa om och genom transspråkande i förskolläraryrket? En implementering av transspråkande i förskolor skulle kunna göras i ett forskningsprojekt där arbetssättet först lärs ut genom att praktiseras i själva förskolläraryrket. Detta följs sedan upp av studier av hur de nyblivna förskollärarna implementerar ett transspråkande arbetssätt i förskolan. Lenz Taguchi (2010, s. 11) beskriver ett arbetssätt i läraryrket där läraryrket undervisar på ett sådant sätt som de vill att studenterna ska använda sig av när de kommer ut som färdiga förskollärare. Utifrån detta menar jag att det vore intressant att använda transspråkande som teori och metod i undervisningen på förskolläraryrket, och sedan följa upp arbetet på förskolorna. Tidigare studier som rör högre utbildning i andra länder har konstaterat att transspråkande undervisning har fungerat väl (Hurst-Harosh & Mona 2017; Kaufhold 2018; Medina Riveros 2019). Tidigare forskning konstaterar även att det finns ett behov av transspråkande som teori i läraryrket (Gorter & Arocena 2020).

En stor andel av studenterna på förskolläraryrket vid Stockholms universitet är flerspråkiga. På institutionen finns även ULV-programmet⁸⁵ där studenter med en utländsk lärarexamen läser för att få behörighet att arbeta i svensk förskola. Torpsten (2013, 2017), som har samlat in livsberättelser från flerspråkiga lärarstudenter, konstaterar att studenterna har viktiga erfarenheter av att växa upp som flerspråkig i Sverige. Många av dem kommer troligtvis att arbeta på förskolor där stor andel barn är flerspråkiga⁸⁶. Även om pedagogerna själva är flerspråkiga betyder det inte automatiskt att de har förståelse för vikten av transspråkande för barnens flerspråkighet. I stället kan det vara så att de i all välvilja i stället vill satsa på svenskan för att ge barnen en förtur in i det svenska samhället. Kanske måste även pedagogerna själva se sin flerspråkighet som en resurs, till exempel genom att deras kompetenser lyfts fram av andra i arbetslaget? Eller kanske är detta något som skulle kunna ske redan under förskolläraryrket utbildningen? Skulle blivande förskollärare få syn på detta om deras egen flerspråkighet sågs som en tillgång under utbildningen? Jag menar dock att ett transspråkande arbetssätt kan vara gynnsamt för alla studenter oavsett bakgrund, precis som det kan vara fruktbart för alla barn att förskolor arbetar med transspråkande och synliggör mångfaldsfrågor (jfr Neumann 2017).

7.5 Slutord med utgångspunkt från den övergripande problemställningen

Slutorden börjar där avhandlingen tog sin utgångspunkt: i frågan om huruvida transspråkandet och kunskaper om transspråkande skulle kunna utgöra ett verktyg eller den brygga som krävs för att hjälpa pedagoger i förskolan att upprätthålla balansen mellan läroplanens olika mål för barns språkutveckling och språkande. Alltså balansen mellan de mål och riktlinjer som i läroplanen gäller det individuella barnets språkutveckling som helhet och i synnerhet utvecklingen av majoritets- och målspråket svenska. Dels utvecklingen av barnets identitet och kulturella tillhörighet(er) i ett kollektivt sammanhang av en demokratisk värdegemenskap. Kan den kunskap om transspråkandets praktiker och villkor som konstruerats i detta arbete vara till

⁸⁵ Utländska lärares vidareutbildning

<https://www.su.se/barn-och-ungdomsvetenskapliga-institutionen/utbildning/v%C3%A5ra-utbildningar/f%C3%B6rskoll%C3%A4raryrket-inom-utl%C3%A4ndska-l%C3%A4rares-vidareutbildning-1.534948?notforcedreason=0&q=&xpanded=>

⁸⁶ En möjlig anledning till detta kan vara boendesegregationen, då pedagoger ofta söker arbete nära där de bor (SOU 2020:67). Enligt Gruber (2013) kan det även bero på att pedagogerna rekryteras just för att deras flerspråkighet ses som en resurs, dock är det är sällan den används.

stöd för förskolans personal att balansera mellan dessa båda mål, så att inte det ena prioriteras på bekostnad av det andra?

När nyanlända barn kommer till en förskola förekommer det, enligt min erfarenhet från mitt arbete på förskolor som förskollärare och som lärarutbildare,⁸⁷ att det ibland sägs att ”barnen inte har något språk” (se även Harju & Åkerblom 2020). Detta trots att barnen redan förstår och har börjat tala minst ett annat språk. Dessutom använder barnen andra uttrycksätt, kroppsspråket och har kanske erfarenhet av dans eller bildspråk. Men fokus i förskolan ligger oftast på det verbala språket. Detta gör att andra kommunikationssätt hamnar i skymundan och inte används i kommunikationen på det sätt som skulle vara möjligt. Detta var också fallet med förskolan Regnbågen.

Förskolan Regnbågen var en multispråklig och supermångfaldig förskola med ett stort antal flerspråkiga pedagoger. Där fanns även ett intresse för barns många olika uttrycksätt eftersom det var en Reggio Emilia-inspirerad förskola. Trots detta förekom ändå rikligt med tillfällen i mitt datamaterial då barnens intentioner i kommunikationen inte uppfattades av pedagogerna eller de andra barnen. På avdelningarna för de yngsta barnen (1 och 2 år) kunde jag se att barnen missförstods i ungefär samma utsträckning som övriga barn i barngruppen (oavsett språknivå). Men det var en markant skillnad för de äldre barnen. På de tre avdelningarna för de äldre barnen (3, 4 och 5 år) förlitade sig pedagogerna mest på det verbala språket i kommunikationen med barnen, och barnen missförstods ofta i sin kommunikation. Troligen gynnade detta varken integrationen i gruppen eller barnens kulturella identitetsutveckling.

I min studie har jag sett att transspråkande är något som görs, men som också kan hindras. Särskilt ofta hindras eller begränsas transspråkandet när vi ser på språk från en enspråkig norm, som utesluter andra verbala uttryck och uttrycksätt, och framhåller det talade och skrivna majoritetsspråket. Det kan finnas en osäkerhet och en rädsla hos pedagoger för att göra fel, när det kommer till användandet och tillåtande av olika språk. Det viktiga är att komma ihåg att målet är kommunikation och att barnen ska få möjlighet att bli lyssnade till och känna trygghet.

Med utgångspunkt tagen i det jag lärt mig av denna studie menar jag att ett transspråkande förhållningssätt kan utgöra en språngbräda till språkande i vid bemärkelse, både språk-utveckling i svenska och i familjespråket, men också till utvecklingen av en flerkulturell identitet och värdegemenskap. För att detta ska bli möjligt behöver dock pedagogerna i

⁸⁷ Till exempel när jag talat med studenter och besökt förskolor i samband med undervisning i förskolläraryrket.

förskolan medvetandegörs om hur de kan möta, inte bara barnen med en framväxande flerspråkighet, utan alla barn. Alla barn behöver att deras pedagoger lär sig tona in till vad de försöker kommunicera och uttrycka.

Som den här studien har visat finns det en stor potential i att tillvarata barnens tidigare erfarenheter av kommunikation. I den miljö som en förskola innebär är det möjligt att aktivt använda barnens olika erfarenheter och kunskaper som en tillgång i det gemensamma lärandet och leken. Det som lyfts fram och kan främja individens utveckling kan också användas i gruppen, till exempel ord, ramsor eller sånger på barnens familjespråk. Barnen ges då möjlighet att lära sig av varandra, se, glädjas med och acceptera varandras olikheter och kunskaper. För att det ska bli möjligt krävs dock en miljö som är tillåtande, lekfull och omtänksam. Emilson (2008) som har undersökt barns inflytande i förskolan menar att ett barnperspektiv tillsammans med känslomässig närvaro och lekfullhet kan påverka maktförhållandet mellan pedagoger och barn på ett positivt sätt, och ge barnen en känsla av delaktighet och samhörighet.

