

Studie rörande språkutvecklande arbetsätt vid åtta förskolor i Nacka kommun

Slutrapport 2023-11-16



Läsanvisning

Om du vill ha en **snabb överblick** av resultatet – läs *1. Sammanfattning*.

Vill du få en **djupare inblick** i resultatet – läs *5. Analys*.

Önskar du **veta mer om det underlag som legat till grund** för analysen – läs också *2. Inledning* och *4. Resultat*.

Önskar du veta mer om **hur studien genomförts och om dess underlag och resultat** – läs rapporten från början till slut.



Genomförare

Ann S. Pihlgren, fil. dr. i pedagogik och forskningsledare för Ignite Research Institute, arbetar som forskare, förskole-, skol- och ledarutvecklare i Sverige och utomlands. Hon har tidigare arbetat som forskare, studierektor och lärarutbildare, bland annat vid Stockholms universitet, samt som förvaltningschef, kvalitetsutvecklare och rektor.

Ann forskar inom huvudområdet pedagogik om bland annat samtal och samspel, tänkande och didaktisk praktik. Hon har under flera år skrivit artiklar samt föreläst i Skolverkets läsluft och andra utvecklingsatsningar och var huvudskrivare för fritidshemmets läroplansdel 4. Hon har också skrivit forskningsartiklar om självvärdering, kvalitetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete och har tidigare varit involverad i följeforskningsprojekt och översyner om utvärdering av förskolans undervisning. Ann är författare till ett antal böcker i ämnet pedagogik, för förskola, fritidshem och skola.

Innehåll

Läsanvisning.....	2
1. Sammanfattning	4
1.1. Förslag till åtgärder	4
2. Inledning.....	6
2.1. Syftet med studien.....	6
2.2. Översikt över förskolans uppdrag och tidigare forskning	6
2.3. Sammanfattning av översikten	12
3. Metoder i studien	14
4. Resultat.....	19
4.2. Sammanfattning av förskolornas förutsättningar och tidigare resultat.....	20
4.3. Dokumentanalys och rektorsintervjuer	21
4.4. Sammanfattning av dokumentanalys och rektorsintervjuer	27
4.5. Observationer och intervjuer	28
4.5.1. Social språkdimension i undervisningen	28
4.5.2. Fysisk språkdimension i undervisningen	31
4.5.3. Didaktisk språkdimension i undervisningen	37
4.5.4. Det samlade innehållet i språkundervisningen	45
4.6. Sammanfattning av observationer och intervjuer	47
5. Analys	48
5.7. Diskussion.....	55
5.8. Förslag till åtgärder	57
5.9. Egna och andras goda exempel	57
6. Referenser	59
8. Bilagor.....	66
Bilaga A. Tidsplan för studien	67
Bilaga C. Semistrukturerad intervju med rektor respektive med undervisande personal.	68
Bilaga D. Förskolornas förutsättningar i statistik	70
Bilaga E. Förskolornas dokument om språk och uppföljning av språkutveckling	77
Bilaga F. Observationsprotokoll för observation på förskolan.	78
Bilaga G. Observationsprotokoll språkligt och kommunikativt innehåll.....	81

1. Sammanfattning

Föreliggande studie är beställd av Nacka kommun. Syftet är att erhålla en fördjupad bild av hur förskolor i områden med många barn som har utländsk bakgrund arbetar kvalitativt med barns språkutveckling för att ge vägledning för fortsatta satsningar. Studien ska också visa på goda exempel på språkutvecklande undervisning. I studien har åtta förskolors språkutvecklande arbetssätt granskats och analyserats med stöd av forskning på området. Materialet omfattar statistik, tidigare utvärderingar, förskolornas planer för språkutveckling, intervjuer med förskolornas ledning samt observationer av undervisning och intervjuer med undervisande personal.

Studien visar att personalens förståelse av och arbete med barns omsorg och trygghet är mycket utvecklad och knappast kräver några större åtgärder. Förskollärare och personal i de deltagande förskolorna visade stort intresse för språkutveckling och undervisning.

Observationerna visade aktiviteter med planerat innehåll och barnen var i många fall engagerade i det som skedde. I flera fall användes färdiga lektionsplaneringar från utbildningsmaterial, vilket resulterade i en övervikt av aktiviteter om språkets tekniska sida, exempelvis fonologi. De flesta aktiviteter avsåg barn med påbörjad språkutveckling – ordförråd, tal, benämning och rim dominerar aktiviteterna. Högläsning reducerades ofta till vila och innehöll sällan dialog och förståelseutvecklande inslag. Undervisning och material för barns egna läsande och skrivande saknades i stort sett helt. Dessutom fanns få inslag som visade på barnens intressen, familjer eller på kulturell mångfald. Undervisningen gav ofta intryck av att inte vara systematisk och återkommande och hade på de flesta håll inte inletts ännu, trots att observationerna genomfördes i september.

Genomgående tycktes personalen osäker på vad undervisning på förskolan borde innebära och hur den skulle genomföras för att leda till lärande. Det ledde till att många aktiviteter var vuxenstyrda med begränsat utrymme för barnens inflytande. I stort sett alla förskolor saknade verktyg för att följa undervisningens effekter och lärandets progression. Förskolornas språkplaner erbjöd, med ett undantag, inte heller personalen möjlighet att utveckla en förståelse för vad som är viktigt i praktisk språkundervisning, utan tycktes snarast vara skrivna för att läsas av personer utanför den egna förskolan.

Språkundervisningens nuvarande utformning kan troligen i hög grad förklaras med att personalen filtrerar det som sker i förskolan genom tidigare, traditionella synsätt. Det är alltså inte en fråga om personalens individuella insatser, som i flera stycken var planerade och engagerade, utom om strukturella system som behöver förändras. Det innebär att en mer långsiktig plan för förståelseförändring behöver initieras, exempelvis i form av kollegialt lärande. En tydligare styrning och prioritering av språkutvecklingsarbetet med utvecklade planverk samt utvärderingsmaterial bör också initieras.

1.1. Förslag till åtgärder

I uppdraget ingår att ta fram ett antal förslag till fortsatta åtgärder för utveckling. Dessa förslag presenteras och förklaras kortfattat här. Förslagen har delats upp på olika nivåer i styrsystemet för att underlätta läsningen och arbetsfördelningen.

1.1.1. Åtgärder för en övergripande nivå

- Styr insyn/tillsyn de närmaste åren mot att fokusera på olika delar i det språkutvecklande arbetet (se exempel i bilaga F).

- Efterfråga resultat om barngruppernas progression i språkutveckling i kommunens kvalitetsanalys.

1.1.2. Åtgärder på huvudmannanivå/central ledningsnivå

Följande strategiska åtgärder på central nivå kan stötta och utveckla språkundervisningen:

- Erbjud förskolorna ett utvärderingsstöd för att följa lärandets progression (ex. bilaga G).
- Erbjud rektorerna grupphandledning i att leda det språkutvecklande arbetet.
- Erbjud samtliga förskolor kortare utbildningsinsatser i:
 - Ledarskap för förskollärare.
 - Språkutbildning för den personal som ännu inte behärskar svenska språket.
- Erbjud återkommande kollegiala nätverk för förskollärare för metodutbyten.

1.1.3. Åtgärder på förskole- och rektorsnivå

Följande styrande åtgärder på rektorsnivå kan stötta och utveckla förskolepersonalens förståelse:

- Utveckla förskolans språkplaner så att de beskriver språkutvecklingens delar, progression och det metodiska innehåll som ska förekomma i förskolans undervisning (se 5.5).
- Inför ett gemensamt utvärderingsstöd för att följa lärandets progression (ex. bilaga G).
- Schemalägg ett systematiskt och återkommande kollegialt lärande där all personal deltar, som leds av förskolläraren och som de närmaste åren utvecklar språkundervisningen. Kompendiet *Arbetsätt för språkutveckling i förskolan*, som är en del av studiens material, kan exempelvis användas som stöd.
- Följ upp språkutvecklingen genom rektors/biträdande rektors observationer i verksamheten (ex. bilaga F).
- Möjliggör för förskollärarna att genomgå ledarskapsutbildning samt delta i nätverk för metodutbyten med andra förskollärare.

1.1.4. Åtgärder i förskollärargruppen

Följande områden kan ledas och utvecklas av förskolläraren i språkundervisningen:

- Led det kollegiala lärandet på följande områden i arbetslaget, exempelvis genom att använda kompendiet *Arbetsätt för språkutveckling i förskolan*:
 - Utveckla högläsning med dialog som pedagogisk aktivitet.
 - Läs- och skrivaktiviteter som leder till litteracitet i barngruppen.
 - Hur man undervisar och skapar förutsättningar för lärande.
 - Hur man planerar för lärandets progression.
 - Hur man utvärderar lärandets progression.
 - Hur förgivettagna områden fungerar och hur dessa och andra områden kan utvecklas.
- Delta i ledarskapsutbildning samt nätverk för metodutbyten med kollegor.

1.1.5. Åtgärder i arbetslaget

Följande kollegiala utvecklingsområden kan genomföras i arbetslaget av all personal:

- Delta i det kollegiala lärandet med fokus på att förändra och utveckla nödvändiga delar i språkundervisningen.
- Utveckla system för att visa och utveckla hur vårdnadshavare kan förstå förskolans roll och stötta sina barns språkutveckling genom exempelvis högläsning.

2. Inledning

Föreliggande studie om språkutvecklande arbetssätt i Nackas förskolor initierades av Nacka kommuns utbildningsnämnd inför hösten 2023. Studien omfattar åtta förskolor, där observationer av undervisning och intervjuer av personal och ledning har genomförts under hösten 2023. Efter anbudsfordarande uppdrog kommunen till fil. dr. Ann S. Pihlgren, forskningsledare vid Ignite Research Institute, att genomföra studien och fungera som vetenskaplig ledare. En styrgrupp på utbildningsenheten utsågs av kommunen med uppgift att kommunicera med Pihlgren så att studiens slutrapport skulle motsvara uppdragsgivarens förväntningar och behov.

2.1. Syftet med studien

Syftet med studien är att Nacka kommun ska erhålla en fördjupad bild av hur förskolor i områden med många barn som har utländsk bakgrund arbetar kvalitativt med barns språkutveckling. Studien ska också visa på goda exempel på språkutvecklande undervisning, som övriga förskolor ska kunna använda sig av. Ett ytterligare syfte är att förse utbildningsnämnden med underlag och vägledning inför fortsatta satsningar på arbete med barns språkutveckling.

2.2. Översikt över förskolans uppdrag och tidigare forskning

Utifrån studien framstår tre områden som särskilt viktiga: *undervisning* i förskolan, *språkundervisningens innehåll*, samt *utvärdering* av det lärande som språkundervisningen resulterar i. I det här avsnittet görs en kort sammanfattning av förskolans uppdrag i styrdokumentet och vad tidigare forskning och undersökningar visat på området, för att lägga en grund för senare analys av data från de utvalda förskolorna i Nacka.

2.2.1. Undervisning i förskolan

När förskolans läroplan reviderades 2018 fördes undervisningsbegreppet in. I undervisning ingår dels de aktiviteter som personalen planerar och genomför med barnen i syfte att nå målen i läroplanen *Lpfö 18*, dels de aktiviteter som personalen genomför för att följa upp och utvärdera undervisningens kvalitet:

Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen.

Lpfö, s. 7.

I förskolans undervisning bildar omsorg, utveckling och lärande en helhet (Skolverket, 2015). Förskolläraren har enligt Skollagen (SFS 2010:800) ett särskilt ansvar för att undervisningen bedrivs, planeras och utvärderas i enlighet med styrdokumentet. Ett nära relaterat begrepp till undervisning är *lärande*. Det finns dock en skillnad i de båda begreppen som kan vara värd att uppmärksamma (jfr Illeris, 2007). Lärande är de kognitiva processer som sker inom den individ som lär sig och kan ske med eller utan medverkan från förskolepersonalen. Undervisning är istället de planerade aktiviteter som förskolläraren organiserar i avsikt att det ska ske ett lärande hos barnet eller barngruppen, det vill säga det sätt som förskolan har för att påverka lärandet. Båda begreppen kommer att behövas för att diskutera språkutveckling i förskolan.

Skolinspektionens (2016) rapporter visar att omsorgen och relationskapandet i de allra flesta förskolor är av mycket hög kvalitet. Forskning pekar också på att en bra förskola gynnar barns sociala, kognitiva och språkliga utveckling och bidrar till psykiskt välbefinnande och att barnen senare lyckas bättre i skolan (Forskningsrådet, 2023). De positiva effekterna är störst för barn från familjer med sämre socioekonomi och barn som behöver särskilt stöd. Däremot visar både rapporter och tidigare forskning att undervisningen ofta är bristfällig och att kvalitén på

undervisningen skiftar mycket mellan olika förskolor (Håkansson & Sundberg, 2012; Persson, 2008; Pramling Samuelsson, 2011; Skolinspektionen 2016)¹. Barnen erbjuds ofta miljöer för lärande men arbetet styrs sällan mot läroplansmålen eftersom personalen inte planerar undervisningen och är osäker på hur undervisning ska bedrivas. Förskolepersonalen saknar ofta ämnesdidaktisk kompetens och tenderar att fokusera barnens mognad snarare än deras lärande (Persson, 2008; Williams, m.fl., 2016). Förskollärare tar ofta inte heller det pedagogiska ledningsuppdrag som Skollagen föreskriver (Skolinspektionen, 2018).

En diskussion som förs i flera förskolor är huruvida de vuxna bör styra planeringen eller om innehållet ska styras utifrån barnens intressen, trots att läroplanen anger att båda dessa former för undervisning bör förekomma (Folkman, 2017; Pihlgren, 2022c):

Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden.

Lpfö, s. 7.

Forskning visar att personalen ofta tenderar att förhålla sig observerande och iakttagande i förhållande till barnen, något som skapar en distans som riskerar att barnen inte blir delaktiga, trots att förskolepersonalen har sådana ambitioner (Elfström Pettersson, 2017; Lindroth, 2018; Nilfyr, 2018). De vuxna styr ofta barnen genom mer eller mindre subtila metoder. Det tycks alltså som att förskolepersonalen i många förskolor har svårigheter att avgöra hur de ska undervisa och i vilken grad de själva bör vara aktiva i undervisningen eller snarare "följa barnen". Samtidigt visar en överväldigande mängd forskning på att lärarens roll är den viktigaste faktorn för att lärande ska komma till stånd (jfr Pihlgren, 2020).

2.2.1.1. Olika pedagogiska synsätt påverkar lärandet

Olika pedagogiska synsätt förekommer i förskolans praktik (Pihlgren, 2016; Pramling Samuelsson, 2011). Förskoleundervisning styrs i stort sett av en av tre underliggande teoretiska idéer, som präglar svensk pedagogik under de senaste dryga 150 åren: Behaviorism, mognadsteori och samspelsteori. Dessa har lett till olika sätt att planera och genomföra undervisning och ger också olika starka läranderesultat:

- I *behavioristisk teori* är den bakomliggande idén att miljön styr lärandet: När barnen stimuleras av de vuxna på rätt sätt kommer de att lära sig. De pedagogiska konsekvenserna av teorin innebär att förskolepersonalen styr miljön med motivationsskapande åtgärder som påverkar barnet. Den vuxne förutsätts vara den aktiva vid inläring, den som förmedlar kunskaper och färdigheter, i korta, väl avgränsade och tydliga moment. Undervisningen liknar traditionell katederundervisning, och förekommer i förskolan vid exempelvis samlingar. Lärandeinnehållet utgörs främst av baskunskaper och basfärdigheter.
- I *mognadsteori* ses lärande istället som en del av vår inneboende genupsättning, av vårt biologiska arv. Personalen kan egentligen inte påskynda barnens lärande utan bör istället se till att skapa en harmonisk miljö utan störande moment. Svensk barnomsorg har sina rötter i de mognadsteoretiska idéerna. Barns aktivitet och egna val uppmuntras men det innebär

¹ Forskningsgenomgångar visar också att forskning om förskolans undervisningsmetoder är knapphändig (Vetenskapsrådet, 2012; Håkansson & Sundberg, 2012). Framför allt saknas forskning om lärandets objekt, det vill säga vad som lärs. Exempelvis beskrivs barnets språkutveckling, men inte språkundervisningen (Håkansson, 2019).

också att vissa barn kan gå miste om det lärande som en systematisk undervisning erbjuder (jfr. Bernstein & Lundgren, 1983). Lärande innehåll är här mer begränsat och osäkert.

- *Samspelsteori* står för en mer komplex idé om hur lärande sker. Undervisningen ses som ett samspel där samtliga inblandade ingår, och inte som i katederundervisning, där endast en part ses som aktiv (jfr. Björk-Willén m.fl., 2018). Varje barn har en nuvarande utvecklingszon, det som barnet kan göra på egen hand utan stöd (Vygotskij, 1978). Barnet har också en proximal, möjlig, utvecklingszon, som det inte når på egen hand men kan få tillgång till med stöd av någon mer kunnig, exempelvis personalen. Detta utgör personalens arbetsområde. Förskolepersonalen utvärderar här barnens nuvarande och proximala utvecklingszon och stöttar sedan barnen att ta ytterligare steg i utveckling och lärande i undervisningen. Här är läranderesultatet starkt.

Samspelsteori utgör grunden för dagens läroplaner men ställer också höga krav på förskolepersonalens kompetens att planera för att utmana och bygga vidare på barnens erfarenheter och kunskap. På flera förskolor tycks detta dock inte bli fallet eftersom personalen fortfarande omfattar en mognadsteoretisk idé och således intar en alltför passiv roll i undervisningssituationen.

2.2.2. Språkundervisningens innehåll i förskolan

Språk har en särställning i förskolans läroplan *Lpfö 18* eftersom språket är nödvändigt för att analysera och tänka abstrakt på alla ämnesområden, för att fördjupa sociala relationer samt för att kunna ta sig an demokratin:

Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman. Förskolan ska därför 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.