Begreppet transspråkande öppnar upp för att se flerspråkighet och ett vidgat språkbegrepp som något viktigt och positivt i förskolans sammanhang (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Gort & Sembiante 2015; Pacheco & Miller 2015; Torpsten 2018). Ett accepterande och erkännande av transspråkande som fenomen kan också bidra till att se barn som kompetenta genom att erkänna det barnen redan kan och gör, så att det kan utvecklas vidare därifrån, såväl språkligt som på andra sätt. På detta sätt kan *hela* barnet med hela sin transspråkande repertoar, inkluderas och utvecklas i förskolan. Ett sådant transspråkande förhållningssätt skapar möjligheter för alla förskolans barn.

Summary

Conditions for translanguaging in a superdiverse preschool – A constructivist grounded theory

Introduction and Aim

With this thesis, I aim to investigate and contribute to the knowledge on the practice and conditions of translanguaging in preschool. Constructivist Grounded Theory (Charmaz 2014a) has been used to analyse data gathered from a superdiverse (Vertovec 2007) preschool in a Swedish structurally disadvantaged suburb. Seven children between the ages one to five were selected as key foci for the observations. The children had different family languages (sometimes referred to mother tongue or L1) and were all emerging multilinguals (or already bilingual in two languages other than Swedish), and hereby new to the Swedish language. Because this study involves young children, who generally use multimodal forms of communication in their interactions, and children not yet speaking Swedish, I have adopted a broader view on language and thus translanguaging. This means observing body language, facial expressions, gaze, sounds, and the use of aesthetic ways of expressing yourself while drawing, moving your body, etc. as a part of what the Swedish preschool curriculum calls aesthetic expressions.

Although the data analysed in this thesis was gathered more than ten years ago, the phenomenon of children's translanguaging in a superdiverse preschool-context is perhaps an even more urgent matter of concern in the current situation in Sweden. Due to globalization and migration, but also diversifying of the families more generally, multilingualism is increasing in Sweden. In preschools in Sweden, it can be estimated that about 24 percent of the children speak at least one language other than Swedish at home (Skolverket 2024).⁸⁸ The Curriculum for Preschool (1998 [Lpfö18 2008]) and The Education Act (2010) stipulate "that the preschool should help to ensure that children with a mother tongue other than Swedish, receive the opportunity to develop both their Swedish language and their mother tongue"

⁸⁸ This is based on the number of children with foreign background in Swedish preschools. The latest as well as final statistics on family language available is from 2015 (20%). It is highly possible that the numbers are in fact higher.

(Curriculum for the Preschool: Lpfö 98. 1998, p. 6). However according to prior research from preschools (see e.g. Ljunggren 2013; Kultti 2012; Puskás 2017; Skaremyr 2014), and based on a report from the Swedish Schools Inspectorate (Skolinspektionen 2017), this is a goal scarcely realized. Rather, a monolingualistic norm is commonly practiced in Swedish preschools (Fast 2007; Lunneblad 2006).

This thesis starts in the concept of *translanguaging*, which during recent years has increasingly been discussed in the context of multilingualism and education. The term translanguaging, in Cymric *trawsieithu*, was first used by Williams (1994 mentioned in García & Li 2014) to describe a pedagogical practice in Wales. Here the students were encouraged to use both Cymric and English in class as a matter of enhancing a multilingualistic and multicultural identity. By using the concept *translanguaging*, García and Li (2014) intend to depart from a dual-monolingual view on multilingualism. Such a view acknowledges a person's full linguistic repertoire of features from different languages, as well as different modalities, such as body language, facial expressions, sound, and may include the use of material artefacts. Translanguaging is also a method for working with multilingualism in schools and preschools (García & Li 2014).

The aim of the thesis is to, using Constructivist Grounded Theory, examine how preschool children's translanguaging is performed, and the conditions that enable or limit translanguaging in preschool in a superdiverse preschool. The following research questions will be answered:

- How is translanguaging performed in a superdiverse preschool?
- What are the conditions that enable or limit translanguaging in this preschool?
- How might a theoretical model on the performances and conditions for translanguaging, based on data from this superdiverse preschool, be constructed as a result of a constructivist grounded theory?

This thesis will contribute with knowledge in an area where more studies are needed for the sake of the multilingual preschool aged children. I wish to generate new knowledge for the understanding of children's translanguaging in preschool, to inform both the field of research (Early Childhood Education and Care research), and the practices in Swedish preschools. While doing so, I hope to address what I understand to be an overarching contemporary issue that features an imbalance between two central goals in the Swedish preschool curriculum. On the one hand, the goal of achieving an individual language development and a sufficient

mastery of the Swedish language before preschool children enter primary schooling. On the other hand, the goal of including all children's mother tongue (L1) and culture in teaching practices, as to achieve a multicultural identity-development as part of an inclusive and democratic society. The balance between these two goals have shifted back and forth over the last three decades to the advantage of the goal of the child's right to learn Swedish during the last decade. However, the curriculum stipulates a balance between the two in order to achieve an inclusive and democratic society.

Previous research

Young children's communication

Studies on children's pre-verbal communication in preschool (Alvestad 2010; Hildén 2014; Shin 2012) show that the youngest children communicate with their body through for example gazes and gestures. According to Engdahl (2011a) 1.5–2-year-olds negotiate with each other during play, mostly through body language, but also in some cases verbal language and by offering toys to the other children. Previous studies show that the youngest children often imitate each other's gestures to create meaning between them (Greve & Kristoffersen Winje 2012), and create their own culture of being in a community with others (Greve & Kristoffersen Winje 2012; Løkken 1996, 2008).

Early Childhood Education and Care

Previous studies in Early Childhood Education and Care (ECEC) show that children adjust to the current language norm (Boyd, Huss & Ottesjö 2017; Boyd & Ottesjö 2016). They correct each other when someone breaks this norm (Björk-Willén & Cromdal 2007; Čekaitė & Björk-Willén 2013). They use the language of the preschool when they address adults (Boyd, Huss & Ottesjö 2017; Boyd & Ottesjö 2016), when they play preschool (Björk-Willén & Cromdal 2007), or when they talk about school-related things, such as numbers, and especially as parts of teacher-led situations. With other children, who share the same first language (L1), they use their L1 (Puskás & Björk-Willén 2017). Although there are many texts on about how to encourage and further enhance multilingualism in pre-schools, research reports on an uncertainty on this matter as to how to actually perform such work (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo 2019; Haukås 2016); Skolinspektionen 2017). Factors that enable working with children's multilingualism in preschool is a positive attitude towards multilingualism (Cummins 2001; Lindberg 2002; Skans 2011). However, some researchers claim that this is

not enough (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo 2019; Haukås 2016). There is a need of various tools and resources to succeed in teaching that enhances multi- and/or translanguaging as well as multiculturalism in preschool (Ljunggren 2015; McPake & Stephen 2016; Moinian, Kjällander & Dorls 2016; Naqvi et al. 2012; Petersen 2015, 2020; Skans 2011).

Translanguaging

The researchfield of translanguaging is relatively new and has been increasing rapidly during the last years. Most studies are however performed in schools or on the oldest children in preschool-class. Previous research on translanguaging in educational settings has shown that children do indeed translanguage (García 2011; Gort & Sembiante 2015; Pointer & Gort 2016). Studies also show that translanguaging has positive effects on children's language acquisition, as it opens up for a view on language as variable (Axelrod 2017), and a view of multilingualism as positive (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Gort & Sembiante 2015; Pacheco & Miller 2015; Torpsten 2018). Other studies have shown that translanguaging leads to a positive shift in powerrelations towards greater equality and participation (Creese & Blackledge 2015; Slotte-Lüttge 2005). Researchers also conclude that translanguaging is conditioned in different ways (Reat Warren 2017): the attitude of the teachers is important for the conditioning of translanguaging (Mary & Young 2017; Straszer 2017; Svensson 2017).

The focus on school preparation can be an obstacle for translanguaging (Neumann 2015). A decided multilingual (Svensson 2017; Vuorenää 2016) or multi-modal policy (Alamillo, Yun & Bennett 2017), however, opens up for translanguaging practices. Mary and Young (2017) and Svensson (2017) conclude that an increased cooperation with researchers can also contribute to the implementation of translanguaging in education. Play has been shown to be an important factor for translanguaging and language development (Arreguín-Anderson, Salinas-Gonzalez & Alanis 2018; Golubeva & Csillik 2018; Kirsch & Mortini 2023). It creates a "third space" where translanguaging is enabled (cf. Bhabha 2004, see also Li 2014; García 2009). During playtime, emergent bilingual children tend to feel free to use all their complex linguistic repertoire while they play and speak, as Golubeva and Csillik write (2018, s. 113).

Constructivist Grounded Theory

For this study, I have chosen to do a Constructivist Grounded Theory (Charmaz 2014a). The choice of grounded theory is based on the possibility, according to Kathy Charmaz (2014a), to generate a temporary theoretical model to understand a phenomenon that has not yet been

thoroughly researched. Constructivist Grounded Theory (CGT) also constitutes a good methodology to study social relations that are interested in much more than what is verbalized in the interactions. Also, due to the topic of translanguaging which is simultaneously tied to critical theory and a political issue, I wanted to work with my data as inductively as possible, and thus avoid interpreting the data from a specific understanding or theory. Of course, while being aware of that a CGT constitutes an analytical coding process which is abductive, rather than all together inductive, according to Charmaz (2014a). This means an awareness of that my prior knowledge of research and my experiences as a preschool teacher and teacher educator are influencing the coding process. A process that entails going back and forth between data and prior research in the construction of categories at different levels. There are, however, very few studies of translanguaging in preschool generally, and no preschool study that concern the pre-verbal young children of 1–2 years old. Hence, one way of beginning to produce knowledge about and theorize on these young children's translanguaging practices, is to perform a constructivist grounded theory.

Data were gathered through an ethnographic study in a Swedish preschool, where about 90 percent of the children and 75 percent of the teachers were multilingual. Seven multilingual children aged 1 to 5 years were observed during 12 weeks of their first semester at preschool, initially doing field notes, succeeded by six weeks of intense video-recordings. The children in focus were all bilinguals, or emergent multilinguals, using one or two other languages (apart from Swedish) at home. They were for the first time exposed to Swedish at preschool. Because this study is about young preverbal children and emergent bilinguals it has been important for me to take a broader translanguaging view on language. In line with definitions of translanguaging, I have coded the data from a multimodal view, which means observing body language, facial expressions, gaze, sounds, and the use of aesthetic ways of expressing yourself while drawing, moving your body, etc. as a part of what the Swedish preschool curriculum calls aesthetic expressions. While the children were moving around a lot, a wide-screen camcorder was the natural choice. This made it possible to hold the camera and record and still be able to see directly what was happening. The observations also include other children and teachers involved in activities with the studied children. Recordings exceeding 12 hours were rigorously analysed for this study.

The collected data was analysed through the abductive process of constructivist grounded theory (CGT). The empirical material was coded and sorted systematically according to the analysing stages described by Charmaz (2014a). This approach also recognizes that I as a

researcher am informed by research relevant for the study. In line with both translanguaging research (García & Li 2014), and as part of linguistic research (Blommaert, Collins & Slembrouck 2005; Pennycook 2010), I see language in a broad sense as something that is socially constructed and performatively enacted., The methodology of CGT makes it possible to approach the datamaterial anew, many times over, and with a theory-generating approach that all forms of grounded theory entail (Cohen, Manion & Morrison 2018, p. 717). Abductive methodology (Cohen, Manion & Morrison 2018, pp. 715f) means that the researcher moves between the study's data, theory and previous research with a pendulum movement during the process when a theory or model from the data can be constructed (Charmaz 2014a).

Ethical considerations

The teachers and the parents of the children participating in the study gave their informed consent to the study and the ethnographic observations with video. When conducting a study involving young children, it is important to get permission also from the children themselves. Skånfors (2009) uses the notion of "ethical radar", referring to the researcher's sensitivity towards the children participating in the study. This meant that even if the children would not have been able to give a formal consent to their participation, the researcher needs to have continuously sensitive approach to observing whether her presence and video-filming is welcomed and accepted by the children or not. They can invite the researcher to participate, but also in different ways indicate that they do not want the researcher's presence (Skånfors 2009). This process was negotiated and renegotiated throughout the fieldwork.

In order to avoid identification, the children and the preschool have been given pseudonyms, in accordance with the Code of Ethics of the Swedish Research Council (2017). An internal ethics committee on the Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, has approved the research ethical design of the study. The data is securely stored at Stockholm University.

Findings and Discussion

The results of the coding show how translanguaging is performed and enabled in this preschool. The study shows that the children translanguaging through a complex collaboration between basically three different components, which are conditioned by a number of both concrete and abstract factors. These components are:

- Different communicative expressions, where verbal language is one of many others.

- The physical surroundings and physical objects (artefacts).
- The reception of and/or response to translanguaging of others can enable or prevent translanguaging.

Translanguaging is enabled or limited as conditioned by the following factors:

- The educators' expressed attitude towards translanguaging and to a broader view on communication as observed in the teacher's reception of or response to translanguaging.
- The surroundings and physical objects support translanguaging.
- The one-language norm limit the possibilities of translanguaging.
- The didactical situations; that is, whether the situation constitutes play, care or teaching condition the enableness or limitation of translanguaging.
- The age of the child and judgements of the child's prior experiences of various forms of languaging and communicating condition the expectations and thus how educators and other children will respond to a child's translanguaging.

Children aged 1–2 years old are more likely to use a broader repertoire of bodily expressions and they often use physical objects as a way to communicate. The youngest children are also able to tune into other children's translanguaging better than older children do. 3–5-year-olds use verbal language (Swedish, English or family language) more than younger children. The older children might be corrected, denied or interrupted when using a for the situation "wrong" language. Children 3–5 years old also use other expressions apart from verbal language but these are more likely to be disregarded by teachers or other children.

The results show that the children at this superdiverse preschool do indeed translanguaging, in accordance with prior research from school (Pacheco & Miller 2015; Svensson 2017; Torpsten 2018; Vuorenää 2016) and preschool (Alamillo, Yun & Bennett 2017; Axelrod 2017; García 2011; Gort & Sembiante 2015; Mary & Young 2017; Pointer & Gort 2016; Straszer 2017). They do this by using their entire language repertoire to show their knowledge, to include and exclude others, to make meaning for themselves and others, and to mediate meaning and their understandings to others (cf. García 2011). They also do this by playing with words and create something new, as prior shown by Axelrod (2017).

The children translanguage mainly during play and while creating together “a third space” (cf. Bhabha 2004, see also Li 2014; García 2009). Such a space seems merge home and preschool, verbal and other means of communication. In my study physical objects, with or without connection to the child’s home environment, were used to bridge the gap between home and preschool. The results further show how the youngest children at preschool translanguage as they tune in to each other’s modalities, containing the rhythm and intensity of the other child. The result show that children translanguage by using words in Swedish and their own or others family language or in English. They also use their body language, sounds, esthetical expressions as well as physical objects. The children’s translanguageing is being conditioned by the way it is received by pedagogues and other children (peers). This has to do with the child’s age, prior experience and the didactical situation (i.e. play, education and care).

Translanguageing means using one’s full linguistic repertoire, as well as one’s body language, but also, using physical artefacts and using esthetical expressions as is stipulated by the early childhood education curriculum in Sweden. I postulate that using translanguageing as a concept, and as a pedagogy in preschool, can enhance a more inclusive view on multilingualism, and open up for diversity and acknowledging the child as a competent agent.

Conclusions

According to the theoretical model derived from this constructivist grounded theory, the results of this study shows that children’s (1–5 year old) translanguageing in a superdiverse preschool is conditioned by a complex mix of space-time and concrete-abstract dependent factors. These conditioning factors are: the didactic situation of play, care or teaching, material artefacts in environment, and notions and expectations expressed by educators and other children. Especially strong are the expectations tied to the child’s age and its prior experiences of expressing itself verbally, bodily or in other ways. The results suggest that the openness in attitude, reception, response and expectations shown by adults and other children towards the youngest children while translanguageing, would greatly benefit older children as well. The study concludes that more knowledge about translanguageing in its wider definition, which also includes working with the possibilities afforded by aesthetic expressions, is beneficial for all children to enhance their communication, language development and multicultural identity-formation in accordance with the stipulated aims of the preschool curriculum.

Future research

It would be interesting to use translanguaging as a theory and method in the education of preschool teachers to study if this might affect the work performed in preschools with children. Previous studies relating to higher education in other countries have established that translanguing teaching has been successful (Hurst-Harosh & Mona 2017; Kaufhold 2018; Medina Riveros 2019). In Swedish preschool teacher education, there is an emerging interest in translanguing teaching, although there is also an uncertainty about how it should be executed (Paulsrud & Zilliacus 2018).