Lpfö 18, s. 8.

I läroplanen framhålls framför allt språk och kommunikation som två viktiga områden. Forskning pekar också på vikten av tidigt lärande vad avser litteracitet (OECD, 2019). Vissa förutsättningar för språklig förmåga är en del av människans genuppsättning, som att kunna använda hörsel, munmotorik och strupens stämband. Största delen av språkförmågan utvecklas dock i samspel med andra – kommunikationen och samspelet ligger i fokus (Björk-Willén m.fl., 2018; Bruce, m.fl., 2016; Heimer & Ohlsson, 2023). Även när barnet av olika skäl visar språklig sårbarhet är samspelet nyckeln för lärande (Bruce, m.fl., 2016). Ska undervisningen vara framgångsrik behöver fokus vara personalens pedagogiska möjligheter, inte barnets eventuella brister eller svårigheter.

Förskolepersonalen, undervisningen och dess organisation är därför av stor betydelse, både i planerade aktiviteter och språkliga aktiviteter som utvecklas i vardagssituationer (Bruce, m.fl., 2016; Håkansson, 2019; Sheridan & Gjems, 2017). Förskolepersonalen behöver kompetens att undervisa på följande områden (Pihlgren, 2020):

- *Grundläggande språkutveckling.* Att medvetet bygga upp barnens ordförråd och begreppsliga förståelse är grundläggande samt att uppmuntra till språkanvändande och språkligt samspel. Det handlar om att barnen utvecklar grammatisk kunskap – hur man sätter samman meningsfulla yttranden, praktisk kunskap – hur man kan använda språket med andra, och strategisk kunskap – strategier för att göra sig förstådd (även när ordförrådet tryter).
- *Metaspråklig uppmärksamhet.* Barnet behöver med tiden också förståelse för språkets tekniska del – hur stavelser, ljud och bokstäver, ord och meningar sätts samman till menings-

fullhet. Det handlar exempelvis om fonologisk och lingvistisk medvetenhet om hur språket är uppbyggt.

- *Läs- och skrivutveckling.* Barnet behöver förstå innehåll och funktion hos läst och skriven text samt hur den kan användas för att kommunicera och ta sig fram i det omgivande samhället, det som kallas för litteracitet.

2.2.2.1. språkutveckling för flerspråkiga barn

Vart femte barn i dagens svenska förskola talar fler än ett språk (Skolinspektionen, 2017). På många håll i världen är det självklart att lära sig flera språk samtidigt, och det försämrar inte språkutvecklingen, utan kan ha flera fördelar (Håkansson, 2019)². Antingen lär sig barnet språken simultant som små eller så lärs det andra språket succesivt efter tre-fyraårsåldern, genom att barnet konstruerar grammatiken efter det eller de språk som det hör. Flerspråkighet innebär bland annat att barnet kan överföra djupare begreppslig och språklig förståelse mellan språken (Cummins, 2000). Det innebär också tillgång till fler kulturella "glasögon". Individer med flera språk använder oftast de olika språken i skilda sammanhang, exempelvis ett språk i förskolan och ett hemma, eller ett med morföräldrarna och ett annat med kamrater (Håkansson, 2019). Språkanvändandet och språkinläringen handlar således inte bara om undervisningen utan också om de attityder som individen har till användandet. Senare forskning har visat att användandet av flera språk och medvetenheten om förhållanden mellan språken också stimulerar och utvecklar språkligt sårbara barn (Paradis, 2010; Hulk & Unsworth, 2010). Rätt hanterat blir de olika språken alltså en tillgång, både i kommunikationen och för tänkandet.

2.2.2.2. Stora skillnader mellan förskolorna

Språkutvecklande undervisning visar dock stora kvalitetsskillnader mellan förskolorna och Skolinspektionen (2016) påpekar att det finns brister i de didaktiska kunskaperna hos personalen, det vill säga i hur man ska undervisa, i synnerhet vad gäller språkutveckling. På många förskolor sker liten eller ingen språkundervisning och personalen uttrycker osäkerhet om vad språkundervisning i förskolan innebär, inte minst när det gäller barn med annat modersmål (Skolinspektionen 2016; 2017). Många förskolor saknar planer och arbetssätt för hur man exempelvis arbetar med flerspråkiga barns utveckling.

En nyligen genomförd, större undersökning av förskolors språkundervisning (Nasiopoulou, m.fl., 2022) visar att barn på olika förskolor får mycket olika förutsättningar att utveckla sitt språk, trots att förskolan är en av de viktigaste arenorna för barnets språkutveckling. Generellt var kvaliteten på de språkutvecklande aktiviteterna mycket låg när det exempelvis gällde bokläsning, samt att uppmärksamma barnen på texter och skrivande. Högläsning användes i pauser mellan andra aktiviteter eller för vila, snarare än för att skapa samspelstillfällen, där innehållet i texten diskuterades. Läs- och skrivaktiviteter förekom sällan, trots att dessa enligt forskning är viktiga språkutvecklande områden. Däremot fokuserade personalen mer på att samtala med barnen och i flera fall också utvidga deras ordförråd, något som också Skolinspektionen bekräftar i sin granskning (2017). En historisk förklaring till att undervisningen inte berör litteracitet i tillräckligt hög grad kan vara att förskollärare (och föräldrar) tidigare avråddes från att ägna sig åt läsinläring, eftersom skolan menade att barnen skulle kunna lära sig på ett felaktigt sätt eller att de skulle få alltför tråkigt när de började skolan om de redan kunde läsa (Fast, 2007).

Som skäl till att vissa områden inte berördes i undervisning svarade den intervjuade personalen att det berodde på tidsbrist och svårigheter att organisera exempelvis högläsning i mindre grupper.

² För den som önskar en utförlig genomgång av flerspråkighet och dess utveckling rekommenderas Håkanssons (2019) utförliga "Tvåspråkighet hos barn i Sverige".

I en tidigare utvärdering av förskolors undervisning (Pihlgren, 2022c) visade det sig att det under förskoledagen fanns relativt gott om tid, trots att personalen upplevde tidsbrist. Aktiviteterna på flera förskolor organiserades dock på ett sätt som innebar att barnen i väntan på mat, utestund eller att föräldern skulle hämta dem ägnade sig åt enkla tidsfördriv, som att lägga enkla pussel, färglägga förtryckta bilder eller lägga pärlplattor. Aktiviteterna som uppfattades som förgivettagna "förskoleaktiviteter" av personalen innehöll liten eller ingen utmaning eller progression i lärandet för barnen.

Nasiopoulou, m.fl. (2022) pekar också på att läroplanens målbeskrivningar inte förstods eller misstolkades så att de aktiviteter som planerades ofta motverkade lärandet, exempelvis genom helgruppssamlingar. De menade att de många statliga satsningarna på exempelvis högläsning i förskolan inte har givit något större utfall i kvalitet. Det räcker inte med att barnen är på förskolan om språket ska utvecklas, konstaterade man, det måste finnas en undervisning som utmanar deras lärande (Nasiopoulou, m.fl., 2022). Man påpekade slutligen att personalens kompetens på språkundervisningsområdet behöver höjas, något som Skolinspektionen (2017) konstaterade också gällde för verksamhetens ledare, som man menade inte tog det ansvar som behövdes för att styra verksamheten mot läroplanens intentioner.

2.2.3. Utvärdering av lärande i förskolan

I samband med att förskolans läroplan reviderades 2018 förtydligades också utvärderingsuppdraget:

2.6 Uppföljning, utvärdering och utveckling

Alla som ingår i arbetslaget ska utifrån sina roller genomföra utbildningen i enlighet med de nationella målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra utbildningen och därmed öka måluppfyllelsen.

Lpfö 18, s. 18.

Den värdering som ska genomföras utgår alltså från de nationella målen med utbildningen och syftar till att utveckla verksamheten mot allt starkare måluppfyllelse. Den består, som läroplansrubriken anger, av tre delar: uppföljning, utvärdering respektive utveckling. *Uppföljningen* görs fortlöpande i verksamheten för att kontinuerligt vidareutveckla dess kvalitet. Uppföljningen utgår från förskolans egen planering och kan exempelvis genomföras genom fortlöpande observation och dokumentation av det som sker i verksamheten. *Utvärdering* innebär att såväl värdera som analysera verksamhetens processer samt vidareutveckla dem. Till skillnad från uppföljningen, som utgår från förskolans egen planering, tar utvärderingens bedömning sin utgångspunkt i uppdraget som specificeras i de nationella styrdokument, exempelvis i Skollagen och förskolans läroplan. Utvärderingen ska visa om verksamheten uppnått det som avses i styrdokument, om varje barn har erhållit läroplansinnehållet eller om verksamheten har utvecklingsområden som bör åtgärdas.

I Skollagens inledning (SFS 2010:800, kap 3 § 4, kap 4 § 5) anges också att förskolan dels fortlöpande ska informera barnets vårdnadshavare om barnets utveckling, dels i systematiskt kvalitetsarbete följa upp att bland annat läroplanens mål uppfylls i verksamheten. Kraven på samverkan mellan förskollärare i förskolan och lärare i övriga skolformer och fritidshem har också ökat i och med de senaste revideringarna av läroplanerna. Personalen i de olika verksamheterna ska numera "utbyta kunskaper och erfarenheter samt information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression" för barnen (*Lpfö 18, s. 17*). Däremot ska

förskolan inte värdera om barnens språkutveckling är "normal" eller förväntad, det sker på barnavårdscentralen (jfr. Bruce m.fl., 2016). På förskolan är det undervisningens resultat i form av progression som är intressant att följa, så att personalen kan planera och utveckla sin undervisning.

Det innebär i praktiken att förskolans utvärderingsuppdrag omfattar fyra områden (Pihlgren, 2021). Utvärdering ska ske för att:

- Fortlöpande förbättra och utveckla kvaliteten på undervisningen.
- Bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete.
- Följa lärandeprocessen och informera vårdnadshavare om barnets kunskapsutveckling.
- Genomföra det kompensatoriska uppdraget som ger varje barn rätt till läroplanens innehåll.

2.2.3.1. Läroplansuppdraget innebär formativ utvärdering

Inom samspelsteori, som ligger till grund för läroplanen, används utvärdering av lärandet för att avgöra nästa progressionssteg, så kallad formativ utvärdering, där lärande och utveckling följs och utmanas, snarare än att erhålla kunskaper eller erhållen mognad jämförs med andra individer. Utvärderingens syfte är att vägleda personalen att utveckla verksamheten. För att rikta blicken mot de områden som är väsentliga att utvärdera är de protokoll eller mallar som personalen använder viktiga (Katz & Dack, 2017). Ett formativt utvärderingssätt som har en stark forskningsgrund är att definiera kriterier för de områden som ska utvärderas (Lindström, 2002; Wiggins, 1998). Därefter definieras med stöd av aktuell forskning ett antal tydliga kännetecken, som ska kunna avläsas när kriteriet är nått. Forskningsgrunden försäkras en större validitet. Kännetecknen jämförs därefter med professionens beprövade erfarenhet och revideras genom användande för att garantera god reliabilitet. Ett starkt lokalt ledarskap och tydliga strukturer är två ytterligare faktorer som är av vikt för att den formativa utvärderingen ska fungera som avsett (Joyce & Calhoun, 2010; Timperley, 2011, Pihlgren, 2015).

2.2.3.2. Utvärdering är ett utvecklingsområde i förskolan

Skolinspektionens (2018) och forskningens bild av förskolans nuvarande redskap visar på bristande metoder för att ta sig an utvärderingsuppdraget (Pihlgren, 2023a). Blicken riktas inte mot att utvärdera effekterna av undervisningen och de kriterier som används verkar ofta godtyckliga och bristande i tillförlitlighet. I behavioristiska praktiker, där lärande ses som något som sker helt utifrån lärarens yttre påverkan, inriktas kvalitetsbedömningen på att avgöra om barnen exempelvis behärskar vissa kunskapsområden eller inte, vid en viss tidpunkt. För att avgöra kvalitetsnivåerna jämförs det enskilda barnets resultat med den jämnåriga barngruppens. I mognadsteori, där lärande ses som en konsekvens av att barnet mognar biologiskt, koncentreras istället kvalitetsbedömningen på att mäta barnets grad av mognad genom diagnoser och diagnosticering av olika fenomen, som exempelvis motorisk utveckling, fonologisk utveckling och liknande, något som var vanligt under förskolans daghemstid. För att avgöra kvalitetsnivåerna används typkurvor som visar på vad som kan anses vara en normal mognadsutveckling, och det enskilda barnet jämförs med denna. Sådana ålderbaserade och graderade kunskapsutvärderingar, som grundar sig i en behavioristisk och mognadsteoretisk tradition, där barnet jämförs med sin omgivning utifrån vad som är en normal utveckling är exempelvis de fortfarande använda materialen TRAS, SET och StegVis. En risk med denna typ av utvärdering är att den kan leda till en snäv och normerande syn på vad barn kan, konstaterar Skolverket (2022).

Självvärdering är en vanlig metod hos flera huvudmän, det vill säga att personalen själv bedömer kvaliteten (Pihlgren, 2021). Det är under vissa förutsättningar ett effektivt förändringsverktyg (Smylie, 1995). Personalen behöver dock stöd av tydliga kriterier som pekar på väsentliga delar att

utveckla, och resultaten behöver reflekteras och analyseras i den professionella gruppen (Katz & Dack, 2017). Person- och självbedömningar riskerar annars att resultera i karaktärsbedömningar och egna tyckanden om barnets personlighet, eftersom man saknar gemensamma utvärderingskriterier (jfr. Andersson, 2010; Elfström, 2005; Skolverket, 2022; Vallberg Roth & Månsson, 2005). Det gäller inte minst för förskolepersonal som saknar högskoleutbildning och som därmed också kan ha svårt att tolka innehållet i begrepp som "språkutveckling" eller "högläsning" och där därför självvärderingen riskerar att visa en förenklad och trivialiserad bild (Pihlgren, 2021).

Inom samspelsteoriskt inspirerade förskolepraktiker används ofta narrativa och verksamhetsinriktade bedömningar, exempelvis i form av dokumentation i text, bilder, filmer, barnens produktion med mera. De analyser som görs av dokumentationen tenderar dock att sakna problematisering (Skolverket, 2022). Även om barnet beskrivs som kompetent hamnar fokus lätt på barnets förmågor, snarare än undervisningens resultat. Förskollärare i allmänhet saknar kunskap att analysera sådana komplexa material så att resultatet kan användas för systematisk utveckling av målen. Generellt finns också en ambivalent inställning bland förskollärare att ta sig an utvärderingsuppdraget, vilket ofta leder till att man fokuserar på sättet att utvärdera istället på vad som ska utvärderas – formen och görandet blir viktigare än utvecklingen av undervisning genom tydlig resultatuppföljning (Johansson, 2016). Det tycks alltså som att historiska pedagogiska idéer fortfarande styr många inställning till utvärdering. Avslutningsvis menar Skolverket (2022) att utvärdering i förskolan är ett utvecklingsområde, såväl teoretiskt som praktiskt. Utvärderingen av barnets kunnande är en relativt ny företeelse i förskolans uppdrag och det saknas därför förebilder i hur detta kan ske.

2.3. Sammanfattning av översikten

Undervisning, språkutveckling och utvärdering används i förskolans styrdokument för att beskriva det lärande som barnen ska uppleva på förskolan. Det är en undervisning som bygger på barnens erfarenheter och intressen och som både ska ske i planerade aktiviteter och i de vardagliga situationer som uppstår i förskolans gemenskap.

Trots det tycks det som att läroplanens undervisningsidé inte nämnvärt har slagit igenom i förskolan, där tidigare pedagogiska idéer tycks leva kvar och tas för givna, även hos förskollärare och rektorer som ska leda pedagogiken. Ett skäl kan vara att såväl undervisningsbegreppet som utvärderingsuppdraget idag delvis är ett annat än det som historiskt har präglat förskolans verksamhet. En del av svårigheten kan också ligga i att kompetensutvecklingen av förskolepersonal inte tycks ha inriktats på ämnesdidaktisk kunskap, exempelvis språkdidaktik. De omfattande statliga satsningar som har gjorts för att höja medvetenheten om högläsning, exempelvis läslyftet, har enligt forskning inte lett till någon större förändring i verksamheten. Brist på kompetensutveckling kan inte vara hela förklaringen, inte heller okunskap om att uppdraget är förändrat.

En annan delförklaring kan vara att det är relativt lätt att se skillnaden mellan en undervisning som utgår från behavioristiska teorier och den som utgår från mognadsteorierna, bland annat i pedagogens uttalade eller subtila styrning. Däremot är det svårare att greppa den mer komplexa undervisning som läroplanens samspelsteoretiska idéer innebär, där både pedagogen och barnet är aktiva i beslut och utformning och där pedagogens arbete inriktas på att engagera barnen i utforskandet och lärandet. Pedagogen utvärderar och bygger vidare på det observerade lärandet i progression. Det är troligen enkelt att ta avstånd från att på ett behavioristiskt sätt styra men svårare att förstå hur man aktivt ska stötta lärandet, särskilt om ett sådant förhållningssätt inte stämmer med förskolans tidigare sätt att definiera hur pedagogik ska utövas.