A large percentage of preschool teacher students are multilingual themselves. At the department where I have been employed at Stockholm University, there is also the so called ULV-program which admits students with a foreign teaching-degree. They study to gain authorization to work in the Swedish preschool-system as preschool teachers. Torpsten (2013, 2017) has collected life stories from multilingual teacher-students and states that they have important experiences of growing up multilingually in Sweden. However, I claim that a translanguistic approach can be beneficial for all students regardless of background, just as it can be fruitful for all children to work with translanguaging and to gain insight into issues of diversity as part of the curriculum aim of developing children's cultural-identity, inclusion and democracy.

Referenser

- Aarsand P. & Forsberg L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative Research*, 10(2) ss. 249–268. <https://doi.org/10.1177/1468794109356744>
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2010). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. ss. 29–56.
- Agar, M. (1996). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. (2. ed.) San Diego: Academic Pres.
- Alstad, G.T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Diss. Oslo: Universitetet i Oslo, Norge.
- Alamillo, L., Yun, C. & Bennett, L.H. (2017). Translanguaging in a Reggio-inspired Spanish dual-language immersion programme, *Early Child Development and Care*, 187(3–4), ss. 469–486. doi: 10.1080/03004430.2016.1236091
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Amit, V. (2000). Introduction: Constructing the Field. I Amit, V. (red.) *Constructing the Field*. London: Routledge. ss. 1–18.
- Andersen, K. N. (2017). Translanguaging pedagogy in multilingual early childhood classes. A video ethnography in Luxembourg. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3(2), ss. 167–183. <https://doi.org/10.1075/ttmc.3.2.02and>
- Anderson, L., & Tvingstedt, A.-L. (2009). Med fokus på samspel: Att använda video i specialpedagogisk forskning. *Educare*, (4), ss. 81–103. <https://doi.org/10.24834/educare.2009.4.1251>
- Arnell, A. et al. (2022). Debatt: Låt flerspråkiga elever använda alla sina språk i skolan. *Vi lärare*, 14 februari 2022. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/debatt/debatt-lat-flersprakiga-elever-anvanda-alla-sina-sprak-i-skolan>
- Aronsson, K. (2012). Socialization through verbal play. I Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (red.) *The Handbook of language socialization*. Malden: Wiley-Blackwells. ss. 464–483.
- Aronsson, L. (2019). The concept of language in the Swedish preschool curriculum: A theoretical and empirical examination of its productions, *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), ss. 1–26 doi: 10.1177/1468798419896059
- Arreguín-Anderson, M. G., Salinas-Gonzalez I. & Alanis, I. (2018). Translingual Play that Promotes Cultural Connections, Invention, and Regulation: A LatCrit Perspective, *International Multilingual Research Journal*, 12(4), ss. 273–287, doi: 10.1080/19313152.2018.1470434

- Arvola, O., Lastikka, A-L. & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 20(3), ss. 2538–2548. doi:10.15405/ejsbs.223
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education – is play the common key? *Early Child Development and Care*, 191(15), ss. 2351–2363. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Axelrod, Y. (2017). “Ganchulinas” and “Rainbowli” Colors: Young Multilingual Children Play with Language in Head Start Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), ss. 103–110. doi: 10.1007/s10643-014-0631-z
- Axelrod, Y. & Cole, M.W. (2018). ‘The pumpkins are coming. . .vienen las calabazas. . .that sounds funny’: Translanguaging practices of young emergent bilinguals. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), ss. 129–153. doi: 10.1177/1468798418754938
- Axelsson, M. (2009). Litteracitetshändelser och litteracitetspraxis i flerspråkiga förskolor. I Gagné, A., Ringen, B-K. & Kjørven, O. K. (red.) *Teacher diversity in diverse schools: challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske bokforl. ss. 251–265.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ss. 247–367.
- Bagga-Gupta, S. & Messina Dahlberg, G. (2018). Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), ss. 383–411, doi: 10.1080/14790718.2018.1468446
- Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bengochea, A., Sembianite, S.F. & Gort, M. (2018). An emergent bilingual child's multimodal choices in sociodramatic play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), ss. 38–70. doi: 10.1177/1468798417739081
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care. *Multilingua*. 36(4), ss. 375–399. doi: 10.1515/multi-2016-0026
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bigestans, A., Drewsen, A. & Kindenberg, B. (2015). Från translanguaging till korspråkande. *Lisetten*, 4, ss. 26–27.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: socialt samspel i flerspråkig förskola*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics* 39, ss. 2133–2158.
- Björk-Willén, P. (2012). Being doggy: Disputes embedded in preschoolers' family role-play. I Danby, S. & Theobald, M. (red.) *Disputes in Everyday life: Social and Moral Orders of Children and Young People*. Bingley, U.K.: Emerald. ss. 119–140.
- Björk-Willén, P. (2017) Peer collaboration in front of two alphabet charts. I Theobald, M. (red.), *Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings*, Bingley, UK: Emerald, ss. 143–169.
- Björk-Willén, P. & Aronsson, K. (2014). Preschoolers "Animation" of Computer Games. *Mind, culture and activity*, 21(4), ss. 318–336.
- Björk-Willén, P. & Cromdal, J. (2007). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41(8), ss. 1493–1518.
- Björk-Willén, P., Pramling, N. & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn*, 3–4, ss. 39–57.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, ss. 197–216.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. I Blommaert, J., Rampton, B. & Spotti, M. (red.) *Diversities: An online journal published by UNESCO and MPI MMG*. 13(2), ss. 1–22.
- Blum-Kulka, S. & Gorbatt, N. (2014). "Say princess": The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. I Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (red.) *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* Cambridge: Cambridge University Press. ss. 169–193.
- Bodén, L. (2019). Wearing and daring the hat. Exploring the materialities of children's experiences in research. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), ss. 273–295. <https://jecer.org/wearing-and-daring-the-hat-exploring-the-materialities-of-childrens-experiences-in-research/>
- Bodén L. (2021). On, to, with, for, by: ethics and children in research, *Children's Geographies*, ss. 1–16. doi: 10.1080/14733285.2021.1891405
- Bohme Shomary, W. (2022). *The Road From Damascus : New Arrival Immigrant Families and The Swedish Preschool*, Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

- Boyd, S., Huss, L. & Ottesjö, C. (2017). Children's agency in creating and maintaining language policy in practice in two "language profile" preschools in Sweden. *Multilingua – Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 36(4), ss. 501–531.
- Boyd, S. & Ottesjö, C. (2016). Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), ss. 631–648. doi: 10.1080/13670050.2016.1189510
- Brandstetter, B. (2020). Identity Negotiations in Early Childhood—the Kindergarten as a Central Place for Cultural and Religious Encounters. I Aslan, E. (red.) *Migration, religion and early childhood education*. Wiesbaden: Springer VS. ss. 101–114.
- Bron, A. (1992). *Forskarutbildning och kön: en kartläggning av situationen vid Uppsala universitetens samhällsvetenskapliga fakultet*. Uppsala: Univ., Pedagogiska institutionen.
- Bunar, N., Hagström, M. & Rojas, C. (2021). *Barn och ungdomar i stadens olikheter. Om segregation, gränser och möjliggörande interventioner i det uppdelade urbana rummet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Burr, V. (1995). *Introduction to social constructionism*, London/NY: Routledge.
- Bylund, A. & Björk-Willén, P. (2015). Multilingual becoming in reading: a picture storybook-reading-assemblage in early years education. I Mourão, S. & Lourenço, M. (red.) *Early Years Second Language Education: International perspectives on theory and practice*. London: Routledge. ss. 78–92.
- Čekaitė, A. & Björk-Willén, P. (2013). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism*, 17(2SI), ss. 174–188.
- Čekaitė, A. & Evaldsson, A-C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), ss. 451–475. doi: 10.1515/multi-2016-0020
- Čekaitė & Evaldsson, A-C. (2019). Stance and footing in multilingual play: Rescaling practices and heritage language use in a Swedish preschool. *Journal of Pragmatics*, 144, ss. 127–140.
- Čekaitė, A. & Kvist Holm, M. (2017). The Comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Children's Distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), ss. 109–127. doi: 10.1080/08351813.2017.1301293
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method I Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (red.) *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press. ss. 397–412.
- Charmaz, K. (2014a). *Constructing grounded theory*. (2. uppl.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Charmaz, K. (2014b) Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9), ss. 1074–1084. <https://doi.org/10.1177/1077800414545235>
- Charmaz, K., & Bryant, A. (2010). Grounded theory. I Peterson, P., Baker E. & McGaw, B. (red.). *International Encyclopedia of Education* (3. uppl.) New York: Elsevier Science. ss. 406–412.
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), ss. 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8. uppl.). Abingdon: Routledge.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, ss. 103–115.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35(2015), ss. 20–35. doi: 10.1017/S0267190514000233
- Cromdal, J. (2001). Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of pragmatics*, 33(4), ss. 515–543.
- Cromdal, J. (2002). Tvåspråkigt samspel. *Språkvård*, 1, ss. 4–9.
- Cromdal, J. & Evaldsson, A-C. (red.) (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Kalifornien: Department of Education, ss. 3–49 doi: 10.13140/2.1.1334.9449.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*. 19, ss. 15–20.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever : effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice, *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13). <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. I Juvonen, P. & Källkvist, M. (red.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, ss. 7–36. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-004>
- Curriculum for pre-school: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden [Utbildningsdepartementet], Regeringskansliet.

Dahlgren, L., Emmelin, M. & Winkvist, A. (2004). *Qualitative methodology for international public health*. Umeå: Epidemiology and Public Health Sciences, Department of Public Health and Clinical Medicine, Umeå University.

Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.

Dogan, Z. (2010). *Preschool Children's Multimodal Meaning Making: Verbal and Nonverbal Communication within Two Different Classroom Settings*. Diss. The Florida State University College of Education, USA. Hämtad från:

https://www.researchgate.net/publication/254673135_Preschool_Children's_Multimodal_Meaning_Making_Verbal_and_Nonverbal_Communication_Within_Two_Different_Classroom_Settings

Drevsholt, K.M. & Jensen, M.W. (2024). Når sproget sætter grænser. Om minoritetssprogede børns mulighed for at komme til orde i børnehavens fællesskaber. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(1), ss. 68–91.

Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.

Dunne, M., Pryor, J. & Yates, P. (2005). *Becoming a researcher: A research companion for the social sciences*. Maidenhead: Open University Press.

Eidevald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan – omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Stockholm: Liber.

Elfström Pettersson, K. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), ss. 231–247.

Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet – Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Engdahl, I. (2011a). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Engdahl, I. (2011b). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), ss. 1421–1439.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Fiamenghi, G.A. (1997). Intersubjectivity and infant-infant interaction: Imitation as a way of making contact. *Annual Report, Research and Clinical Center for Child Development*. (19), ss. 15–21. Sapporo, Japan: Hokkaido University.

Forsberg, C. (2016). *Students' Perspectives on Bullying*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägångssätt vid grupparbete: om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. Diss. Linköping : Linköpings universitet.
- Fraudud, K. & Bijovet, E. (2004). Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. ss. 389–417.
- Fredriksson Sjöberg, M. & Lindgren Eneflo, E. (2019). ”Man blir lite osäker på om man gör rätt”: en studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning*, 18(6), ss. 1–15. <http://doi.org/10.7577/nb.3080>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. I Celic, C. & Seltzer, K. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ofelia-intro.docx>
- García, O. (med C. Makar, M. Starcevic & A. Terry) (2011). Translanguaging of Latino Kindergarteners. I Potowski, K. & Rothman, J. (red.) *Bilingual Youth: Spanish in English Speaking Societies*. Amsterdam: John Benjamins. ss. 33–55.
- García, O. & Kleifgen, J. (2010). *Educating Emergent Bilinguals : Policies, Programs, And Practices For English Language Learners* [e-bok]. New York: Teachers College Press; 2010. Tillgänglig från: eBook Collection (EBSCOhost), Ipswich, MA. Accessed April 1, 2016.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging : language, bilingualism and education*. Basingstoke. UK: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Li, W. (2018). *Translanguaging – Flerspråkighet som resurs i lärandet*. [översättare: Christian Nilsson] Stockholm: Natur och Kultur.
- García, O. & Lin, A. (2016). Translanguaging and Bilingual Education. I García, O., Lin, A. & May, S. (red.). *Bilingual Education (Vol. 5). Encyclopedia of Language and Education*. Springer. ss. 117–130.
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C.R. & Day, A. (2015). Translanguaging in an Infant Classroom: Using Multiple Languages to Make Meaning. *International Multilingual Research Journal*, 9, ss. 177–196.
- Gergen, K. J. (1992). The social constructionist movement in modern psychology. I Miller, R. B. (red.) *The restoration of dialogue: Readings in the philosophy of clinical psychology*. American Psychological Association. ss. 556–569. <https://doi.org/10.1037/10112-044>
- Glaser, B.G. med assistans från Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2) Article 4. Hämtad från <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315>
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative*. New York: Aldine de Gruyter Hämtad från: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), ss. 597–606.
- Goldstein-Kyaga, K. & Borgström, M. (2009). *Den tredje identiteten – ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Golubeva, I. & Csillik, E. (2018). Translanguaging Practices in a Hungarian-English Early Childhood Classroom I Huertas-Abril, C.A., & Gómez-Parra, M.E. (red.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. ss. 96–116. Hämtad från: <http://ebookcentral.proquest.com>
- Goodfellow, J. (2012). Looking, listening-in and making meaning: An infant's encounters at childcare. *Early Childhood Folio*, 16(1), ss. 22–26.
- Gort, M. & Sembiente, S.F. (2015). Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Linguaging Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9, ss. 7–25.
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92(2020). (Open Access). doi: 10.1016/j.system.2020.102272.
- Goswami, U. (2018). *Barnets psykologi*. Stockholm: Fri tanke.
- Greve, A. & Kristoffersen Winje, A. (2012). Friendship between one-year-olds in a Norwegian child care institution (barnehage). *Problemy wczesnej edukacji issues in early education*, 4(19), ss. 42–56.
- Gruber, S. (2013). Rekrytering för mångfald i den nationella förskolan. Förskolechefers tal om kompetens. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber. ss. 116–136.
- Guralnick M.J. (2006). Family Influences on Early Development: Integrating the Science of Normative Development, Risk and Disability, and Intervention I McCartney, K. & Phillips, D. (red.) *Blackwell handbook of early childhood development [Elektronisk resurs]*. Malden, MA: Blackwell Pub. ss. 44–61.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: barns identitetsarbete och sociala geografier*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Guvå, G. (2001). *Skolpsykologers rolltagande : överlämning och hantering av elevvårdsfrågor* Diss. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2003). *Grundad teori: ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- György Ullholm, K. (2016). Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska? *Lisetten*, 1, ss. 30–31.
- Göteborgs stad (2020). *Rapport om språkfrämjande insatser i Göteborgs Stads förskolor. En kartläggning och analys av språkfrämjande insatser*. Göteborg: Förskoleförvaltningen.

- Haddad, R. & Hawsho, M. (2020). Debatt: Förskolan är viktig för att alla barn ska få chans att lyckas i livet. *Länstidningen*, 7 augusti 2020. <https://www.lt.se/2020-08-07/debatt-forskolan-ar-viktig-for-att-alla-barn-ska-fa-chans-att-lyckas-i-livet>
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), ss. 12–23.
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten-en studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Harju, A. & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), ss. 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Haudrup Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), ss. 165–176.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), ss. 1–18.
- Haviland, J. B. (2003). Ideologies of language: reflections on language and US law. *American Anthropologist*, 105(4), ss. 764–774.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), ss. 24–41.
- Hellquist, E. (1980). *Svensk etymologisk ordbok*. (3. uppl., 4. tr.) Lund: LiberLäromedel/Gleerup.
- Hildén, E. (2014). *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek : Meningsskapande genom den levda kroppen*. Lic.-avh. Karlstad: Karlstads universitet.
- Hoshino, N. & Thierry, G. (2011). Language selection in bilingual word production: Electrophysiological evidence for cross-language competition. *Brain Research*, 1371, ss. 100–109.
- Hurst-Harosh, E. & Mona, M. (2017). "Translanguaging" as a Socially Just Pedagogy. *Education as Change*, 21(2), ss. 126–148.
- Hyltenstam, K. (red.) (1999). *Sveriges sju inhemska språk : ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ss. 17–152.