Inom språkundervisning tycks framför allt aktiviteter som traditionellt har setts som skolaktiviteter väljas bort eller undvikas, aktiviteter förknippade med läsande, skrivande och undersökande samtal om högläsning. För barnen, och för flerspråkiga barn i synnerhet, innebär ett sådant passivt förhållningssätt en stor nackdel, eftersom de behöver ett aktivt samspel med pedagogerna och kamraterna för att utveckla sin självbild och den tillgång som språkkunskaper, flerspråkighet och en bredare kulturell kompetens kan vara. Personalen uttrycker stor osäkerhet över hur de ska undervisa men som Bruce m.fl. (2016, s. 51) konstaterar:

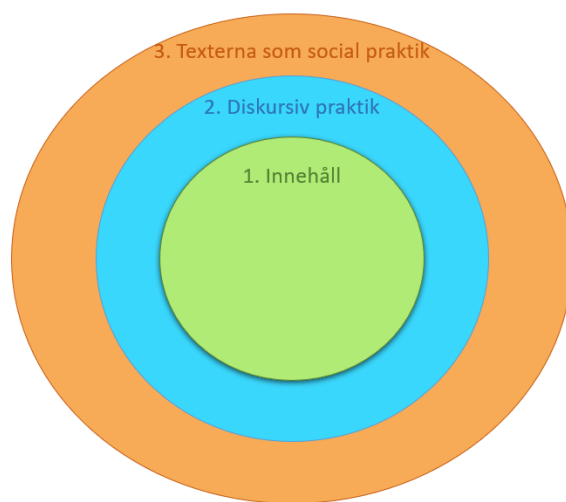
Man skulle kunna säga att det är pedagogernas felaktiga förväntningar som utgör en riskfaktor för kommunikationsproblem – det är aldrig barnets flerspråkighet och flerkulturalitet som är problemet.

Ett problemområde tycks också vara personalens svårigheter att organisera grupper på ett sätt som stärker undervisning, och svårigheter att se hur man ska utgå från barnens kunnande och locka det vidare (i den proximala utvecklingszonen). Motståndet mot att granska sin undervisning och analysera effekterna i form av lärande gör det troligen svårt att helt anamma de formativa idéerna om undervisning.

3. Metoder i studien

Skollagen (SFS 2010:800) anger att förskolans arbete ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Metoderna som används i studien utgår från endera. Studiens omfång definierades av Nacka kommun utifrån sex områden. Dessa behandlas på följande sätt:

1. *Respektive förskolas formulerade mål och ställningstagande gällande språkutvecklande arbetssätt*: Undersöktes genom vetenskaplig metod för dokumentanalys som kompletteras med semistrukturerade intervjuer av rektorer (Patton, 1990), se bilaga C. Dokumentanalysen skedde genom en enklare form av diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Analysen genomförs för att synliggöra vilka antaganden och idéer som styr planerna för språkundervisning på förskolorna för att senare kunna konstatera om vissa sätt att reflektera och planera för språkundervisning är mer framgångsrika än andra. I diskursanalysen analyseras de aktuella dokumenten i tre dimensioner (Fairclough, 2013):



1. Innehåll: Analys av det skrivna språket och innehållet i planerna.

2. Diskursiv praktik: Analys av hur texten utformats, för och av vem.

3. Texterna som social praktik: Analys av den vidare sociala kontext som texten är en del av.

På så sätt speglar analysen inte bara planernas innehåll utan även den kontext som de är tänkta att verka i och påverka.

Figur 4.a. Enkel diskursanalys analyserar texten i flera dimensioner.

I samband med diskursanalysarbetet djupintervjuades varje rektor i en semistrukturerad, digital intervju (se. Patton, 1990) om ledningen av språkundervisningen på den aktuella förskolan, ca. 45 minuter per person, för att komplettera bilden av respektive förskolas språkutvecklande undervisning.

2. *Pedagogernas förhållnings- och arbetssätt*: Undersöktes genom vetenskaplig metod för observation av undervisning och intervju av undervisande personal. Observationerna genomfördes utifrån ett observationsprotokoll som sammanställdes med stöd av utvärderingsmaterialen ELSA, ECER-3 och ITERS-3, för förskoleverksamhet, och som utarbetats och används av forskare (Harms, m.fl. 2015; Harms, m.fl. 2017; Rönnerman & Nordberg, 2022). Annan forskning användes också för att sammanställa observationsverktyget (se Dockrell, m.fl., 2015; Håkansson, 2019; Waldmann & Sullivan, 2017). Observationsverktyget finns återgivet i bilaga B. Intervjuerna var semistrukturerade (Patton, 1990), se bilaga C.

I nästa fas analyserades data från observationer och intervjuer. Det skedde genom användande av en fenomenologisk forskningsansats, *educational connoisseurship and criticism* (Eisner, 1991). Genom att vara förtrogen med det undersökta området kan observatören avgöra vad som är viktiga drag och nyanser i materialet (connoisseurship). Detta kombineras med en kritisk ansats

där resultat undersöks och värderas, bland annat med stöd av annan forskning och teori (criticism). I det här fallet användes därutöver också resultatet från dokumentanalysen samt materialet från andra huvudmän och förskolor. Observatören beskriver därefter resultaten på ett sådant sätt att mottagarna kan visualisera dem. Det innebär alltså att tolka, analysera och avkoda varför resultaten uppstår och utvärdera värdet, samt peka ut teman och dominerande huvuddrag. På så sätt dras slutsatser från en kvalitativ, induktiv analys genom att kluster av återkommande agerande och reagerande definieras.

3. *Hur kartläggning av barns språk sker och vad kartläggningen leder till:* Se punkt 1.

4. *Framgångsfaktorer i Nacka kommun:* Undersöktes genom vetenskapligt grundad analys av resultatet från det som inhämtats i punkt 1–3. Resultatet från diskursanalysen och intervjuerna med rektorer samt förskolornas profiler sammanställdes med analysresultatet från observationerna för att dels finna goda exempel, dels senare stärka analysen av data från observationer och intervjuer.

5. *Framgångsrika metoder hos andra:* Undersöktes genom att i analysarbetet ta del av och använda sig av den beprövade erfarenhet som har gjorts i ett urval av andra kommuner och i forskning. Detta skedde dels genom litteraturstudier, dels genom kontakter med ett urval av huvudmän och förskolor som för närvarande bedriver språkutvecklande utvecklingsarbeten. Metoderna presenteras i ett separat stödmaterial.

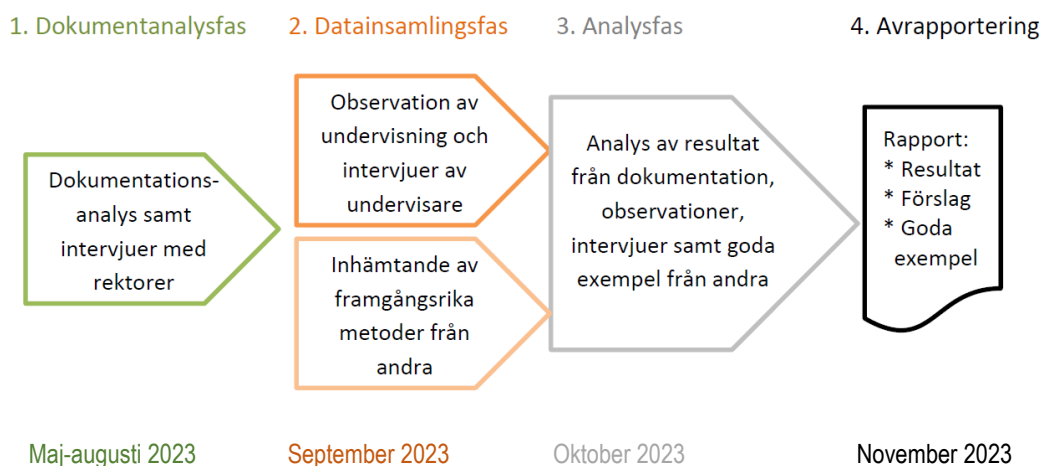
6. *Konkreta och verksamhetsnära förslag på åtgärder och goda exempel för att främja ökad kvalitet i förskolornas språkutvecklande arbetssätt:* Undersöktes genom att efter analysen ta fram förslag samt en bank av goda exempel. Enligt Nacka kommuns önskemål ska slutrapporten formuleras så att den dels kan användas av förskolorna för att utveckla språkutvecklande arbetssätt, dels vara formulerad så att även allmänheten kan förstå den. För att allmänheten ska ha glädje av rapporten behöver språket och de slutsatser som dras vara på en mer populärvetenskaplig nivå. Men huvudman, rektor och förskollärare behöver också en professionell terminologi och genomarbetade utvecklingsförslag för att kunna använda rapporten för att leda det språkutvecklande arbetet på respektive förskola. Därför inleds slutrapporten med en läsanvisning samt en sammanfattning av resultatet. Två tilläggsmaterial till slutrapporten har också utvecklats:

- *Språkutvecklande arbetssätt:* De goda exemplen summerades i en särskild publikation som riktar sig till förskolepersonal och rektorer med goda exempel och framgångsrika metoder från egna och andras förskolor, och som är avsedd att stötta fortsatt utvecklingsarbete av språkundervisning.
- *Utveckla barns språk:* En film på ca. 50 minuter som riktar sig till personal på förskolorna samt till intresserade vårdnadshavare och allmänhet beskriver grunderna i språkutvecklande arbetssätt och hur det kan genomföras. På så sätt kan filmen användas vid flera tillfällen och tillsammans med stödmaterial.

Trots att en rad vetenskapliga verktyg används är studien inte en forskningsrapport, den är en kommunal utvärdering i vilken vetenskapliga metoder har använts så långt som det är möjligt för att uppnå syftet med studien.

3.1. Arbetsgång

Arbetsgången i studien har varit följande, se figur 4.b.



Figur 4.b. Faser i studiens arbete.

Förutom de faser som beskrivs i figur 4.b, och som ingår i arbetet med själva studien, genomfördes implementering innan studien samt planeras också presentation och förankringsarbete efter det att studiens resultat har presenterats. Tidsplan och aktiviteter finns ytterligare specificerade i bilaga A.

Det samlade resultatet presenteras, förutom i en slutrapport, en utvecklingspublikation och en film, också i två muntliga, digitala redovisningar för utbildningsnämndens ledamöter samt för rektorer och huvudmän efter slutrapportens presentation.

3.2. Urval

Åtta förskolor i områden i Nacka kommun med många barn som har utländsk bakgrund valdes ut. Urvalet gjordes av styrgruppen med stöd av den vetenskapliga ledaren i enlighet med urvalsmetoder i kvalitativa studier. De deltagande förskolorna skulle skilja sig så mycket som möjligt med avseende på:

- Kommunala och fristående förskolor.
- Kommundel/rektorsområde.
- Personalens utbildningsnivå.
- Upplevd kvalitet i förskolan.

Statistik och annat material om förskolans förutsättningar samlades in av styrgruppen enligt följande:

- Personalens utbildning.
- Utländsk bakgrund hos vårdnadshavare och barn.
- Vårdnadshavares utbildningsnivå.
- Vårdnadshavares upplevda kvalitet utifrån årlig enkät Våga visa, Nacka kommun. I bilaga D, diagram 8 synliggörs den procentandel av vårdnadshavarna som angivit svarsalternativ "Stämmer mycket bra" på de frågor i enkäten som är relevanta för föreliggande studie:

- 4. Jag är nöjd med verksamheten i mitt barns förskola.
- 9. Förskolan arbetar med att utveckla mitt barns språk.
- 13. Verksamheten är stimulerande för mitt barn.
- 28. Jag får tydlig information om hur mitt barn utvecklas.

- Barngruppens eventuella bedömning av förskolans undervisning. Något sådant material redovisades inte.
 - Tidigare professionella bedömningar av förskolans måluppfyllelse i form av tillsyn/insyn som kommunen genomfört. Följande tillsynsområden valdes ut som relevanta för studien:
 - *Skollagen 3 kap, 2§*: Att förskolan ger alla barn den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt.
 - *Skollagen 3 kap, 3§*: Att förskolan ger vårdnadshavare för ett barn i förskolan förlöpande information om barnets utveckling.
 - *Skollagen 4 kap, 4–6§*: Att förskolan på enhetsnivå systematiskt och kontinuerligt planerar, följer upp och utvecklar utbildningen. Inriktningen i det systematiska kvalitetsarbetet ska vara att de mål som finns för utbildningen i denna lag och i andra föreskrifter (nationella mål) uppfylls. Det systematiska kvalitetsarbetet ska dokumenteras på enhetsnivå.
 - *Skollagen 8 kap, 2§*: Att förskolan stimulerar barns utveckling och lärande samt erbjuder barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov utifrån att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.
 - *Skollagen 8 kap, 10§*: Att förskolan medverkar till att barn med annat modersmål än svenska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.
- I bilaga D, diagram 10, redovisas dels bedömningen för respektive förskola, dels de brister där utbildningsnämnden har krävt åtgärder för att avsluta tillsynen/insynen.

- Eventuella tidigare genomförda observationer av förskolans undervisning. I förekommande fall anges dessa i förskolornas profil, se 4.1.
- Förskolans eventuella planer avseende språkundervisning och uppföljning av lärandet hämtades in från rektor utifrån följande och redovisas i 4.2:
 - Lokal språkplan eller liknande för förskolan.
 - Andra eventuella beskrivningar av språkutvecklande arbetsformer som används regelbundet i undervisningen.
 - Eventuella planer för eller beskrivningar av hur barnens progression i språkutveckling följs upp.
 - Eventuella uppföljnings- och utvärderingsmaterial som används regelbundet.

Varje förskola besöktes en dag för observationer och intervjuer. Observerade undervisningsaktiviteter valdes av respektive förskolas ledning utifrån önskemålet att observationerna skulle visa:

- 2 planerade språkutvecklande aktiviteter alt. annan undervisningsaktivitet som en samling eller motsvarande eller en övrig aktivitet.

Varje aktivitet observerades så länge den pågick, oftast runt 15–30 minuter, där händelserna registrerades i tidsordning och summerades i ett observationsprotokoll, se bilaga F. Observationerna efterföljdes av en ca. 45 minuter lång semistrukturerad intervju med den personal som hade planerat och ansvarat för aktiviteten, se tankekarta i bilaga C. Övrig tid under dagen genomfördes observationer av språkfrämjande aktiviteter och miljöer för att komplettera observationsprotokollet (bil. F). Resultatet redovisas i 4.5.

3.4. Bortfall

Samtliga tillfrågade förskolor tackade ja till att delta och deltog enligt planen. Statistiken som användes var Skolverkets statistik från 2022, den senast tillgängliga, på förskolenivå.

När det gäller den årliga Våga visa-enkäten till vårdnadshavare skiftar svarsfrekvensen relativt mycket mellan förskolorna, se bilaga D, diagram 9.

På 5 av de 8 förskolorna var någon eller flera av de intervjuade ledningspersonerna nya i sin befattning. De har därför inte full kännedom om hela verksamheten på förskolan, men menar samtidigt att språkstudien kan komma att bli en hjälp i det fortsatta språkutvecklingsarbetet.

3.5. Etik

Förskolorna har anonymiserats i rapporten. Det rör sig om en kommunal utvärdering och Nacka kommun har valt att de deltagande förskolorna inte ska göras offentliga. Styrgrupp och respektive rektor delges vilken förskola som motsvarar pseudonymen i rapporten. De åtta utvalda förskolorna har i rapporten givits följande pseudonymer: Bergets förskola, Skogens förskola, Ängens förskola, Lundens förskola, Förskolan Talgoxen, Förskolan Råven, Förskolan Igelkotten och Förskolan Ekorren.

Samtliga intervjuer och observationer som genomförs på förskolan har anonymiserats med avseende på namn på personal och barn. Styrgrupp och rektor har inte tillgång till namnen.

4. Resultat

I det här kapitlet redovisas de resultat som analysen i kapitel 5 grundar sig på.

4.1. Deltagande förskolors förutsättningar och tidigare resultat

Som grund för analysarbetet beskrivs i det här avsnittet de deltagande förskolorna med stöd av Skolverkets (2022) statistik, resultatet från Våga visa (2022) samt från Nacka kommuns insyn och tillsyn (2022). Sammanställningen av det statistiska materialet samt tillsyn/insyn redovisas i diagramform samt en profil för varje förskola i bilaga D. Personalens modersmål samt andelen personal med brister i svenska hämtades in under rektorsintervjuerna.

Skolverket (2023) pekar på en rad förutsättningar som enligt forskning har betydelse för studieresultaten. Det handlar om vårdnadshavarnas utbildningsnivå, fördelningen mellan pojkar och flickor samt andelen nyinvandrade elever. Störst betydelse har vårdnadshavarnas utbildningsnivå, ju högre utbildning vårdnadshavarna har, desto bättre studieresultat. En övervikt av pojkar i elevgruppen påverkar studieresultaten något negativt, liksom andelen nyinvandrade. Dessa parametrar gäller för skolan men påverkar med stor sannolikhet också förutsättningarna för lärande i förskolan. Skolverket (2018) visar också i en kvalitativ studie att skolelevs socioekonomiska bakgrund har en stor betydelse för elevens studieresultat. Förskolor och skolor lyckas ofta inte kompensera för olika förutsättningar hos barn och elever. Statistik om vårdnadshavares utbildningsnivå, vårdnadshavares och barns eventuella härkomst i annat land, andelen pojkar och flickor, samt några socioekonomiska faktorer har använts för att ge respektive förskola en profil.

Vi vet från forskning att en viktig faktor för kvalitet i förskolans undervisning är andelen utbildade, legitimerade förskollärare (Pihlgren, 2020; Williams m.fl. 2016). Under vissa förutsättningar påverkar också personaltäthet och i viss mån gruppstorlek, även om undervisning av god kvalitet, där barn känner delaktighet och engagemang, påverkar resultatet i betydligt högre grad än förutsättningar som gruppstorlek (Forskningsrådet, 2023). Undervisningen i en liten grupp med mycket personal kan således ge mindre goda resultat än en genomtänkt och planerad undervisning i en större, men bättre organiserad barngrupp, med högre utbildad personalstyrka. För att fånga in några av dessa kvalitetsfaktorer har statistik över andelen legitimerade förskollärare, personaltäthet och gruppstorlek använts i profilen, samt vårdnadshavarnas upplevda kvalitet på relevanta områden och Nacka kommuns bedömningar vid tillsyn/insyn i förskolorna.