- Hylander, I. (2000). *Turning processes : the change of representations in consultee-centered case consultation*. Diss. Linköping: Linköping University Electronic Press..
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Häll, L. (2013). Kommunikativ mångfald i förskolebarns lek. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber. ss. 71–90.
- Höstfält, G. (2015). *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete : En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekonteks*. Diss. Høgskolan i Innlandet, Norge.
- Iverson, J.M. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16(5), ss. 367–371. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x
- Jaspers, J. (2011). Multilingual structures and agencies. *Journal of Pragmatics*, 43, ss. 1157–1160.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, ss. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Jaspers, J. & Madsen, L.M. (2016). Sociolinguistics in a languagised world: Introduction. *Applied Linguistics Review*, 7(3), ss. 235–258. doi: 10.1515/applirev-2016-0010
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, C. (2013). Translanguaging and multilingual literacies : Diary-based case studies of adolescents in an international school. *International Journal of the Sociology of Language*, (224), ss. 85–117. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0057>
- Justice, L.M., Jiang, H. & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, ss. 79–92. doi:10.1016/j.ecresq.2017.09.003
- Jørgensen, J.N. (2004). *Multi-Variety Code-Switching in Conversation 903 of the Køge Project*. University of Copenhagen.
- Jørgensen, J.N. & Møller, J.S. (2008). Poly-Lingual Languageing in Peer Group Interaction. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 3(2), ss. 39–56.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M.S., Madsen, L.M. & Møller, J.S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity Polylinguaging in Superdiversity *Diversities*, 13(2).
- Kanamu Kiramba, L. (2016). Translanguaging in the Writing of Emergent Multilinguals. *International Multilingual Research Journal*. doi: 10.1080/19313152.2016.1239457

- Kangas, J., Sundstedt, M., Kaihoviirta, H. & Harju-Luukkainen, H. (2024). Talking Lion and Bird – Translanguaging and Embodied Learning in Bilingual ECEC in Finland. *Nordisk barnehageforskning*, 21(1), ss. 92–113.
- Karrebæk, M.S. (2010). "Den pruttar." *Deltagande och språklig förhandling i förskolebarns lek*. I Holm, L. & Laursen, H.P. (red.) *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur. ss. 19–39.
- Karrebæk, M.S. (2011). It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43(12), ss. 2911–2931. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.008>
- Karrebæk, M.S. (2020) "Hvad betyder wallah?": Sociolingvistisk forandring, sprog-i-brug og arabisk i dansk. *Nydanske Sprogstudier NyS*, 58, ss. 113–142. doi: 10.7146/nys.v1i58.120485
- Kaufhold, K. (2018). Creating translanguaging spaces in students' academic writing practices. *Linguistics and Education*, 45, ss. 1–9.
- Kennedy, B. & Thornberg, R. (2018). Deduction, induction, abduction. I Flick, U. (red.). *The SAGE handbook of qualitative data collection*, Los Angeles: Sage Publications, ss. 49–64.
- Kirsch, C. (2017). Translanguaging practices during storytelling with the app iTEO in preschools *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3(2), ss. 145–166. doi 10.1075/ttmc.3.2.01kir
- Kirsch, C. (2020a). Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. Theory into practice. I Kirsch, C. & Duarte, J. (red.) *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. from acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kirsch, C. (2020b). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 19. 10.1016/j.system.2020.102271
- Kirsch, C. & Mortini, S. (2023). Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: a longitudinal study with three-year-olds in Luxembourg, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(8), ss. 943–959. doi: 10.1080/13670050.2021.1999387
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in early childhood education in Luxembourg: From practice to pedagogy. I Panagiotopoulou, J.A., Rosen, L. & Strzykala, J. (red.). *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Springer Fachmedien Wiesbaden, ss. 63–81.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for Learning in an Extended Digital Environment : Case Studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kjällander, S., & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool – Preschoolers' creative transformation of didactic design. *Designs for Learning*, 7(1), ss. 10–33. doi: 10.2478/dfi-2014-0009

- Kleemann, C. (2024). Transspråking i en samisk barnehageavdeling. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(1), ss. 47–67.
- Kolu, J. (2017). "Me ollaan mukana tässä experimentissä" *Lingvistiska resurser och språkpraktiker i tvåspråkiga ungdomssamtal i Haparanda, Stockholm och Helsingfors*. Diss. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kulick, D. (1992). *Language Shift and Cultural Reproduction. Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village. Social and Cultural Foundation of Language*. No. 14. Diss. Cambridge: Cambridge University Press, England.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kultti, A. & Pramling, N. (2018). "Behind the Words": Negotiating Literal/Figurative Sense When Translating the Lyrics to a Children's Song in Bilingual Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), ss. 200–212. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212261>
- Källström, R. (2011). Multiethnic youth language in reviews of the novel *Ett öga rött*. I Källström, R. & Lindberg, I. (red.) *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Göteborg: Göteborgs universitet. ss. 125–147. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/26570>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia.
- Larsson, K., Björk-Willen, P., Haraldsson, K., & Hansson, K. (2022). Children's use of English as lingua franca in Swedish preschools. *Multilingua*. (Open Access) <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1515/multi-2022-0062>
- Larsson, S. (2005). Om kvaliteten i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), ss. 16–35.
- Laursen, H.P. (2015). (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, H.P. & Mogensen, N.D. (2016). Language competence in movement – a child's perspective. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), ss. 74–91.
- Ledin, P. & Samuelsson, R. (2017). Play and imitation: multimodal interaction and second-language development in preschool. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), ss. 18–31. doi: 10.1080/10749039.2016.1247868
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. London och New York: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups AB.

- Lenz Taguchi, H. (2022). *Varför går barnen inte i förskolan? Intervjusvar från vårdnadshavare som valt att stanna hemma med sina barn*. Forskningsrapport. Stockholms universitet.
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), ss.216–227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>.
- Leung, S.K.Y. (2019). Translanguaging through visual arts in early childhood: A case study in a Hong Kong kindergarten. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(1), ss. 47–67. doi: 10.17206/apjrece.2019.13.1.47
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012a). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), ss. 655–670. doi: 10.1080/13803611.2012.718490
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), ss. 641–654. doi: 10.1080/13803611.2012.718488
- Li, W. (2011) Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, ss. 1222–1235.
- Li, W. (2014). Translanguaging knowledge and identity in complementary classrooms for multilingual minority ethnic children. *Classroom Discourse*, 5(2), ss. 158–175, doi: 10.1080/19463014.2014.893896
- Li, W. (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 2018: 39(1), ss. 9–30.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & Demokrati : Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*. 12(2). doi: 10.48059/uod.v12i2.747
- Lillvist, A. & Heikkilä, M. (2018). Vad är ett hemland? I Ladenperä, P. (red.) *Den interkulturella förskolan – Mål och arbetssätt*. Stockholm: Liber. ss. 44–59.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språkvård*, 4, ss. 22–28.
- Lindgren, A-L. (2006). *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogrammen 1970–2000*. Lund: Arkiv.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Lindqvist, H. & Forsberg, C. (2023). Constructivist grounded theory and educational research: constructing theories about teachers' work when analysing relationships between

codes. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(2), ss. 200–210.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2095998>

Linell, P. (2011). *Språkande: samtal, språk och grammatik*. Linköpings universitet.

Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola: fria och riktade handlingsområden*. Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola.

Ljunggren, Å. (2015). Multilingual Affordances in a Swedish Preschool: An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal*, 44, ss. 605–612. doi: 10.1007/s10643-015-0749-7

Lpfö98 (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.

Lpfö18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehegen*. Oslo: Cappelen Akademisk forl.

Løkken, G. (2008). *Toddlarkultur: om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Magnusson, L. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (red.) (2008). *Communicative musicality - Exploring the basis of human companionship*. Oxford, England: Oxford University Press.

Malm, F. & Smedberg-Palmqvist, I. (2022). DN Debatt Repliker. Barn som inte kan svenska behöver förskolan. *Dagens Nyheter*, 22 augusti. <https://www.dn.se/debatt/barn-som-inte-kan-svenska-behover-forskolan/>

Markström, A-M. & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children and Society*, 23(2), ss. 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>

Martín-Bylund, A. (2017). *Towards a minor bilingualism: exploring variations of language and literacy in early childhood education*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Martín-Bylund A. (2024). Inte ett rätt sätt. Professionellt (transspråkande) omdöme vid språkundervisning i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(1), ss. 154–173.