4.1.1. Sammanfattning av Bergets förskolas profil

Utifrån profilen (se bilaga D.1) tycks Bergets förskola ha vissa förutsättningar som stärker möjligheten till lärande i barngruppen, som exempelvis en hög andel legitimerade förskollärare. Vissa förutsättningar kan istället försvaga möjligheterna till lärande, exempelvis vårdnadshavarnas utbildning och socioekonomiska förutsättningar.

4.1.2. Sammanfattning av Skogens förskolas profil

Skogens profil visar på vissa förutsättningar som stärker möjligheten till lärande i barngruppen, som exempelvis en något högre personaltäthet, få nyanlända barn samt en engagerad grupp med vårdnadshavare (se bilaga D.2). Några försvagande faktorer kan vara en låg andel legitimerade förskollärare samt en relativt stor andel lågutbildade vårdnadshavare.

4.1.3. Sammanfattning av förskolan Rävns profil

Rävns profil (se bilaga D.3) visar på vissa förutsättningar som stärker möjligheten till lärande i barngruppen, som exempelvis en något högre personaltäthet och andel legitimerade

förskollärare. Några försvagande faktorer kan vara en hög andel barn födda utomlands och de faktorer som föranlett kommunens särskilda sanktioner.

4.1.4. Sammanfattning av Lundens förskolas profil

I Lundens profil syns några förutsättningar som eventuellt kan stärka möjligheten till lärande i barngruppen, exempelvis hög personaltäthet och liten barngrupp (se bilaga D.4). Andra, försvagande faktorer kan vara en hög andel utlandsfödda barn, samt flera familjer med försörjningsstöd.

4.1.5. Sammanfattning av förskolan Talgoxens profil

I Talgoxens profil synliggörs flera förutsättningar som kan möjliggöra lärande i barngruppen, exempelvis hög andel förskollärare, att samtliga barn är födda i Sverige, relativt hög andel vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning, högre andel flickor samt högt engagemang bland vårdnadshavare (se bilaga D.5). Eventuella försvagande faktorer är inte lika tydliga i materialet.

4.1.6. Sammanfattning av Ängens förskolas profil

Ängens profil synliggör några faktorer som kan möjliggöra lärande i barngruppen, exempelvis en relativt högutbildad grupp av vårdnadshavare och få barn födda utomlands (se bilaga D.6). Flera faktorer som kan försvåra synliggörs dock i materialet, som låg andel legitimerade förskollärare och lägre personaltäthet och betydligt större grupper. Även om kommunens bedömning är att verksamheten fungerar relativt tillfredsställande är vårdnadshavarnas skattning den lägsta av de deltagande förskolorna.

4.1.7. Sammanfattning av Förskolan Igelkottens profil

Igelkottens profil synliggör områden som kan möjliggöra lärande i barngruppen, som exempelvis en hög andel legitimerade förskollärare, små barngrupper, de flesta barn födda i Sverige och relativt högutbildade vårdnadshavare (se bilaga D.7). Samtidigt bedömer kommunen undervisningen och dess styrning som områden med brister.

4.1.8. Sammanfattning av Förskolan Ekorrens profil

Förskolan Ekorrens profil synliggör att enheten i flera fall bör ha goda förutsättningar att utveckla barnens lärande, exempelvis på grund av vårdnadshavarnas höga utbildningsnivå, den relativt låga andelen utlandsfödda, goda socioekonomiska förhållanden samt god tillgång till förskollärare (se bilaga D.8). Vårdnadshavarnas skattning tyder också på att de är nöjda, förutom vad gäller information om barnets utveckling.

4.2. Sammanfattning av förskolornas förutsättningar och tidigare resultat

De deltagande förskolornas profiler visar att de har olika förutsättningar att lyckas i det språkutvecklande arbetet. Olika faktorer väger dock olika tungt, enligt forskningen som redovisas ovan. Vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning, andelen legitimerade förskollärare, andelen barn och vårdnadshavare födda i Sverige, kvalitén på undervisningen samt andra socioekonomiska förutsättningar spelar en viktigare roll för ett positivt lärande resultat än personaltäthet, gruppstorlek och andelen pojkar i gruppen. I ljuset av detta framstår det som att förskolorna Ekorren och Talgoxen har goda förutsättningar samt även Igelkotten och Råven, trots att många barn där är födda utomlands. Sämst tycks förutsättningarna vara vid Lundens, Ängens och i viss mån Skogens förskolor.

Andelen legitimerade förskollärare tycks inte alltid hänga samman med vårdnadshavarnas bedömning av kvaliteten i verksamheten. Ett sådant exempel är Bergets förskola. Kommunen bedömer dessutom att samtliga aktuella förskolor kan utveckla undervisningen och dess styrning.

Däremot tycks oftare vårdnadshavares och kommunens tillsyn/insyn överensstämma, exempelvis som i Skogens, Bergets, Lundens, Rävns och Ekorrens fall. Ett område där vårdnadshavares och kommunens tillsyn/insyn tycks gå isär är om den information som ges om barnets utveckling är tillräcklig. Vårdnadshavarna tycks på de flesta ställen efterfråga en bättre information medan kommunen bedömer informationen till vårdnadshavare som tillfredsställande i samtliga förskolor. Skillnaden kan bland annat förklaras med att kommunens tillsyn/insyn bedömer om kvaliteten är tillräcklig utifrån styrdokumentet, medan vårdnadshavarna kan önska en ännu högre kvalitet.

4.3. Dokumentanalys

Den här delen av studien är en kritisk diskursanalys av förskolornas planer³. Det innebär att genom analys ta reda på hur förskolorna kommunicerar om språkutveckling, det vill säga vilken diskurs som råder. Handlingar och ställningstaganden anses inom den rådande, dominerande diskursen antingen som naturliga eller omöjliga, beroende på de föreställningar som dominerar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Den rådande diskursen har alltså kraft att skatta vissa tänkesätt och handlingar som "sanna". Andra möts med avståndstagande eller behandlas inte. Den rådande diskursen avgör vad som är möjligt eller inte att säga i ett sammanhang (Laclau & Mouffe, 2011). I diskursanalysen kan alltså de antaganden och idéer som styr språkundervisningen på förskolorna synliggöras men också de antaganden och idéer som inte tas upp. Den accepterade, styrande diskursen har makt att dominera fältet även om det finns andra alternativa diskurser som kan utmana. Vissa ges större rätt att förklara fenomen inom diskursen än andra (Bergström & Boréus, 2005). Diskursen är dock i ständig förändring och kan också utvecklas till att verka frigörande för nya tankar (Ringe, 1998; Westhelle, 2010). I den här studien är begrepp som *undervisning*, *utvärdering av lärande* och *språkutveckling* centrala områden.

De dokument som respektive förskola har presenterat och som analyseras finns presenterade i bilaga E.

4.3.1. Planernas innehåll

I den första analysen av planerna analyseras det skrivna språket och innehållet med särskilt fokus på textens formella utformning, val av vokabulär och uttryck samt vilken barnsyn som synliggörs i textens beskrivningar. Två enheter, Ängen och Igelkotten, saknar plan för språkutveckling och i två andra förskolor, Skogen och Lunden, är planer för språkutveckling integrerade i andra planer.

De flesta planerna innehåller citat från läroplanen och andra styrdokument samt i vissa fall från forskning. Språket är framåtsyftande och i det närmaste visionärt på ett sätt som beskriver språkutvecklingens roll i förskolan:

Språket är nyckeln till allt lärande och spelar stor roll i barnens empatiska utveckling.

Utdrag ur Bergets förskolas vägledningsdokument

Få konkreta arbetssätt för språkutveckling beskrivs och när sådana beskrivs är det oftast i termer av möjligheter som förskolan har, inte vilket lärande eller vilka aktiviteter som barnen ska möta i undervisningen eller i vilken omfattning det faktiskt sker:

³ För en mer utförlig och vetenskapligt stringent förklaring av diskursanalys se exempelvis Fairclough (2013), Winther Jørgensen & Phillips (2000) eller Laclau & Mouffe (2001).

Ge barnen möjlighet att delta i samtal och diskussioner genom att ställa öppna frågor och visa intresse för deras tankar och åsikter.

Erbjuda tider för samtal både i grupp och i mindre grupper för att uppmuntra till interaktion och utbyte av idéer.

Modellera korrekt språkanvändning och hjälp barnen att utveckla sin förmåga att uttrycka sig verbalt.

Utdrag ur Rävns vägledningsdokument

Två återkommande aktiviteter som beskrivs är högläsning (i de flesta planer) samt arbete utifrån *Bornholmsmodellen* (i ca. hälften av förskolorna). I tre planer anges också frekvens i några få arbetssätt, exempelvis att högläsning sker dagligen. I vissa fall erbjuds länkar till stödmaterial och litteratur. I tre fall innehåller planen också en del som beskriver hur och med vilka resurser som undervisning i flerspråkighet kan ske. I dessa fall framhålls tvåspråkighet som en resurs.

Planerna förmedlar ett sätt att se på språkutveckling men utan att direkt ange hur lärande ska komma till stånd eller hur arbetslaget ska arbeta för att stärka progression i språkutvecklingen. Den centrala språkstrategi som Ekorrens huvudman har formulerat framstår som ett undantag⁴. Även här anges styrdokumentet som stöd men språkstrategin beskriver i högre grad de delar som ingår i den språkutveckling som förväntas ske på huvudmannens förskolor och synliggör de olika delarna i den önskade språkutvecklingen, se figur 5.a:

Språk Kunskap om språkssystemet Organisatorisk kompetens		Kommunikation Kunskap om språkanvändning Pragmatisk kompetens	
Rim, ramsor och sånger *Fonologi	Läsa symboler, ordbilder, bokstäver och ord *Pseudo-logografisk-alfabetisk-ortografisk läsning	Sätta ord på tankar och upplevelser *Kognitiv utveckling	Mimik, gester och kroppsspråk *Icke verbal kommunikation
Rytm, melodi, betoning och uttal *Prosodi	Rita, klottra och skriva språkljud *Pseudo-logografisk-alfabetisk-ortografisk skrivning	Berätta, återberätta och föra monolog *Syntax	Samspel och dialog *Pragmatik – Interaktion
Ordförråd, ordlekar och begrepp *Passivt & aktivt ordförråd, begrepp	Böcker, berättande, texter och drama *Litteracitet	Lyssna, tolka och analysera *Analys och tolkning	Uppmärksamhet *Perception

Figur 5.a. Utdrag ur central språkstrategi för Ekorren och övriga förskolor hos huvudmannen.

Planen beskriver också organisation och ansvar i språkutvecklingsarbetet, exempelvis att förskolläraren ska säkerställa att det språkutvecklande arbetet ger effekt för barnen. Planen kompletteras på Ekorren med några kortare planer för högläsning och flerspråkighet, där texten beskriver vad som bör göras på förskolan och tilltalet snarare är uppfordrande:

⁴ Jag deltog under den aktuella huvudmannens arbete som faktagranskare vid framtagandet av den aktuella språkstrategin hösten 2022.

Vi pedagoger läser **med** barnen, inte **för** dem. Det leder i sin tur till ett utvecklande av språk-, ord- och begreppsförråd.

Utdrag ur Tankar om högläsning, Ekorrens förskola.

Ekorrens planer har drag såväl av den centrala språkstrategin som av övriga förskolors planer.

I de fall som barnet förekommer i förskolornas texter beskrivs, liksom i centrala styrdokument, ett aktivt, kompetent och utforskande barn. Beskrivningar av barn är dock relativt sällsynta i texterna och förekommer tydligast i de planer där personalen självvärderar sitt arbete. Ett undantag är Ekorrens centrala språkstrategi, där barnets utveckling under förskoletiden beskrivs som avhängigt av den undervisning som det möter.

4.3.1.1. Uppföljningsverktyg

Hälften av förskolorna anger någon form av uppföljningsverktyg i språkutveckling och på en förskola står man i begrepp att introducera ett sådant. En enhet saknar helt uppföljningsredskap, Ängen. I de flesta fall rör det sig om kartläggningar som görs tillsammans med familjen för att få syn på språkanvändandet i familjen, på förskolan och på fritiden. I några fall självvärderar personalen sitt arbete med språkutveckling i samband med kvalitetsarbete, i en lärplattform eller med stöd av andra verktyg, vilket resulterar i livfulla beskrivningar av vad som gjorts men inte vad som lärts:

Att vi använt oss av bildstöd/rekvisita har givit resultat, alla barnen vill vara med i större utsträckning än tidigare. Bockarna Bruse är en favorit, som gärna får ta sin plats under våra utflykter. Vi ger barnen redskap för att kunna gestalta leken, oavsett om vi är i parken eller på avdelningen.

Utdrag ur Lundens SKA och handlingsplan

Det barn som beskrivs i dessa texter tenderar att vara ett oförstört naturbarn, som utvecklas, mer eller mindre av sig själv, i leken.

I förskolan Talgoxen används ett systematiserat och forskningsbaserat verktyg för att följa barngruppen och individuella barns språkutveckling, TRAS⁵ som ett sätt att:

öka kunskapen om barns språkutveckling samt att de barn som strävar med sin språkutveckling blir registrerade på ett tidigt stadium för att få möjlighet till stöd.

Utdrag ur Talgoxens språkplan

I förskolan Ekorrens centrala språkstrategi på huvudmannanivå återfinns matrisen som återges i figur 5.a och som kan användas för att reflektera om språkutveckling. Ekorren har också ett självvärderingsverktyg, kopplat till läroplansmålen om språk och kommunikation, och som frågar efter undervisningens resultat, vårdnadshavarnas intresse, arbetslagets dokumentation och personalutveckling. Här självvärderar personalgruppen resultatet i en skala från 0–8. Dessutom genomförs en mer utförlig kartläggning av flerspråkiga barns språk tillsammans med vårdnadshavare.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ordvalet i de flesta planerna är visionärt och beskriver språkutveckling relativt allmänt och översiktligt. Få planer beskriver hur undervisningen ska gå till

⁵ TRAS, tidig registrering av språkutveckling, är ett forskningsbaserat material som utvärderar olika språkliga aspekter i barnets utveckling utifrån vad barnet behärskar eller inte utifrån sin ålder.

eller om den är återkommande och med vilken frekvens. De flesta av förskolorna har kartläggningsmaterial för flerspråkighet. Några tycks också följa barnens lärande mer systematiskt, exempelvis Lunden, Talgoxen, Ekorren och möjligen Råven. Det framgår också i planerna att de flesta förskolorna på något sätt har en pågående utvecklingsprocess om språkutveckling.

4.3.2. Planernas diskursiva praktik

Den andra analysen rör hur texten utformats, för och av vem med särskilt fokus på vilka inflytanden från andra genrer och texter som avspeglas i texten och hur eventuell produktion och tolkning avspeglar sociokulturella och kontextuella dimensioner.

De allra flesta av planerna ligger nära läroplanstexten och andra styrdokument och är på så sätt en upprepning och i vissa fall en utveckling av styrdokumentens texter. I dessa texter är adressaten något oklar, eftersom texten inte direkt tycks rikta sig till förskolepersonalen. Vissa texter är också skrivna av personal, exempelvis när det gäller självvärderingar av det egna arbetet. Den tänkta läsaren tycks snarare befinna sig utanför organisationen, i en central beslutsposition eller i gruppen av vårdnadshavare. De flesta av dessa planer är mer eller mindre utvecklade texter i pdf- eller wordformat.

Ett undantag är Ekorrens centrala språkstrategi vars uttryck snarare närmar sig det som återfinns i kurslitteratur på förskole- och barnskötarutbildningar. Här är den tänkta läsaren den egna personalgruppen och syftet tycks vara utbildning och kompetensförstärkning. Produktionen är också mer utvecklad, en flerfärgsbroschyr med bilder, tilltalande layout och tydligt språk.

4.3.3. Texterna som social praktik

Den tredje analysen berör den vidare sociala kontext som texten är en del av. Här jämförs innehållet med forskning (se kapitel 2.2) och fokuserar på de tre områdena *språkutveckling*, *undervisning* och *utvärdering*, samt på om planerna speglar en reproduktion av den rådande diskursen eller om de presenterar nya vägar att angripa området.

Språkutveckling beskrivs endast i översiktliga och allmänna ordalag i de flesta av förskolornas planer. Den språkliga undervisningsaktivitet som tycks uppfattas som allra viktigast på de flesta förskolor är högläsning, på vissa ställen med diskussion om innehållet. Några förskolor framhåller istället Bornholmsmodellen, det vill säga fonologiskt kunnande. Ett undantag är, som tidigare nämnts, Ekorrens centrala språkstrategi som beskriver de olika delarna i språkutveckling på ett överskådligt och lättfattligt sätt.

Undervisning beskrivs i de flesta av planerna relativt ytligt, med uppräkningsmetoder och aktiviteter som genomförs, som exempelvis högläsning, eller de möjligheter som personalen ska erbjuda barnen i form av en rik lärmiljö eller likande. Det ligger alltså ett fokus i de flesta planerna på vad som görs, snarare än det som barnen lär eller ska lära. Innehållet i planerna och i de verktyg som används för uppföljning av språkutveckling speglar en syn på undervisning och lärande som varit traditionell inom förskolan (se forskningsgenomgången i 2.2).

Ett undantag är, som tidigare nämnts, Ekorrens centrala språkstrategi, där dels språkutvecklingens innehåll tydliggörs, dels vem i förskolans organisation som ansvarar för att vilket arbete sker. Ansvar för språkutvecklande metoder läggs på förskollärarna som får visst stöd genom språkstrategins definition av byggstenar i språket, vilka också kan uppfattas som undervisningsområden:

- Fonologi
- Prosodi

- Ordförråd
- Begrepp
- Morfologi
- Tecken och symboler
- Ordavkodning – läsa
- Skriva
- Litteracitet och ECL (early childhood literacy)
- Kognitiv utveckling
- Syntax
- Icke verbal kommunikation
- Analys och tolkning
- Pragmatik – interaktion
- Perception
- Kunskap om Språksystemet – Organisatorisk kompetens
- Kunskap om språkanvändning – Pragmatisk kompetens

Innehåll i avsnittet Byggstenar i språket i förskolans Ekorrens centrala språkstrategi.

Innehållet i Ekorrens språkstrategi speglar i högre grad än övriga planer en syn på undervisning och lärande som är mer i samklang med uppdraget i nuvarande styrdokument.

Utvärdering och uppföljning av barnens progression i lärandet behandlas i stort sett inte i förskolornas planer. De kartläggningar som görs beskriver endast barnets förutsättningar i fråga om vilket språk som talas i vilken miljö. Självvärdering förekommer på några av förskolorna och handlar till stora delar om att beskriva personalens görande, snarare än barnens lärande, det vill säga undervisningens resultat. Ekorrens centrala språkstrategi och självvärderingsmaterial presenterar en matris för uppföljning och vägledning om olika steg i språkutveckling men inget stöd för personalen att se progressionen i barnens språkutveckling. Talgoxens förskola följer barnens språkutveckling med stöd av TRAS, ett material som dock snarare riktar blicken mot barnets brister i språk än mot progressionen.

Sammanfattningsvis tycks det som om de flesta förskolor i planerna undviker att tala i termer av undervisning, utvärdering och uppföljning av lärandet eller om vilka komponenter som är viktiga för att språkundervisningen ska leda till progression i barnens lärande. Istället framhålls på ett allmänt sätt förskolans viktiga uppdrag för barnens utveckling.

4.3.4. Rektorsintervjuer⁶

4.3.4.1. *Språkutveckling, undervisning och utvärdering*

Rektorsintervjuerna bekräftar att omsorg och relationer är goda men att undervisning och utvärdering av undervisningens effekter i form av lärande är utvecklingsområden på flera av de aktuella förskolorna. När det gäller förskolornas planer för språkutveckling anser flertalet intervjuade att de inte är helt implementerade bland förskolans personal. Även om man känner till planerna är det inte säkert att man förstår hur innehållet ska omsättas i konkret undervisning. I stort sett alla personalgrupper har varit involverade i någon slags utvecklingsarbete rörande språkundervisning under de senaste åren. På de flesta förskolorna menar rektorerna att utvecklingsarbetena har lett till att vissa i personalgruppen arbetar mer språkutvecklande, medan andra ännu inte riktigt förstår hur undervisning ska bedrivas. På de flesta förskolor saknar man gemensamma sätt att följa barnens progression i språkutveckling. Rektorerna är därför också

⁶ Såväl rektorer, biträdande rektorer som i vissa fall ansvariga förskollärare deltog i intervjuerna.

osäkra om satsningarna har lett till ökad språkutveckling hos barnen. En biträdande rektor uttrycker saken som att:

Det språkutvecklande arbetet har utvecklats men inte barnens språkutveckling.
Vilka är orsakerna?

Biträdande rektor i digital gruppintervju.

På flera av förskolorna pågår diskussioner om hur progressionen i språkutveckling ska kunna följas upp. Flera av de intervjuade poängterar att det samtidigt skulle krävas tydligare mandat i styrsystemet, särskilt vad gäller förskolläraernas mandat, för att stötta att pågående utvecklingsarbeten får önskade effekter. En rektor menar exempelvis att:

Ju högre utbildningsnivå i personalgruppen, desto mer kan ledningen överlämna ansvar till arbetslaget, ju lägre utbildning, desto mer behöver ledningen styra.

Några påpekar att förskolläraryrket ger många goda redskap för att undervisa men eftersom det inte ges någon ledarskapsutbildning har förskollärarna svårt att omsätta sina kunskaper i aktiviteter som omfattar hela arbetslaget. Trots det ojämna utfallet av de språkutvecklande insatserna menar de flesta av rektorerna att det på de flesta avdelningar pågår ett bra arbete när det gäller språkutveckling. Alla förskolorna förmedlar också ett eller flera goda exempel på språkutvecklande arbete.

4.3.4.2. Information till vårdnadshavare

Information till vårdnadshavare upplevs generellt som ett komplext område. Dels har vårdnadshavarna olika syn på vad förskolan egentligen är – barnpassning eller pedagogisk verksamhet. Dels har personalen olika kunskap om hur och om vad man ska informera. Ibland krockar personalens ambition att informera om hur de arbetar pedagogiskt med vårdnadshavarnas behov av att få reda på hur barnet har det omsorgsmässigt. Ibland har välutbildade vårdnadshavare önskemål om mer specifik pedagogisk information på individnivå. Några förskolor pekar på att familjer flyttar efter en kort tid, eller flyttar in från andra områden, på grund av att de anvisats boende på annan ort, vilket försvårar det pedagogiska arbetet och relationsbygget till vårdnadshavare och barn. I Lundens förskola har man initierat ett utvecklingsarbete med stöd av kurator och specialpedagog om hur personalen i det vardagliga mötet kan skapa goda relationer i mötet med vårdnadshavare.

Undervisningen följs upp och förmedlas till vårdnadshavarna på gruppnivå på samtliga förskolor men inte alltid lika ingående när det gäller det individuella barnets progression. Igelkottens förskola använder en digital lärplattform, som ger möjligheter till information på individuell nivå och som också kan översätta informationen till andra språk. Någon annan förskola använder systemet Unicum. På alla håll används dock inte systemet i sin fulla kapacitet. Det kräver dels att personalen förstår vad som ska dokumenteras, dels att vårdnadshavarna förstår hur systemen ska användas. Även om förskolornas ledningar beskriver olika problem förknippat med information till vårdnadshavare definierar flera av de intervjuade informationen som ett utvecklingsområde.

I någon av intervjuerna lyfts också att vissa utlandsfödda vårdnadshavare, i synnerhet de med lägre utbildningsnivå, snarare önskar att barnen stannar hemma än går på förskolan. De kan också ha svårt att se förskolans utvecklande och lärande roll och ser verksamheten snarare som en (oönskad) barnpassning. En del av förskolans grundläggande utvecklingsarbete har då rört sig

om att övertyga vårdnadshavarna att det är viktigt att barnen kommer klockan 9 och stannar under det som personalen kallar för den pedagogiska tiden.

4.3.4.3. Verksamhetssystem

Ekorrens förskola visar sammantaget ett något annorlunda mönster än de flesta övriga. Här har språkplanen implementerats noga under ett år, och de flesta medarbetare tycks omsätta det som planen innebär i praktiskt arbete. Man följer upp språkprogressionen med ett självvärderingsverktyg, och detta har också visat på en högre grad av språkutveckling bland barnen efter planens genomförande. Personalgruppen har pratat igenom vad vårdnadshavarna kan förvänta sig av verksamheten och vårdnadshavarna involveras också aktivt i exempelvis de årliga tematiska projekt som bygger på högläsningböcker. Över lag beskriver rektor ett genomarbetat styrsystem med kollegialt lärande, återkommande möten mellan avdelningarna med pedagogiskt utbyte, egenbedömningar hos pedagogerna, uppföljning i självvärderingsverktyget, verksamhetsplan centralt och för varje avdelning, samt flera pågående utvecklingsprojekt om språkutveckling, varav ett inom ramen för Ifous.

Även Talgoxens förskola har system för uppföljning av den planerade verksamheten och för utvärdering av undervisningens resultat i TRAS. Man har goda rutiner för kommunikation med vårdnadshavare och har medvetet arbetat med att bygga upp dessa efter pandemin. En förklaring till de goda systemen menar man är att personalen är erfaren, kompetent och engagerad.

4.4. Sammanfattning av dokumentanalys och rektorsintervjuer

Den dominerande diskursen i förskolornas planer tycks vara att förtydliga och poängtera förskolans viktiga roll i barns språkutveckling för läsare utanför den egna diskursen. Däremot berörs oftast inte vad som är väsentliga byggstenar i språkutveckling, hur undervisning ska ske för att en progression ska inträffa i barngruppen och hur språkutvecklingen följs upp och vidareutvecklas, möjligen för att man relaterar till en utvecklingsmässig mognadsidé, där barnets nyfikenhet och frågor helt styr det som sker, men där personalens ansvar för att expandera barnens kunnande, nyfikenhet och lärande till nya områden inte nämns. Det överensstämmer delvis med den barnsyn som synliggörs i vissa av personalens självvärderingar, där barnet framstår som ett oförstört naturbarn som utvecklas på egen hand, utan närmare inblandning av vuxna.

Rektorsintervjuerna bekräftar delvis denna dominerande diskurs men i intervjuerna beskrivs också framåtsyftande tankar om hur man ska kunna utveckla undervisningen och också följa språkutvecklingens progression och hur informationen till vårdnadshavare ska kunna utvecklas.

En alternativ diskurs kan alltså skönjas i rektorintervjuerna men också i materialet, exempelvis i Ekorrens centrala språkstrategi och i Lundens veckovisa uppföljning av undervisningen i personalgruppen. Även i några övriga planer skymtar inslag av denna alternativa diskurs, exempelvis i de utvecklingsarbeten för språkutveckling som beskrivs. Kanske är det tecken på en förskjutning eller förändring i den rådande diskursen, som kan verka frigörande för nya tankar och idéer om språkutveckling, undervisning och utvärdering på förskolorna. De planer som omfattar denna alternativa diskurs eller delar av den ger dock ringa eller ingen vägledning till pedagogerna att följa lärandets progression.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de flesta planerna ger ringa eller inget stöd till personalen när det gäller med vilka arbetsformer och vilken frekvens som de bör ta sig an det språkutvecklande arbetet eller hur de ska följa lärandets progression. Det kan bero på att den rådande diskursens barnsyn förutsätter att språkutvecklingen sker som en mognadsprocess inom barnet och därför inte kan påverkas nämnvärt av undervisningsaktiviteter, utom möjligen genom

en tillåtande lärmiljö. En annan möjlig förklaring skulle kunna vara att personalen förutsätts besitta den kunskap som krävs för att förstå hur undervisningen ska bedrivas för att skapa och följa progression i barnens språkutveckling, och att vidare stöd för personalen därför är onödigt. Å andra sidan visar rektorsintervjuerna att samtliga enheter planerar och har genomfört språkutvecklande utvecklingsarbeten. Även här tycks ledarnas diskurs skilja sig från det som återges i de flesta planer eller i personalens redogörelser. Flera av de intervjuade är nya i ledarposition på den aktuella förskolan, vilket också kan förklara diskursiva skillnader mellan planer och intervjuer.

Andelen personal med annat modersmål varierar kraftigt, mellan ca. 25 – 80%. Flera av de intervjuade ledningspersonerna lyfter detta som en positiv ingång till mångkultur. Det underlättar också i mötena med flera vårdnadshavare. Varje förskola har dock 1 – 2 personer som har brister i svenska språket. Här efterfrågar man generellt centrala insatser för att stärka dessa medarbetares språk.

4.5. Observationer och intervjuer

I den här delen belyses resultatet från de observationer och intervjuer som genomfördes vid besök på de åtta utvalda förskolorna. Som övergripande observationsprotokoll användes en forskningsbaserad checklista, se bilaga F. Resultatet presenteras utifrån tre dimensioner på förskolornas språkundervisning: Social, fysisk och didaktisk språkdimension.

Observationerna omfattar sammanlagt 16 inbokade observationer, där den förskollärare eller personal som höll i aktiviteten var förberedd på min observation, dels andra observationer som skedde spontant vid andra tidpunkter under förskoledagen. De inbokade observationerna höll generellt högre didaktisk kvalitet än övriga, spontana observationer, med några undantag.

Liksom i gruppen av rektorer och biträdande rektorer är flera av förskollärarna nya, några nyutexaminerade, andra med längre erfarenhet i yrket men nya på just denna förskolan. Fjorton av de intervjuade var förskollärare och två barnskötare, varav en genomgick förskollärarytbildning.

4.5.1. Social språkdimension i undervisningen

En del av språkundervisningen handlar om kommunikationen mellan barn och vuxna och mellan barn, den sociala språkdimensionen. För att barnen ska orka och vilja ta itu med det ofta kognitivt ansträngande arbete som nytt lärande innebär är det viktigt att det finns en social trygghet, där barnet känner att det kan experimentera, prova och göra fel utan att känna sig utsatt eller utpekad av någon.

4.5.1.1. Personalens kommunikation

En sådan social miljö skapas genom att personalen använder barnens namn, talar till barnen i ögonhöjd och personligt, och samtidigt förstärker talet med gester, stödtecken, symboler, bilder och föremål. I det här avseendet visar observationerna starka positiva resultat i samtliga förskolor. Personalens tilltal och lyssnande är en god förutsättning för att undervisningen ska ge resultat i lärande, som i det här observationsutdraget, där en treårig flicka går sin andra dag på förskolan efter att ha varit hemma hos sin mamma:

Barnen sitter på mattan i ring med förskolläraren. Ett barn frågar:

Li: Varför hon gråter?

F: Det här är ju hennes andra dag. Man får vara ledsen och man får längta efter sin mamma. Det är inget konstigt. Eller hur?

Barnen nickar. Flickan, som ännu inte behärskar svenska, tittar upp snabbt men fortsätter att hulka.

Gruppen genomför en rad olika aktiviteter som förskolläraren leder: Räkna hur många som deltar, tittar

på och namnger siffror, tar upp sina namnlappar ur en burk och visar på närvaron. Den nya flickan har slutat gråta. Hon tar tre namnlappar. Förskolläraren visar henne vilket som är hennes och lägger tillbaka de andra två. De sjunger en sång med rörelser till. Den nya flickan tittar noga på de andra och härmar rörelserna, men i miniatyr. Detsamma sker när de sedan läser en kroppsramsa. Förskolläraren visar hur man "vickar på tårna" genom att visa hur man vickar med den nya flickans tår.

Observation 1. Sex 3-åringar och en förskollärare.

Genom att tala lugnt och tydligt, göra pauser för barnen att interagera, bekräfta, imitera, kontrastera, kommentera och utvidga barnens tal samt sätta ord på saker och handlingar och använda en variation av ord utvecklar personalen barnens ordförråd och kommunikationsförmåga. I den här observationen visar förskolläraren stor respekt för barnet och en stark tilltro till att hon ska kunna finna sin plats i gruppen och i aktiviteten. Även i det avseendet visar observationerna på positiva resultat i samtliga förskolor. Endast en observation avviker eftersom situationen framstår som otrygg och kaotisk, se observation 12 nedan.

I vissa fall innebär personalens språkkunskaper att barnen möter uttryck eller meningsbyggnad som inte är korrekt svenska, och vissa av de intervjuade förskollärarna menar att det är ett problem eftersom det försämrar barnens möjligheter till språkligt lärande. I de allra flesta observationer genomfördes dock undervisningen av högskoleutbildad personal med goda kunskaper i svenska språket. Ibland synliggjorde observationerna att personalens egna erfarenheter av undervisningen och fostran påverkade genomförandet, som i följande situation vid lunch:

Barnen i äldregruppen sitter vid sina bord i matsalen och väntar på bordets tur att gå fram till serveringsdisken och ta makaroner och korv. För varje bord finns en ansvarig personal.

Vid första bordet i turordningen ansvarar en personal med östeuropeiskt ursprung. Hen samlar in barnens tallrikar och medan barnen sitter kvar och väntar vid bordet går hen själv till serveringsdisken och lägger upp maten på de sex tallrikarna. Sen går hen tillbaka till bordet och ger varje barn en tallrik.

Nästa bord leds av en personal med arabiskt ursprung. Hen ber barnen följa efter sig och när de kommer fram till serveringsbordet lägger hen för maten till varje barn. När ett barn försöker ta korv själv tar hen snabbt slevan ur handen på barnet och säger tydligt: "Nej", Därefter lägger hen upp med skeden åt ett annat barn. Vartefter barnen fått korv och makaroner går de tillbaka till sin plats och börjar äta.

Det tredje bordet leds av en personal med svenskt ursprung. Hen låter barnen gå först och ta mat på egen hand helt och hållet. Medan barnen tar mat pratar hen med en annan personal som anslutit till matsalen och ser därför inte att vissa av barnen skulle behöva stöd med dialog om turordning och ibland med att ta mat.

Observation 2. Hela äldregruppen (ca 20 barn) och 4 personal.

Personalen har delat upp sig på varsitt bord, något som stärker möjligheterna för barnen att delta i språkligt samspel under måltiden. Däremot tycks det saknas mål för vad barnen ska utveckla under måltiden och någon i personalgruppen tycks snarast uppfatta måltidsstunden som en utmaning, en annan tycks se det som en stund där barnen lär sig att rätta sig efter regler och rutiner och ytterligare en personal tycks snarast lämna fältet fritt för barnens egna experimenterande. Beroende på vilket bord barnet hamnar vid kommer det alltså att uppleva helt olika lärande.

4.5.1.2. Öppna frågor och tänkande

Att ställa öppna frågor som inbjuder till tänkande är en viktig del av den sociala språkdimensionen. Endast på två förskolor, i två observationer, ställdes dock flera öppna frågor till barnen, trots att flera av de observerade undervisningsaktiviteterna hade kunnat innehålla sådana.

- Förskolläraren börjar läsa boken. Hen ställer en rad öppna frågor under läsningen:
- Varför blir Mamma Mu glad? Kan ni se det någonstans på bilden?
 - Hur skulle hon ha kunnat göra då?
 - Vad tror ni att Kråkan gjorde här?
 - Varför tror ni att Mamma Mu frågade om Kråkan var ledsen eller sjuk?
 - Vad tror du Kråkan skulle vilja ha som present?

Observation 3. Åtta 5-åringar och en förskollärare.