Mary, L. & Young, A.S. (2017). From Silencing to Translanguaging: Turning the Tide to Support Emergent Bilinguals in Transition from Home to Pre-school. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters. ss. 108–128.

Mascolo, M.F., & Fischer, K. (2015). Dynamic development of thinking, feeling and acting. I Lerner R.M., Leventahl, T. & Bornstein M.H. (red.), *Handbook of child psychology and developmental science, theory and method*. Hoboken, NJ: Wiley. ss. 113–161.

Masny, D. & Cole, D.R. (red.) (2009). *Multiple literacies theory: a Deleuzian perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.

Matta, C. (2019). Qualitative Research Methods and Evidential Reasoning. *Philosophy of the social sciences*, 49(5), ss. 385–412. doi: 10.1177/0048393119862858

Medina Riveros, R.A. (2019). How Translanguaging can Transform Teacher Education: Using Communicative Repertoires for Teacher Education in Colombia College of Education. *Working Papers and Reports Series. 1*. <https://doi.org/10.7275/4e8j-e116>

Merewether, J. & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: A respectful layered research approach. *Early Child Development and Care*, 184. doi: 10.1080/03004430.2013.829821.

McPake, J. & Stephen, C. (2016). New technologies, old dilemmas: theoretical and practical challenges in preschool immersion playrooms. *Language and Education*, (30)2, ss. 106–125. doi: 10.1080/09500782.2015.1103257

Mylesand, M. (2007). *Bygg och konstruktion i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Moinian, F., Kjällander, S. & Dorls, P. (2016). Mother tongue language teaching with digital tablets in early childhood education: A question of social inclusion and equity. *He Kupu*, 4(3), ss. 19–29.

Mondada, L. (2006). Video Recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I Knoblauch, H., Raab, J., Soeffner, H-G. & Schnettler, B. (red.) *Video Analysis*. Bern: Lang. ss. 1–18. http://www.ispla.su.se/iis/Dokument/Mondada_Video5diff.pdf (2009-03-01).

Møller Daugaard, L. (2015). Läsoplevelser på flera språk. I Laursen, H.P. (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur. ss. 139–155.

Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K. & Pfitscher, C. (2012). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), ss. 501–528.

NE *Nationalencyklopedin*, sökord: trans
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/trans> (2018-04-30)

Neumann, S. (2015). Lost in translanguaging? Practices of language promotion in Luxembourgish early childhood education. *Global Education Review*, 2(1), ss. 23–39.

Nicoladis, E. Pika, S. & Marentette P. (2009). Do French–English Bilingual Children Gesture More Than Monolingual Children? *Journal of Psycholinguistic Research* 38(6), ss. 573–585. doi: 10.1007/s10936-009-9121-7

Nordänger U.K. (2002). *Lärares raster : innehåll i mellanrum*. Diss. Lund: Lunds universitet.

- Norling, M. & Magnusson, M. (red.) (2019). *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Novosel, Y. & Dahlberg, G. (2021). Translanguaging – an expanded notion involving affect and vitality. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 8(1), ss. 35–46.
- Obondo, M. (1996). *From trilinguals to bilinguals?: a study of the social and linguistic consequences of language shift on a group of urban Luo children in Kenya*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande – Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge/Taylor & Francis Ltd.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), ss. 281–307. doi: 10.1515/applirev-2015-0014
- Otterup, T. (2018). *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Skolverket.
- Pacheco, M.B. & Miller, M.E. (2015). Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 69(5), ss. 533–537. doi:10.1002/trtr.1390
- Palviainen, Å. & Boyd, S. (2013). Unity in discourse, diversity in practice. The one person – one languagepolicy in bilingual families. I Schwartz, M. & Verschik, A. (red.) *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer Netherlands. ss. 223–248.
- Parkvall, M. (2009). *Sveriges språk – vem talar vad och var? [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=nbn:se:su:diva-28743>
- Paugh, A.L. (2012). *Playing with languages. Children and change in a Caribbean village*. Oxford and New York, Berghahn.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsrud, B. & Zilliacus, H. (2018). Flerspråkighet och transspråkande i lärarutbildningen. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur. ss. 27–48.
- Pavlenko, A. (2019). Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. I Schmenk, B., Breidbach, S., & L. Küster (red.) *Slogonization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*, Publisher: Bristol, UK: Multilingual Matters. ss. 142–168.

Pawliszko, J. (2023). Translanguaging in preschools: evidence from Polish-English bilingual children, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17:3, 620–635. doi: 10.1080/17501229.2022.2100400

Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London, New York: Routledge.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. I Coupland, N. (red.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press. ss. 201–217.

Petersen, P. (2015). *Appar och agency: Barns interaktion med pekplattor i förskolan*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet.

Petersen, P. (2020). *Delaktighet och digitala resurser: barns multimodala uttryck för delaktighet i förskolan i flerspråkiga områden*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Pontier, R. & Gort, M. (2016). Coordinated Translanguaging Pedagogy as Distributed Cognition: A Case Study of Two Dual Language Bilingual Education Preschool Coteachers' Linguaging Practices During Shared Book Readings. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), ss. 89–106. doi: 10.1080/19313152.2016.1150732

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, ss. 581–618.

Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Prop. 2009/10:165. Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/142368>

Puskás, T. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan. Ideologiska dilemman och vardagspraktik. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber. ss. 45–70.

Puskás, T. (2017). Picking up the threads. Linguaging in a Swedish mainstream preschool. *Early Years*, 37(3), ss. 313–325 doi: 10.1080/09575146.2016.1178712

Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua – Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 36(4), ss. 425–449. doi: 10.1515/multi-2016-0025

Rampton, B. (1997). Language Crossing and the Redefinition of Reality: Implications for Research on Codeswitching community. *Working Papers in Urban Language & Literacies*.

Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Regeringskansliet (2007). Ministry of integration and gender equality. National Minorities and minority languages Fact sheet 13 July
<http://www.government.se/content/1/c6/08/56/35/3b0f796c.pdf> (2014-06-25)

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer.

Rindstedt, C. (2001). *Quichua Children and Language Shift in Andean Community. School, Play and Sibling Caretaking*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Rosén, J. & Straszer, B. (2018). Talet om flerspråkighet i svensk förskolekontext. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur. ss. 149–171.

Samuelsson, R. (2019). *Play, Culture and Learning : Studies of Second-Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*. Diss. Södertörns högskola.

Sanders-Smith, S.C. & Dávila, L.T. (2019). Progressive practice and translanguaging: Supporting multilingualism in a Hong Kong preschool, *Bilingual Research Journal*, 42(3), ss. 275–290. doi: 10.1080/15235882.2019.1624281

Sanders-Smith, S.C. & Dávila, L.T. (2021). ‘It has to be in a natural way’: a critical exploration of co-teaching relationships in trilingual preschool classrooms in Hong Kong, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2021.1957902

Schwartz, M. & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic–Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, ss. 22–32.

Seals C.A. & Olsen-Reeder V. (2020). Translanguaging in Conjunction with language revitalization. *System*, 92, ss. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102277>

Seals C.A., Olsen-Reeder V., Pine, R., Ash, M. & Wallace, C. (2020). Creating Translingual Teaching Resources Based on Translanguaging Grammar Rules and Pedagogical Practices. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), ss. 115–132.
<https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.303>

Seltzer, K., Ascenzi-Moreno, L., & Aponte, G.Y. (2020). Translanguaging and early childhood education in the USA: Insights from the CUNY-NYSIEB Project. I Panagiotopoulou, J.A., Rosen, L. & Strzykala, J. (red.). *Inclusion, education and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* ss. 23–39.

SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2009:600 *Språklagen*. Stockholm: Kulturdepartementet.

SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2022:833 *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10, ss. 309–317.
- Shokeid, M. (2001). Fieldwork in social and cultural anthropology. I Smelser, N.J. & Baltes, P.B. (red.) *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier. ss. 5628–5632.
- Siekkinen, F. (2018). Transspråkande praktiker bortom en enspråkig norm. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur. ss. 91–106.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola.
- Skaremyr, E. (2014). *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Lic.-avh.. Karlstad: Karlstads universitet.
- Skaremyr, E. (2019). *Språkliga gemenskaper och minoritetsspråkiga barn i svensk förskola*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet.
- Skolforskningsinstitutet (2023:01). *Språkutveckling och social inkludering – Att stödja barn med ett annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar. Solna.
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling*. Stockholm: Skolinspektionen Hämtad från: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling/>
- Skolverket (2003). *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* (dåvarande Myndigheten för skolutveckling).
- Skolverket (2013). *Flera språk i förskolan: teori och praktik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). Statistik hämtad från hemsidan www.skolverket.se Barn och grupper i förskolan. Tabell 3: Förskola – Barn och grupper – Riksnivå. (2015-03-10) <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Skolverket (2022:379). *Barn och personal i förskola. Hösten 2021. Beskrivande statistik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2024). Statistik över barn och personal i förskola hösten 2023. Hämtad 2024-04-16 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/fler-statistiknyheter/statistik/2024-04-16-statistik-over-barn-och-personal-i-forskola-hosten-2023>
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: Children’s agency and researchers’ ‘ethical radar’. *Childhoods Today*, An Online Journal for Childhood Research, 3(1).
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan* Diss. Karlstad: Karlstads universitet.

- Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska: interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Diss. Åbo: Åbo Akademi, 2005, Finland.
- Smithson, L., Nicoladis, E. & Marentette, P. (2011). Bilingual children's gesture use. *Gesture*, 11(3), ss. 330–347. doi: 10.1075/gest.11.3.04smi issn 1568–1475 / e-issn 1569–9773
- SOU 2020:67. *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska*. Betänkande av utredningen om fler barn i förskolan för bättre språkutveckling i svenska. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sparman, A. & Lindgren, A-L. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance, Children and Childhood*, 7(3/4). <https://doi.org/10.24908/ss.v7i3/4.4154>
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D.N. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenius, T.H., Karlsson, L. & Sivenius, A. (2021). Young Children's Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2021(1), ss. 1–15. doi: 10.1080/00313831.2020.1869084
- Straszer, B. (2017). Translanguaging Space and Spaces for Translanguaging: A Case Study of a Finnish-language Pre-school in Sweden. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters. ss. 129–147.
- Straszer, B. & Wedin, Å. (2018). Rum för transspråkande i modersmålsundervisning. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur. ss. 217–241.
- Stroud, C. (2009). A postliberal critique of language rights: Toward a politics of language for a linguistics of contact. I Petrovic, P. *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice and Controversy*. New York: Information Age Publishing. ss. 191–217.
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. I Kindenberg, B. (red.) *Flerspråkighet som resurs*. Symposium 2015. Nationellt centrum Stockholm: Liber. ss. 31–43.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), ss. 233–249. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808>
- Swedish Research Council (2017). *Good Research Practice*. Stockholm.
- Söderbergh, R. (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund: LiberLäromedel.

Theorell, E. (2021). *Kraft, form, transformationer: Om kinestetisk musikalitet och kroppsvärldande i pojcars krigslek*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human anguaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, ss. 74–85. doi: 10.1016/j.langsci.2016.09.014

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Thornberg, R. (2010). A Student in Distress: Moral Frames and Bystander Behavior in School. *The Elementary School Journal*, 110(4).

Thornberg, R. (2012). *Informed Grounded Theory*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>

Thornberg, R. (2022). Adapting Constructivist Grounded Theory and the New Sociology of Childhood to Study Children's Everyday Experiences and Social Life. I *Festschrift in Honour of Kathy Charmaz*, Emerald Publishing Limited. ss. 149–166.

Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. I *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 5(2014), ss. 153–169.

Timonen, V., Foley, G. & Conlon, C. (2018). Challenges When Using Grounded Theory: A Pragmatic Introduction to Doing GT Research. *International Journals for Qualitative Methods*, 17(1).

Torpsten, A-C. (2013). Second-language pupils tell about school life: How pupils relate to instruction in a multilingual school. *Citizenship, Social and Economics Education*. 12(1). ss. 37–47.

Torpsten, A-C. (2017). Multilingual students strategies for participation in language contexts: Students tell about language, language development and language competence in a school practice. *Creative Education*. 8(5). ss. 678–692.

Torpsten, A-C. (2018). Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. *Multicultural Perspectives*, 20(2), ss. 104–110.

Torpsten A-C., Reath Warren, A., Straszer, B., Lindahl, C., Siekkinen, F., Svensson, G., Rosén, J., Allard, K. & Wedin, Å. (Nätverket för Translanguaging) (2016). Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2, ss. 32–33.

Trevarthen, C. (2004). "Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions" *Perception in action laboratories*. University of Edinburgh.

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Unicef (2008). *Handbok om barnkonventionen*. Stockholm: Unicef.

Unicef (2024). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef. Sverige. Tillgänglig på Internet:

https://assets.ctfassets.net/gl8rzq2xcs2o/FUJ64Tf4T7SHdFcZPj7Y/ccbb852ddac1ff7287134cdf7579b691/UNICEF_Barnkonventionen_fullversion_2024__1_.pdf

Utrikesdepartementet (2006). *Mänskliga rättigheter - konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Velasco, P. & Fialais, V. (2018). Moments of metalinguistic awareness in a Kindergarten class: translanguaging for simultaneous biliterate development, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), ss. 760–774. doi: 10.1080/13670050.2016.1214104

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), ss. 1024–1154.

Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, contexts and conditions of diversity. *International Social Science Journal*, 199, ss. 83–95.

Vertovec, S. (red.) (2015). *Diversities Old and New : Migration and Socio-Spatial Patterns in New York, Singapore and Johannesburg*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Vuorenperä, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Diss. Örebro : Örebro universitet.

Vuorinen, T. (2020). *Mötet mellan föräldraansvar och förskollärarkompetens – föräldrasamverkan i förskolan*. Diss. Mälardalens universitet.

Wastie, S.E. (1996). *Transcultural book-sharing: Significance for families within a linguistically diverse, inner city preschool*. Diss. Simon Fraser University, Kanada.

Weber, J.J., & Horner, K. (2012). *Introducing multilingualism: a social approach*. London, New York: Routledge.

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å. & Rosén, J. (2021). Språkliga normer i förskolläraryrket: Ett kritiskt perspektiv. *Acta Didactica Norden*, 15(2), ss. 1–22. <http://doi.org/10.5617/adno.8361>

Wutzler, Brunsberg & Wengholm (2017). Avskaffa hemspråk – lär barnen svenska. Debattörerna: Vi måste börja ställa samma krav på alla elever. *Aftonbladet*, 17 oktober. <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/vvdJw/avskaffa-hemsprak--lar-barnen-svenskajohansson>

Young, A. (2014). Looking Through the Language Lens: Monolingual Taint or Plurilingual Tint? I Conteh, J. & Meier, G. (red.) *The Multilingual Turn in Languages Education – Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters. ss. 89–109.

Åkerblom, A. & Harju, A. (2019). The becoming of a Swedish preschool child? : Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*. Epub ahead of print. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566517>

Østergaard, W. (2015). All världens alfabet. I Laursen, H.P. (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur. ss. 81–108.

Özkaynak, O. (2023). Translanguaging in Applied Linguistics: A Comprehensive Systematic Review. *L2 Journal*, 15(1) (2023), ss. 1–23.

Sverige är ett mångkulturellt och flerspråkigt land, men det är också ett högst segregerat land. Detta medför att många förskolor, liksom förskolan Regnbågen som denna studie handlar om, är i allra högsta grad supermångfaldiga.

Hur kommunicerar barnen med varandra och hur gör de sig förstådda hos andra barn och pedagoger?

Denna avhandling handlar om hur barnen på en supermångfaldig förskola transspråkar. Vad möjliggör och motverkar barnens möjlighet till kommunikation och språkande? Med en konstruktivistiskt grundad teori har en modell över barnens transspråkande praktik och villkor genererats.



Ylva Novosel

är legitimerad förskollärare och har under de senaste tjugo åren arbetat dels som förskollärare i supermångfaldiga förskolor, dels som lärarutbildare på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

ISBN 978-91-8014-801-6

**Barn- och ungdomsvetenskapliga
institutionen**



**Stockholms
universitet**