Istället ställdes frågor av instruktionskaraktär, där ett rätt svar förväntades av barnen. När ett barn svarade fel tycktes den undervisande personalen hamna i ett dilemma, något som också bekräftades under de efterföljande intervjuerna. Viljan att skapa en tillåtande och trygg atmosfär krockade med vikten av att visa barngruppen på vad som var rätt.

F: Vad rimmar det här på? (håller upp låset.)

Nicole: De hä! (håller upp nyckeln.)

F: Ja, de hör ju ihop. En nyckel och ett lås hör ihop. Man låser upp låset med nyckeln. Men rimmar det? Nyckel – lås, nyckel – lås? Nej det gör det inte, eller hur? Men kanske den här (tar upp ett annat kort) Lås och MÅS, de rimmar!

Observation 4. Sju 4-åringar och 1 förskollärare.

Barns förmåga att lyssna och kommunicera, även ickeverbalt bör också uppmuntras för att den sociala miljön ska vara språkutvecklande. Detta observerades dock inte vid något tillfälle på någon av förskolorna, även om uppmuntran på andra områden uttrycktes, som i den här observationen:

Barnen deltar intresserat under de 20 minuter som samlingen pågår.

F: Tack alla kompisar för en fin samling!

Observation 5. Fem 1–2-åringar med annat modersmål och en förskollärare.

4.5.1.3. Tydliga och förutsägbara rutiner

En annan viktig faktor i den sociala språkdimensionen är att personalen erbjuder och beskriver tydliga och förutsägbara rutiner. Detta observerades på flera av förskolorna när det gällde rutiner för samling, närvaro, lunch, utestund och liknande klassiska förskoleaktiviteter. När det gällde språkundervisningen tycktes barnen vid flera tillfällen inte vara säkra på vad som skulle hända eller hur de förväntades agera under aktiviteten.

F: Nu har jag hemliga påsen! (tar upp katten Findus ur påsen). Vad är det här?

Aisha: Musen Molly!

F: Javisst. Mus, vad rimmar på mus? (Ingen svarar.) Hus. Vem brukar göra bus? (tar upp ett hus ur påsen. (Drar upp en blöja ur påsen, barnen skrattar och pekar.) Blöja och... (Ingen svarar.) ...tröja! (Tar upp en tröja ur påsen och därefter ett troll.) Vad rimmar på troll? (ingen svarar, tar upp en boll ur påsen.) Boll!

Osman: Boll!

F: Vad rimmar på väst? (Tar upp en väst ur påsen.) Häst och väst. Den här då?

Pedro: Gumma!

F: Ja men om vi säger att det är en tant... Tant och elefant! (Gestikulerar snabeln med armarna och tar därefter upp en Pippi Långstrumpdocka.)

Flera barn: Pippi!

F: Men om det är en docka?... Klocka!

Observation 6. Tolv 5-åringar med annat hemspråk och 1 förskollärare, 2 personal och 1 assistent.

Barnen har inte mött aktiviteten tidigare, det är en ny gruppkonstellation sedan någon månad tillbaka. Dessutom tycks de inte förstå syftet med aktiviteten även om de försöker delta utifrån sin förståelse av vad förskolläraren önskar. Intervjuerna pekade på att rutinerna på flera håll var nya, i vissa fall genomfördes aktiviteten för första gången i barngruppen. Ibland ledde det till att

barngruppen nyfiket deltog, men vid flera tillfällen tycktes snarast osäkerheten ta överhanden och skapa oro. Några undantag fanns dock, som vid denna aktivitet:

F: Sitt på mattkanten så ska vi börja. Var sitter Bobbo nu? Hen använder en låda och en utklippt hund i papp.

Araia: På lådan!

F: Ja, på lådan. Var är Bobbo nu?

Enja: I lådan!

Förskolläraren flyttar Bobbo så att han befinner sig framför, i, under, på bredvid och bakom. Barnen hjälps åt att svara. Därefter tar förskolläraren fram kort med text och bilder. Hen läser texten på ett kort i taget och ett barn i taget ombeds lägga rätt bildkort bredvid textkortet. Samtidigt visar hen situationen med lådan och Bobbo.

F: "Hunden är framför lådan". Vilken bild kan det vara Erin? Erin tar upp bildkortet med hunden bredvid.

F: Är det så? Vad säger ni andra? "Hunden är FRAMFÖR lådan". Titta här, Erin. Hen visar samtidigt med lådan och Bobbo. Ett annat barn pekar på rätt bildkort. Erin tar upp den och lägger den bredvid textkortet.

F: Så där ja, nu blev det rätt!

Därefter hämtar barnen varsin stol och får själva ställa sig som instruktionen låter: "stå bakom stolen, stå framför stolen och så vidare. Det blir många skratt när alla ska stå under stolen.

Observation 7. Fem 4–5-åringar och en förskollärare.

Två av barnen har varit med om aktiviteten vid två tidigare tillfällen, de visste vad som förväntades, men övriga barn deltog för första gången. Förskollärarens struktur och tydlighet, samt kamraternas kännedom om aktiviteten, gjorde dock att de relativt snart förstod och kunde delta i aktivitetens relativt utmanande innehåll med intresse.

Utan undantag visar dock observationerna av den sociala miljön att förskolepersonalen visar mycket god omsorg och omtanke om barnen, oavsett om barnen har svenska eller annat modersmål. Barnens välmående och trygghet tycks ständigt vara i fokus. Det gäller oavsett om personalen är högskoleutbildad eller inte, eller om personalen själv har svenska eller annat modersmål.

4.5.2. Fysisk språkdimension i undervisningen

Den fysiska miljön kan antingen stötta den språkutvecklande undervisningen genom att bjuda in, locka och utmana barnen till utforskande av språket, eller försvåra undervisningen genom att exempelvis sända budskap som motsäger det som undervisningen vill åstadkomma. I bild 1 synliggörs två exempel. Det vänstra fotografiet visar en miljö som erbjuder många möjligheter för barnen att experimentera och samtala, eftersom den är rik på material, välorganiserad och välstädd. I den högra bilden visas en trappuppgång där varje trappsteg i ett tidigare skede markerats med en siffra och ett tecken men där flera skyltar har fallit bort, vilket innebär att den vällovlige pedagogiska idén snarast ger intryck av slarv eller ointresse.



Bild 1. Den fysiska miljön kan medverka till eller motverka lärandet.

4.5.2.1. Inbjudande och utvecklande miljöer

I de flesta av förskolorna var de observerade fysiska miljöerna trevliga och inbjudande. På vissa håll skiftade dock miljöns kvalitet en hel del mellan olika avdelningar. Även fysiska förutsättningar som god belysning och lagom ljudnivå är viktiga, något som var tillgodosett i de allra flesta fall. Att utveckla den fysiska miljön kräver eftertanke men också underhållsarbete, där personalen behöver hålla miljön levande, något som flera av de intervjuade förskollärarna intygade. Det är också ett avvägande att inte överbelasta miljön med alltför mycket intryck, så att barn kan få svårt att koncentrera sig. Det blir alltså en balansgång mellan att göra miljön inbjudande och utmanande men å ena sidan inte överbelastad och å andra sidan inte heller steril och ointressant. I förskolor, där denna balansgång tycks fungera som stöttande för lärandet, är miljön föränderlig och speglar de områden som barngruppen just då arbetar med, se exempel i bild 2.



Bild 2. Miljön som föränderlig eller statisk.

I den vänstra bilden har en miljö byggts runt ett tematiskt projekt, vilket innebär att barnen som möter miljön också vet vad de olika föremålen och texterna förmedlar och hur de ska användas. Miljön är föränderlig och erbjuder många tillfällen till lek och språkliga aktiviteter. Den högra miljön innehåller många språkliga material men det är mer osäkert om alla barn kan relatera till vad miljön är tänkt att visa och hur de ska använda den. Här finns istället en risk att synintrycken blir störande, eftersom de inte betyder något för alla barn.

4.5.2.2. Utrymmen och föremål som bjuder in till språklig aktivitet

Den fysiska språkdimensionen innebär bland annat att miljön inbjuder till språkliga aktiviteter som exempelvis dialog, i synnerhet i mindre grupper genom föremål och utrymmen, samt till fri lek och rollek, där barnen kan kommunicera med varandra, exempelvis genom pedagogiska leksaker, verktyg, föremål från naturen samt musikinstrument och andra föremål för att åstadkomma, lyssna efter och analysera ljud. Samtliga förskolemiljöer kan sägas ha sådana miljöer, även om de skiftar i kvalitet. Endast på ett ställe observerades dock musikinstrument och ljudföremål.



Bild 3. Två olika miljöer som bjuder in till språkanvändande.

Bild 3 ger två exempel på miljöer som inbjuder till utforskande och dialog. Den vänstra miljön är centrerad kring djur, där bilder på djur med djurens namn, böcker om olika djur samt plastdjur och en konstgräsmatta interagerar. Den högra miljön är ett bord med olika redskap för att mäta och ösa, med bönor och linser, som bjuder in till att experimentera flera tillsammans. Flera av dessa, mer utvecklade miljöer, hade tillkommit under den senaste tiden, berättade förskollärarna i intervjuerna, bland annat utifrån den återkoppling som man hade fått från kommunens tillsyn/insyn. Miljöerna hade därför inte prövats och utvärderats ännu, menade man.

Även utemiljön och utomhusleken bör vara såväl inbjudande som utmanande. De flesta observerade utomhusmiljöer var dock relativt förutsägbara förskolegårdar med lekredskap och sandlåda.



Bild 4. Miljö för utomhusläsning och båtlek.

Ett genomtänkt undantag observerades på en av förskolorna, med många olika stationer för utforskande och upplevelser, se exempel i bild 4. En läsmiljö har byggts upp av träpallar, där ett

urval av böcker erbjuds barnen under uteaktiviteterna. En annan av miljöerna erbjuder möjlighet att leka båtutfärder.

4.5.2.3. Utrymmen och föremål för litteracitet – läsa och skriva

Utrymmen och föremål som stärker litteraciteten är mycket viktiga i den fysiska språkdimensionen, som möjligheter till olika läs- och skrivaktiviteter och att majoriteten av resurser och material är märkta med bilder och ord. Här fanns få exempel i de observerade förskolorna. Visserligen fanns miljöer med papper och färgpennor. Samtliga förskolor hade också alfabet (och siffror) uppsatta på väggarna men det framstod som oklart om och i så fall hur dessa användes, inget alfabet användes under någon observation. I de flesta förskolorna var få eller inga resurser och material uppmärkta med ord. Däremot hade några förskolorna påbörjat användande av bildstöd, exempelvis i form av TAKK och i några fall hade man också påbörjat användande av tecken som stöd för tal. Med två undantag verkade inga aktiviteter som rörde skrivande förekomma, och miljöer uppbyggda runt skrivande saknades. I de två förskolor som utgjorde undantagen synliggjordes skrivandet i flera miljöer och verkade vara en aktiv och återkommande del av undervisningen, se exempel i bild 5. I en observation i ytterligare en förskola genomfördes en skrivaktivitet, men där för första gången (se observation 14).



Bild 5. Skrivande som aktiv komponent i undervisningen.

Särskilt tillgången till böcker är viktig i den fysiska språkdimensionen, i form av särskilda utrymmen för bokaktiviteter samt urval av skönlitterära och faktaböcker som är tillgängliga och synliggjorda på flera ställen och som en del av pågående projekt. På samtliga förskolor fanns det tillgång till böcker. I en förskola fanns också tillgång till ett välutrustat bibliotek. Däremot var det oklart i vilken grad böckerna användes aktivt. Endast två av de inbokade observationerna omfattade ett högläsningstillfälle och ytterligare två tillfällen innehöll sagoberättande. Några av pedagogerna angav att de genomförde högläsning dagligen, vanligast förekommande som en så kallad läsvila när de yngre barnen sov. I några fall utgjordes läsvilan av filmade inläsningar i exempelvis Polyglutt, istället för att förskolepersonalen läste, se bild 6. I ett av dessa fall fick barnen välja vad de ville se och höra.



Bild 6. Läsvisa med Polyglutt.

Flertalet förskolor tycktes alltså inte ha återkommande, systematisk högläsning genomförd av personal, även om man uttryckte en önskan om att det skulle vara möjligt. Hinder som angavs var bland annat stora barngrupper samt språksvårigheter hos barnen.

4.5.2.4. Mångfald och igenkänning

En mycket väsentlig del i den fysiska språkdimensionen är att barnen, deras arbeten, intressen och familjer syns i verksamheten. Det handlar om att barnen ska känna igen sig i miljön, känna sig välkomna och delaktiga och förstå och kunna diskutera sina erfarenheter med varandra och med personal. På samtliga förskolor fanns barnen på ett eller annat sätt representerade, ofta med fotografier, exempelvis för att kontrollera närvaron i samingen, för olika gruppindelningar och för placering vid måltiden. Däremot förekom få av deras arbeten. Ett skäl till detta menade pedagogerna var att undervisningen ännu inte kommit igång och det därför inte fanns så mycket dokumentation andra och tredje veckan i september. Ett undantag var en av förskolorna, där årets bokprojekt redan hade satt avtryck i den fysiska miljön och där barnens tankar och experiment fanns synliggjorda, se bild 7.



Bild 7. Bokprojektet ger avtryck i den fysiska miljön.

Däremot synliggjordes i stort sett inte barnens familjer, deras intressen, språk eller kulturer, varken i den litteratur som fanns framme, i lekmiljöer eller liknande i de observationer som gjordes. Ett undantag fanns på en förskola där vimplor med ordet "hej" på barnens språk mötte i tamburen, se bild 8.



Bild 8. Vimplor med "hej" på barnens språk möter i tamburen.

I en annan förskola innehöll utklädningshörnan kläder från flera kulturer. I några enstaka fall visade bildstöd barn med olika hudfärg, som i bild 9, men oftast inte.



Bild 9. Bildstöd med barn med olika hud- och hårfärg och klädsel.

Flera förskolor hade utvecklat sina miljöer på senare tid till att bjuda in till mer utforskande och till att innehålla mer litteratur. Trots det innehöll de fysiska språkdimensionerna många inslag som måste ses som relativt förutsägbara fysiska miljöer, speglade en i flera stycken förgivettagen svensk förskolenorm: "Så här ser det ut i svensk förskola". Ett exempel på det är den rimmade bilderboken *Petter och hans fyra getter*, som observerades i samtliga åtta förskolor. Två av de observerade aktiviteterna utgick dessutom från boken och i ytterligare fyra observationer nämndes den. Det anmärkningsvärda är inte att boken förekommer i förskolans undervisning, utan att inga samtida böcker, eller böcker från andra kulturområden än Sverige, synliggjordes på samma sätt och med samma frekvens vid observationstillfällena.



Bild 10. Petter och hans fyra getter, en del av vad som ses som acceptabelt i förskolans diskurs.

4.3.3. Didaktisk språkdimension i undervisningen

Den didaktiska språkdimensionen fokuserar på undervisningens genomförande, dess planering och utvärdering och på alla barns möjlighet att ta del av undervisningen.

4.5.3.1. Mindre sammanhang är en förutsättning för språklig utveckling

I språkundervisningen är det väsentligt att arbetet sker i mindre grupper, så att alla barn kan delta i samtal med en vuxen. I de observerade aktiviteterna var de allra flesta grupperna avpassade för ändamålet. I vissa fall var dessa mindre grupper en del av förskolans ordinarie aktivitet, i en del fall tycktes de mindre grupperna ha skapats för själva observationstillfället. Aktiviteter som rörde metaspråklig utveckling tycktes oftast genomföras i mindre grupper, medan samling, fri lek och pysselaktiviteter oftast verkade genomföras i större grupper. Märkligt nog tycktes planerad högläsning ofta genomföras i större grupper i så kallad läsvila, ofta med tekniskt stöd, se bild 6 ovan.

Man kan anta att större grupper skulle minska det språkpedagogiska värdet. I vissa fall blev det resultatet. I observation 3 ovan, där förskolläraren bjuder in till en reflekterande dialog i gruppen genom sina öppna frågor, kommer denna inte riktigt till stånd, troligen bland annat beroende på gruppens storlek. Vissa aktiviteter i större grupper erbjöd å andra sidan barnen stimulans och möjligheter att delta, som i följande språksamling med tio barn:

Barnens namn finns framme på golvet. Man tar ett namn i taget, säger gemensamt vilken bokstav namnet börjar på, klappar namnets stavelser och läser därefter en namnvers till varje namn:

F: Vad börjar Tindra på? (flera barn ropar T) Hur många stavelser kan vi klappa?

Zenita: Två!

F: Vi provar, är ni med? (klappar med barnen) TIN-DRA! Ja, det stämmer, två. Nu är det versen då!

Alla: Tindra, lindra, vare, vare vindra, vare vare vinken stingen sindra.

Därefter läser man versen Harrys hare tillsammans. Förskolläraren fortsätter med att skriva "Flyg du fula fluga flyg, och den fula flugan flög" på tavlan.

F: Ser ni att nästan alla ord börjar på samma bokstav. Ett...F! Kan vi läsa den tillsammans?

De läser versen två gånger.

Seymen: Flugor kan va snygga.

F: Ja. Men den här flugan i versen är ful. Vi tar versen en gång till. (Tar därefter fram speglar till alla.)

Hur formar man munnen när man säger F?

Barnen tittar i speglarna och provar och skrattar när de ser resultatet.

F: Var det lätt eller svårt?

Olga: Lätt!

Därefter leker de en lek där ett barn beskriver ett hemligt djur och de andra ska gissa. Det efterföljs av en ritsaga som förskolläraren ritar på tavlan och samtidigt berättar. Under tiden gissar barnen vad bilden ska bli, mycket intresserade. Till sist avslutas språksamlingen med att man sjunger "Ringeli, ringeli, rosen" tillsammans. Samlingen tar sammanlagt 30 minuter.

Observation 8. Tio 4–5-åringar och 1 förskollärare.

Samtidigt ledde vissa aktiviteter i mindre grupper inte till kommunikation och djupare dialog, trots att gruppstorleken tillät det, utan till att barnens roll reducerades till att lyssna och svara på frågor med förutbestämda svar:

F: Adan, kan du ta en bild. Vad är det på den?

Adan: Knapp.

F: Ja en knapp ja, Hur gör man med den? (Flera av barnen visar hur man knäpper med gester). LEE, tar du nästa bild?

Lee: Fot.

F: En fot ja, var sitter foten? (Barnen håller upp sina fötter.)

Observation 9. Fyra 4–5-åringar med annat modersmål och en förskollärare.

Grupperna tycktes alltså ha skapats utifrån hur aktiviteterna av tradition har genomförts i tidigare daghems- och förskoletradition, snarare än att vara planerade för att stötta språkutveckling. I de förskolor som genomsyrades av en tydlig idé om språkundervisningen var också gruppstorlekarna genomtänkta och etablerade, även om de barn som deltog vid olika tillfällen skiftade utifrån behov och förutsättningar. Ett exempel är den här språkliga stunden på den förskola som arbetar med en gemensam bok under ett årligt projekt:

Boken ligger framme på golvet och barnen och förskolläraren är lutade över den. Uppslaget i boken visar havsbotten med en rad olika vattenlevande djur och en del skräp på botten. Förskolläraren har dragit ut kort på en sköldpadda, bläckfisk, manet, delfin, sjöstjärna, och fler djur. De tecknar tecknen för djuren när bilderna presenteras och sedan hjälps de åt att lägga ut bilderna på bokuppslaget, där de hittar rätt djur.

F: Hur ska vi hjälpa djuren att få det rent här?

Bea: Det är skräpig.

Teo: Kolla där (pekar på skräpet i bokuppslaget.)

F: Vad händer om fiskarna äter det där?

Sean: De mår inte bra.

Bea: Vem har slängt det här?

Nelly: Inte jag!

Teo: Min pappa har.

F: Då får du prata med din pappa och säga att han inte ska det.

Nelly: Kan vi ha bilderna? (De andra barnen instämmer genom att nicka eller säga ja.)

F: Vad ska vi göra med dem, tycker ni?

Teo: Vi kan sätta dem på sidan.

F: Men vad händer då?

Bea: man kan inte läsa boken.

F: Kanske kan vi kopiera sidan och limma upp småbilderna på den? Då kan vi hänga den där ute på väggen. (Barnen nickar och förskolläraren lägger in bilderna i boken). Fint, då var vi klara.

Observation 10. Fyra 3–4-åringar och en förskollärare.

Grupperna är här inte statiska men det gemensamma projektet runt boken håller samman de aktiviteter som sker i olika grupperingar utifrån barnens behov av undervisning. Senare under året får barnen också själva välja grupper utifrån olika intresseområden.

En del av att skapa mindre sammanhang handlar om personalens förmåga att planera så att den större gruppen kan brytas ner i små grupper, samt koordinera personalens aktiviteter så att en person tar ansvar för en aktivitet medan övriga gör annat. Den här förmågan tycktes variera från avdelning till avdelning på de flesta håll, och barnens tillgång till språkutvecklande sammanhang blev alltså på vissa förskolor avhängigt vilken grupp och, i realiteten, vilken personal som barnet mötte i undervisning.

I de flesta fall tycks personalens förmåga att förstå, administrera och planera för undervisning i mindre grupper vara kopplad till utbildning samt i några fall också lång erfarenhet. Nedanstående två observationsutdrag visar på skillnaden mellan aktiviteten i två intilliggande rum på samma avdelning:

Barnskötaren: Vilket djur bestämde vi oss för att jobba med? Kommer ni ihåg?

Alexej: Ekorre.

B: Just det, det stämmer. Här har vi bilden på ekorren. Idag ska vi skapa med lera, vi ska göra... (håller upp bildinstruktionen).

Fatima: Ekorre!

B: Vad var det vi hämtade igår? Kommer ni ihåg?

Sixten: Kottar.

B: Stämmer! Så här kan man göra (visar på bilden). Man gör kroppen av lera och tassarna och sen trycker man dit kotten som svans och ett par ögon.

Alexej: Det ser ut som en kokosbolle.

B: Okej, tycker du? En kokosboll. Ska vi sjunga de ekorsånger som vi kan?

De sjunger några olika ekorsånger tillsammans. Därefter delar barnskötaren upp dem på två bord. Barnskötaren sätter sig vid det ena bordet och förskolläraren vid det andra. Vid båda borden finns instruktion, lera och kottar. De knådar, diskuterar hur instruktionen ska tolkas och blir slutligen klara med sin ekorre, ställer den att torka på en lapp med sitt namn och går och tvättar händerna.

Observation 11. Fem 4-åringar, 1 barnskötare och en förskollärarstuderande.

Den ansvariga barnskötaren har lång erfarenhet av att arbeta på förskola, hen ger tydliga instruktioner och ramar. De båda pedagogerna samarbetar genom att ha fördelat rollerna och genom att dela gruppen i två delar när det underlättar lärandet. Barnen kommer till tals, är engagerade, intresserade och deltar i aktiviteten. I rummet intill är situationen en annan:

I en stor, ljus och välutrustad sal finns ett tjugotal barn och fyra personal. Några knådar med lera, andra bygger, andra står stilla eller springer runt. Det är en mycket hög ljudnivå eftersom många barn skriker och några gråter. Med undantag för gruppen som knådar med lera verkar det råda kaos. En personal verkar kontrollera något i datorn, en annan försöker reda ut en konflikt mellan två barn och ytterligare en personal står och håller en liten flicka i handen och tittar ut över gruppen. I mitten står en personal och försöker göra sig hörd i oväsendet.

P: Hör alla kompisar. Lyssna nu. Det är dags för äta. Gå till din plats. Tysta nu, kompis. (Oljudet fortsätter.)

Observation 12. Tjugotre barn och 4 personal.

Här tycks personalen inte ha tänkt igenom rutinerna i stunden. Barnen har inte delats in i grupper, trots att det är möjligt, eftersom personalen är fyra, och sånär som på bordet med lerknådandet har det inte heller skapats rum i rummet där barnen kan känna sig delaktiga i en mindre grupp. Barnen tilltalas också kollektivt. Det är en på alla sätt kaotisk, otrygg och osäker miljö som

motverkar lärande, åtminstone om den upprepas varje dag. Samtlig personal saknar förskollärarytbildning och endast någon enstaka har barnskötarutbildning.

Jag vill dock understryka att den senare observationen var ett undantag, eftersom den så tydligt också skapade otrygghet i gruppen. I andra observationer där större grupper observerades genomsyrades verksamheten av god omsorg, även om lärande inte kom till stånd. De intervjuade förskollärarna menade också i de flesta fall att kollegorna var lyhörda för deras råd och styrning. Några menade att det å andra sidan var svårt att gå ifrån för att planera för utveckling eftersom verksamheten ofta fallerar då. Ytterligare andra poängterade att kollegor med bristande svenska också gjorde arbetet med språkutveckling i barngruppen svårare, eftersom det begränsade möjligheterna att fördela undervisningstillfällena på fler vuxna. Några av de intervjuade var tidigare barnskötare som vidareutbildat sig. De påpekade att de själva fått en annan syn på didaktik i utbildningen.

4.5.3.2. Interaktivt, kollaborativt lärande mellan barnen

En annan väsentlig del i språkutvecklande arbetssätt är att barnen ges möjlighet att samtala med varandra. I de observerade aktiviteterna förekom detta när barnen spontant vände sig till varandra, under aktivitet eller i lek. På flera håll underlättade också miljön sådana spontana interaktioner, se exempelvis bild 3 ovan. I undervisningsaktiviteterna observerades dock inga samlärande, kollaborativa aktiviteter, som planerats av förskolläraren eller personalen som en arbetsform. Samtal i barngruppen förekommer, som exempelvis i observation 10 där barngruppen diskuterar bokuppslagets innehåll. Men barnen ombeds inte att arbeta två eller flera för att lösa problem eller uppgifter tillsammans. Barnen arbetade istället med sina egna projekt, vid sidan av varandra, som exempelvis när barnen tillverkar sina ekorrar utifrån bildinstruktionen i observation 11 eller i observation 7 när de var och en genomför övningarna med lägesord.

Även om barnen alltså samspelar med varandra i aktiviteten är det inte en del av pedagogiken att aktiviteterna ska vara kollaborativa mellan barnen. För språkutvecklingen är det dock en viktig del att förstå hur språket kan vara till nytta och komma till användning i kommunikation med andra, exempelvis för att lösa gemensamma problem eller för att skapa tillsammans, något som också poängteras i forskning, se avsnitt 2.

4.5.3.3. Skapa motivation och engagemang

En förutsättning för att barnen ska vara motiverade att ta itu med lärandeaktiviteter är att de är insatta i vad som händer närmast. På flera förskolor, men inte alla, skedde detta genom att personalen eller personal och barn tillsammans använde schematiska bildstöd för aktiviteterna, se ett exempel i bild 11.

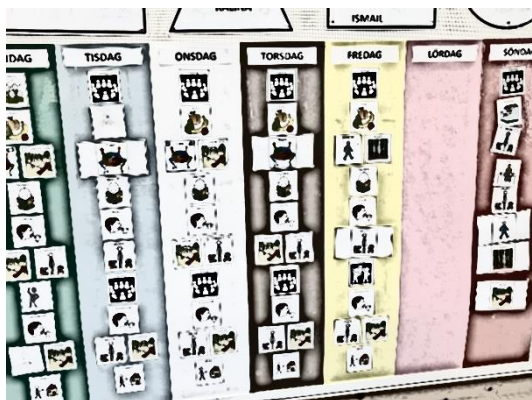


Bild 11. Bildstöd för de aktiviteter som barnen ska delta i under dagen.

En annan viktig del i att skapa motivation är att personalen är engagerad i arbetet med bokstäver och ord, så att barnen får möjlighet att höra ljud och förstå innebörder. Även i bokläsningen är personalens förmåga att engagera barnen i interaktiv bearbetning av innehållet grundläggande om en språkutveckling ska ske. Över lag visade den observerade personalen stort engagemang i de språkutvecklande aktiviteter som genomfördes. I flera fall innebar det att barnen också med stor motivation grep sig an lärandet. I andra fall var koncentration och motivation lägre. Det kan ha haft flera orsaker. Som sagts verkade barnen i flera observationer ovana vid de aktiviteter som genomfördes, för flera tycktes det vara första gången som de deltog i något liknande. Det kan ha skapat viss förvirring över vad som förväntades av dem, osäkra på målet med själva aktiviteten, som exempelvis i observation 6, där de förväntas rimma.

Observationerna tyder på att detta inträffade oftare i grupper som dominerades av barn med annat modersmål. På de flesta förskolor angav också pedagogerna att undervisningen ännu inte påbörjats på grund av inskolningarna. En förskola utgjorde här ett undantag. Där hade undervisningen påbörjats direkt och hade redan givit upphov till en rad engagerande aktiviteter, dels i miljön, dels i den observerade undervisningen, se bild 7 och observationsutdrag 10. I andra fall kan observatörens närvaro ha påverkat barnens upplevelse och förståelse av aktivitetens syfte, eller någon annan närliggande händelse på förskolan.

Den didaktiska dimensionen i språkutveckling innebär också att personalen visar på språkliga företeelser i vardagliga situationer, så att undervisningen integreras i vardagsgöromålen. Personalen i de observerade förskolorna benämnde föremål och företeelser med ord, begrepp och meningar på ett utvecklande sätt i de flesta fall, se även det som redogjordes för ovan under den sociala dimensionen i undervisningen.

Dimensionen handlar också om att använda böcker informellt för att besvara frågor eller förklara något. Trots att böcker stod framme i olika miljöer och lättillgängligt på flera förskolor observerades endast ett sådant tillfälle, där personal spontant använde en bok för att uppmärksamma två lekande barn på vad de dinosaurier som de lekte med kallades, och åt med mera.

4.5.3.4. Litteracitetsutvecklingen kräver användande av skrift

En viktig del i barnens litteracitetsutveckling är att de ges möjlighet att förstå hur läsande och skrivande kan användas för att kommunicera och för att berika de egna upplevelserna. Det innebär exempelvis att innehållet i högläsning diskuteras och tolkas tillsammans. Det fanns få observerade högläsningstillfällen, och få dialoger mellan barnen om innehållet. Högläsning tycktes på de flesta håll uppfattas som ett medel för avkoppling, som i läsvidan. En av förskollärarna berättade i intervjun att hen hade lett ett projekt som innebar att man återkom till samma bok flera gånger i barngruppen men att det hade runnit ut i sanden, eftersom den övriga personalen inte tycktes se det som sitt uppdrag att arbeta med högläsning på det sättet.

En del av förståelse för användandet av läsning handlar om att välja en bok som utmanar barnen och intresserar. Är boken alltför förutsägbar, enkel eller känd tappar barnen snart intresset, som i denna observation:

Förskolläraren tar fram boken om Mamma Mu.

Anna: Jag har sett filmen.

Flera barn: Jag med!

Trots att förskolläraren ställer flera öppna tolkningsfrågor vill koncentrationen inte riktigt infinna sig i barngruppen. Förskolläraren frågar några gånger om barnen vill höra slutet och de ropar ja men verkar inte helt koncentrerade på läsningen i alla fall. Det blir en del stökande i barngruppen. Koncentrationen ökar dock när Mamma Mu överlämnar presenten till Kråkan och han blir glad.

Observation 13. Åtta 5-åringar och 1 förskollärare.

Förskolläraren försöker engagera barnen i de olika frågeställningar som texten väcker men har svårt att lyckas. Ett skäl är säkert gruppens storlek, flera barn skulle behövt närheten till den läsande pedagogen för att orka koncentrera sig. Aktiviteten pågår också länge, eftersom hela boken läses vid samma tillfälle. Men ett viktigt skäl till okoncentrationen och det ointresse som bitvis synliggörs i gruppen för boken är troligen att de flesta har sett sagan som film tidigare. Bokvalet ger en ringa grad av utmaning.

Att stärka förståelsen för hur läsande och skrivande kan användas innebär också att personalen skriver ned vad barnen säger på ett sätt som engagerar barnen och att barngruppen skriver tillsammans, exempelvis genom att diktera texter, samt att ord och bilder används för att guida barnen i instruktioner. Även detta förekom mycket sällan. Endast en observerad aktivitet innehöll barnens skrivande och ett fåtal berörde bokstäver över huvud taget.

Ett antal bokstäver ligger utlagda på mattan där gruppen har samlats. Barnen ska hitta bokstäverna i sitt namn. Några tar hjälp av sin sittplatta, där namnet står. Bokstäverna är versaler. Ella, som försöker hitta två L tar ett L och ett I.

F: Det här är ett I (pekar på I:et). Hittar du ett till L? Eleana har fått ihop hela sitt namn men saknar A på slutet.

F: Titta, det är samma bokstav som här (pekar på A inne i ELEAN).

Eleana: ... här! (tar upp A)

När barnen lagt klart sitt namn skriver de av det på en platta. Därefter läggs bokstäverna på bordet och barnen går en stund till lekrummet i väntan på att alla ska bli klara. När alla är klara ska de samlas vid bordet. Nu klistrar de bokstäverna på ett papper och gör en raket av dem (efter en förlaga). Volya klistrar sina bokstäver i följande ordning: AYOLO. Förskolläraren tittar till men säger inget utan hjälper en flicka med klistrandet.

Volya: Kan du hjälpa? (till förskolläraren)

F: Vilket ljud hörs först?

Volya: V

F: Okej, och sen?

Volya rättar med stöd till sitt namn i raketerna. När namnen och raketerna klistras kan barnen dekorera dem med glitter och pärlor om de vill.

Observation 14. Sju 5-åringar, 1 förskolestuderande och 1 barnskötare.



Bild 13. Personalen illustrerar dokumentationen med barnens idéer.

I aktiviteten skriver varje barn sitt namn med lösa bokstäver och med penna. Gemensamt skrivande, egna bokproduktioner eller liknande observerades inte i någon aktivitet och syntes mycket sparsamt, om ens alls, i den fysiska miljön. Däremot förekom texter som personalen skrivit som illustration till exempelvis bilddokumentation, se exempel i bild 13.

Förutom vimplarna i bild 8, med "hej" på olika språk, synliggjorde observationerna inga språkliga uttryck på andra språk än svenska.

4.5.3.5. Systematiskt och återkommande användande av språket

Ytterligare en väsentlig del om språkutveckling ska komma till stånd i förskolan är att det finns en återkommande systematik i aktiviteterna, exempelvis att barnen möter metaspråkliga aktiviteter en gång i veckan, skrivande i någon form varje dag och högläsning med bearbetning varje dag. Som tidigare nämnts tycks sådan återkommande systematik saknas för språkundervisningen på flertalet observerade förskolor. Några få av förskolorna har försökt systematisera undervisningen i veckovis återkommande aktiviteter, som bild 14 illustrerar.



Bild 14. Återkommande systematik för undervisning på en förskola.

I en annan av förskolorna framstod undervisningen som systematisk och återkommande, trots att den inte schemalades som särskilda veckovisa aktiviteter. Istället ansvarade en förskollärare för gruppens lärande inom ramen för det pågående tematiska bokprojektet.

Det bör också finnas en systematik i hur personalen byter ut material, leksaker och högläsningböcker så att nya ord, begrepp och idéer kan presenteras för barnen. Om detta förekom på de observerade förskolorna var svårare att avgöra under observationsdagarna, eftersom flera förskolor just hade utvecklat och strukturerat sina lärmiljöer på ett nytt sätt. Som tidigare nämnts framstod vissa miljöer som relativt statiska och förutsägbara klassiska förskolemiljöer, men inte alla. På några få förskolor var det tydligt att personalen utvecklade och förändrade miljöerna efter hand för att skapa nya språkliga miljöer, se exempelvis bild 3, 4, 5 och 7.

4.5.3.6. Planera för och följa upp lärandets progression

För att kunna planera för undervisningens nästa steg behöver personalen dels följa upp kunnandet och förmågeutvecklingen, dels planera nästa steg i undervisningen utifrån detta. Alla intervjuade beskrev hur de skaffade sig en överblick över gruppens och enskilda barns lärande intuitivt, under undervisningens gång. Denna överför de som information till vårdnadshavarna vid utvecklings-samtalet. De mer erfarna förskollärarna har skapat egna kategorier som de följer upp inför utvecklings-samtalet, exempelvis rimma, fonologi, läsförståelse och liknande. I en förskola har en barnskötare gått specialistbarnskötarutbildning och identifierar och arbetar med de barn som behöver extra språkträning.

De flesta saknar dock stöd för hur de skulle följa upp lärandet mer systematiskt. Ett undantag är en av förskolorna, där man använde sig av det utvärderingsverktyg som finns i huvudmannens plan. I ytterligare en förskola användes TRAS av personalen när man kände sig osäker på ett enskilt barns utveckling. På de flesta förskolor beskrevs istället att man stod i begrepp att utveckla eller just hade utvecklat system för barnets språkande och kommunikation i olika miljöer. Detta handlar dock snarare om en kartläggning inför barnets start i förskolan och inte om det som avses med ett uppföljningsverktyg av lärandet.

Samtliga inbokade observationer var planerade och genomtänkta av den förskollärare som genomförde dem, liksom flera av de spontant observerade aktiviteterna. Planeringarna framstod i de flesta av fall som enstaka aktiviteter, utan en mer långsiktig förankring med mer övergripande syfte och mål, exempelvis som längre tematiska projekt eller med en årsplan för progression i

språkutvecklingen. Det innebar också att flera av aktiviteterna framstod som något som förekom vid sidan av, ett avbrytande och ibland störande moment, i det som barnen annars upplevde som förskolevardagen. Barnen presenterades ofta aktiviteterna utan att målet stod klart för dem, vilket rimligen också bidrog till upplevelsen av aktiviteterna som lösryckta eller utanför förskolevardagen. Det gällde även för de aktiviteter som genomfördes utifrån färdiga arbetsgångar, som exempelvis Bornholmsmodellen.

I de flesta fall var det svårt att under observationerna avgöra om de genomförda aktiviteterna ingick i en längre planerad struktur för att nå progression i lärandet. På frågan i efterföljande intervjuer kunde samtliga förskollärare redogöra för vad som skulle kunna vara en tänkt progression efter den observerade aktiviteten, men det var i de flesta fall oklart om detta var en del av en längre plan. Flera förskollärare menade i de efterföljande intervjuerna att de tyckte det var svårt att veta om deras undervisning omfattade det som den borde eftersom de menade sig sakna djupare kompetens på språkundervisningsområdet och eftersom läroplanens skrivningar är så övergripande. Detta förstärktes också av att flertalet av de inbokade observationerna utgick från redan planerade aktiviteter som ingår i läromedelspaket för Bornholmsmodellen, material för TAKK, och liknande. I några fall angav man också tidsbrist som en förklaring till att aktiviteterna inte planerades eller följdes upp mer systematiskt.

I flera av undervisningssituationerna synliggjordes att förskolläraren saknade grundläggande kunskaper om undervisningens "tricks of the trade", det vill säga hur man planerar för ett intresseväckande innehåll med progression, hur placering och möblering påverkar undervisningens kvalitet, hur man avgränsar sitt eget tal till det nödvändiga och bedömer undervisningsstundens längd och liknande ordningsfaktorer. Det fanns dock undantag, som den här väl planerade och genomförda språkstunden med de yngsta:

En klocka kallar till samling. Barnen samlas på den stora mattan, där det ligger en mörkare, mindre matta som markerar var barnen ska sitta. De börjar med en godmorgonsång där allas namn sjungs. Därefter tas de tre korten med veckans tecken fram och ordet och tecknet upprepas, liksom förra veckans tecken. De sjunger sedan en veckosång och kontrollerar dagens väder. Ur en påse får barnen därefter ta upp varsin sak och för varje sak sjungs en visa: Björnen sover, Lilla snigel med flera. Därefter sjungs en fruktsång och barnen äter frukt medan förskolläraren småpratar med barnen och dessa kommunicerar med varandra med gester och miner. En flicka räcker fram sin hand.

F: Vill du ha en till? Varsågod (räcker fram en äppelbit till flickan). Då säger du tack. Tack.

Barnen deltar intresserat under de 20 minuter som samlingen pågår.

F: Tack alla kompisar för en fin samling!

Observation 15. Fem 1–2-åringar och en förskollärare.

Det språkliga innehållet i observationen berör ordförråd och begrepp, rimord, och att följa en enklare instruktion. Momenten avlöser varandra och barnen är aktiva och intresserade under den tid som stunden pågår. Det är tydligt att barnen varit med om flera moment tidigare även om något är nytt. Under intervjun berättar förskolläraren att man brukar dela grupperna i mindre för att skapa närhet till barnen och kunna uppmuntra varje barns språkanvändande. Förskolläraren tänker också i förväg igenom hur barnen ska sitta och väntar avsiktligt med att dela ut frukten tills i slutet, då de kognitivt krävande delarna är genomförda.

Alla intervjuade uttryckte ett stort intresse i att få möjlighet att fördjupa sig på både språkutvecklingsområdet och när det gäller undervisning, även de som tidigare hade genomgått utbildningar. Många efterfrågade också kunskapsöverföring mellan de professionella, exempelvis mellan förskollärare från olika enheter. De observationer som bedömdes som didaktiskt genomtänkta genomfördes av personal som i den efterföljande intervjun berättade att de själva sökte material, läste mycket och i vissa fall också deltog i pedagogiska utbyten med kollegor.

4.5.4. Det samlade innehållet i språkundervisningen

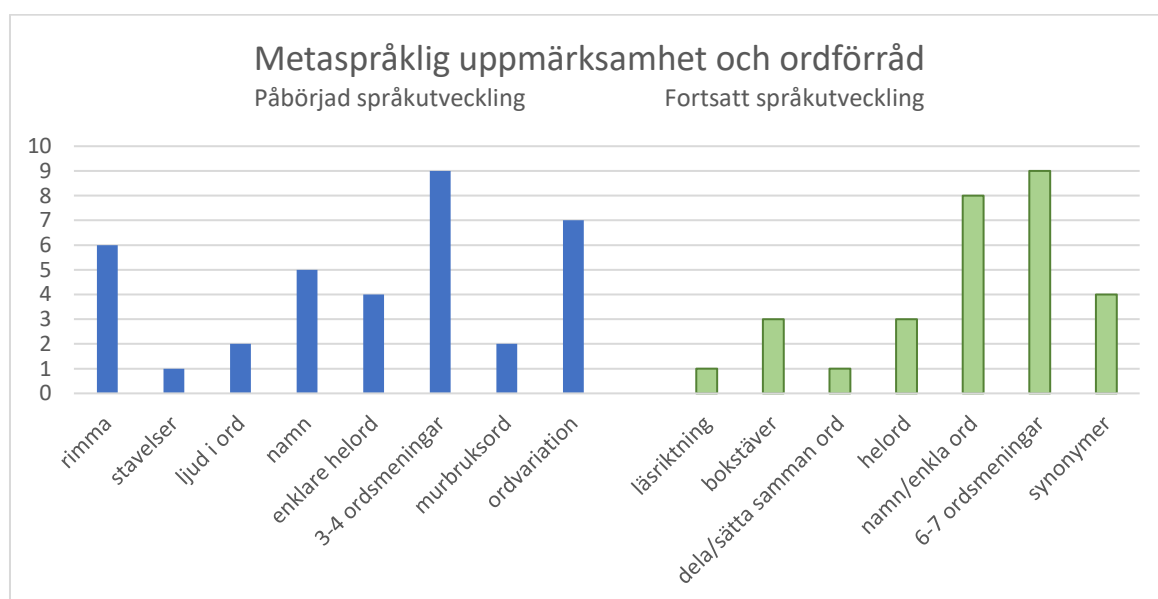
För att kartlägga vilka områden som berördes i de 16 på förhand inbokade observationerna användes ett uppföljningsmaterial som utgår från forskning och beprövad erfarenhet, se bilaga G. Den aktuella uppföljningsmatrisen, som också visades för de intervjuade förskollärarna efter observationerna, kan användas för att kartlägga barngruppens progression i språkutveckling samt för att definiera nästa steg i undervisningen. I det här fallet har den istället legat till grund för att kartlägga vilka områden som berördes av förskollärarens planering. Matrisens tre kriterier är:

- *metaspråklig uppmärksamhet och ordförråd*, det vill säga den tekniska sidan av språket
- *förståelse*, exempelvis av högläsningens innehåll samt
- *kommunikation och språkanvändning*, den praktiska användningen.

Genomgående kan konstateras att de flesta undervisningstillfällena omfattar enkla områden, av dem som kategoriseras som kunnande för barn med språkutveckling, även då grupperna i observationerna definitivt kunde kategoriseras som barn med fortsatt språkutveckling. Den kognitiva nivån låg alltså generellt lågt med några undantag.

Vanligast var aktiviteter som rörde metaspråklig uppmärksamhet och ordförråd, något som säkert kan förklaras av att många i de inbokade observationerna hade valt att utgå från planerade material i Bornholmsmodellen eller liknande, som är centrerade runt detta.

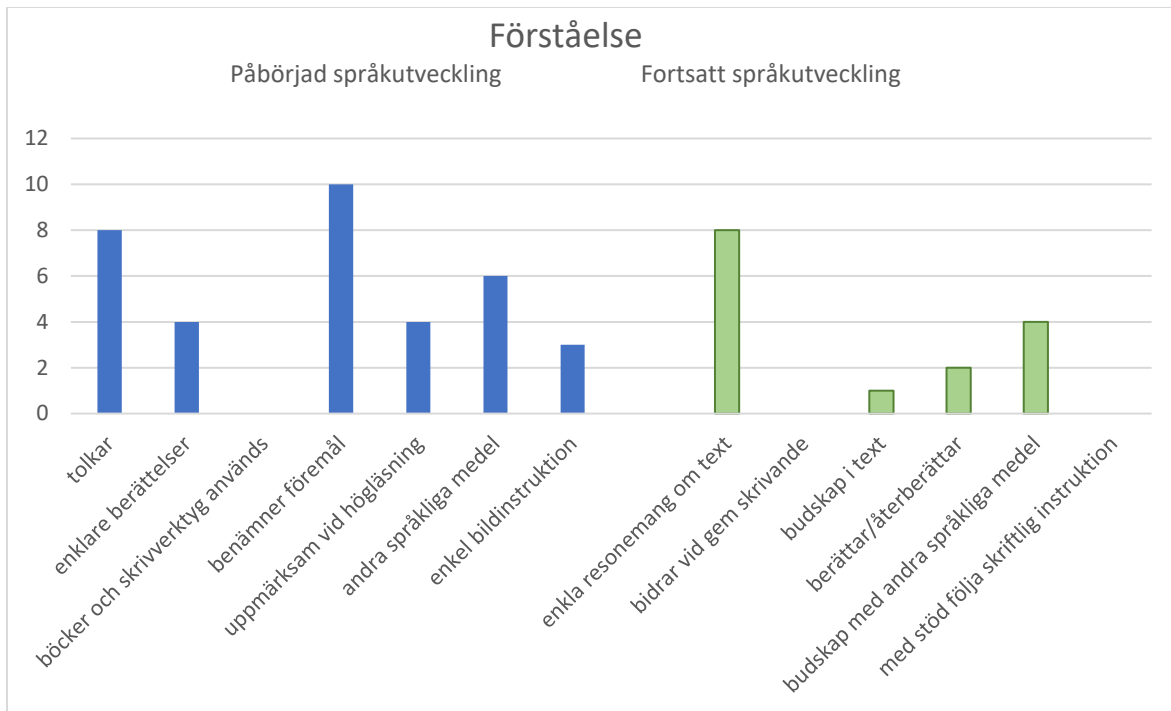
Tabell 1. Antal observationer med undervisningsinnehåll rörande metaspråklig uppmärksamhet och ordförråd.



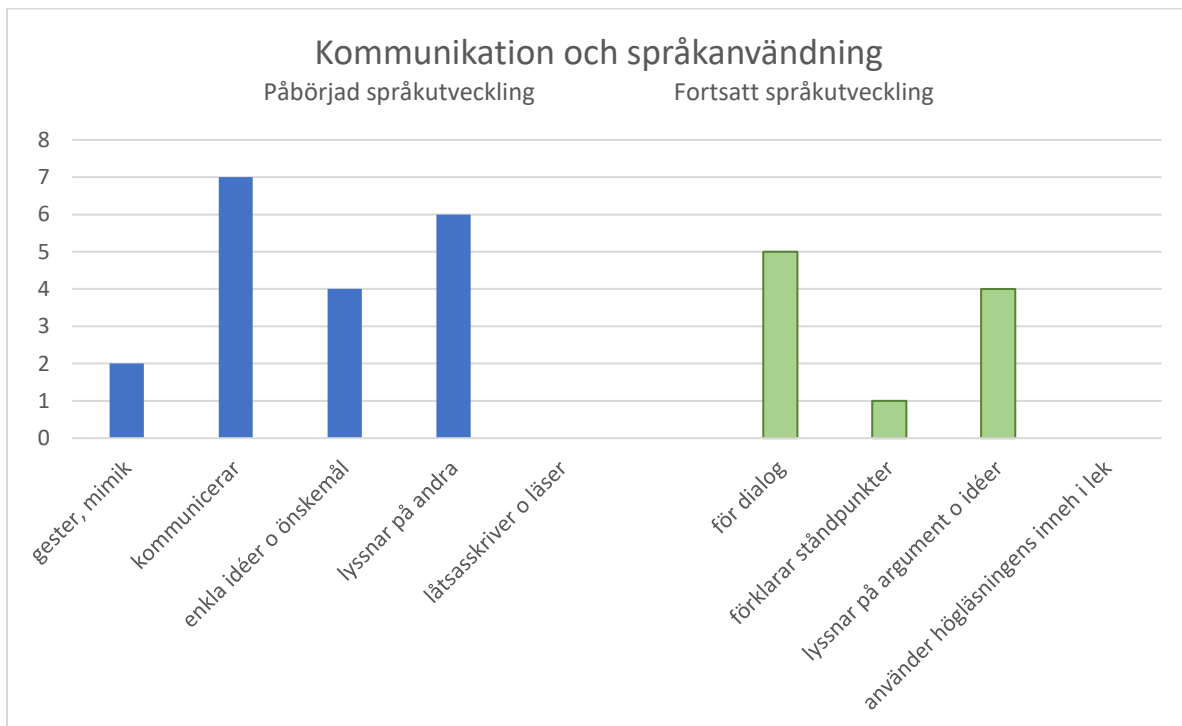
I den metaspråkliga uppmärksamheten dominerar aktiviteter som rör ordförrådet, rim och det egna namnet, se tabell 1. Få aktiviteter med stavelser, läsriktning, bokstäver, läsriktning, eller sådant som förknippas med barnens läsande och skrivande förekom, som exempelvis att dela och sätta samman ord.

Förståelse är i hög grad kopplad till högläsning och berättande. Här är träffarna färre, flest träffar berör att benämna föremål och tolka vissa inslag, samt att föra enkla resonemang om text, se tabell 2. Barnens användande av böcker och skrivverktyg, eget och gemensamt skrivande, berättande och återberättande och att följa instruktioner förekom sällan eller inte alls.

Tabell 2. Antal observationer med undervisningsinnehåll rörande förståelse.



Tabell 3. Antal observationer med undervisningsinnehåll rörande kommunikation och språkanvändning.



Kommunikation och språkanvändning förekom mycket sparsamt i observationerna, se tabell 3. Viss kommunikation, dialog och lyssnande uppmuntrades men ingen djupare dialog eller diskussion. Inget låtsasskrivande eller -läsande observerades och påverkan från högläsning sågs heller inte i barnens lekar.

Enklare områden som ordförråd, tal, benämning och rim dominerar aktiviteterna. Läs- och skrivaktiviteter är i stort sett helt frånvarande samt aktiviteter som stärker barnens förståelse för hur de kan använda språket för olika syften.

4.6. Sammanfattning av observationer och intervjuer

Omsorg, relationer och trygghet är väl utvecklade områden på de observerade förskolorna. Det innebär också att den sociala språkliga dimensionen generellt fungerar som språkutvecklande. Ett utvecklingsområde är öppna, utforskande tolkningsfrågor, som i stort sett inte användes i undervisningen.

Den fysiska språkdimensionen är också på de flesta håll välutvecklad, i synnerhet som flera förskolor på senare tid har förändrat den. Den är således relativt oprövad på flera håll och det är ibland svårt att avläsa om den används språkutvecklande. Utemiljön visar oftast inte samma språkstärkande kvalitet. Ett utvecklingsområde är synliggörande av barnen, deras intressen, familjer och kulturer. Få eller inga miljöer för barnens arbete med litteracitet, läsa och skriva observerades.

De aktiviteter som observerades håller ofta en nivå för påbörjad språkutveckling, även om gruppen hade en mer avancerad språknivå. De flesta planerade aktiviteter håller dock god kvalitet och utgår från färdigplanerade pedagogiska material som exempelvis Bornholmsmodellens. Innehållet kretsar runt rim, ramsor, begrepp och benämning. Få aktiviteter där högläsning fyller en språkutvecklande uppgift synliggjordes. Interaktion och kollaborativt lärande förekommer inte i planeringarna och få aktiviteter rör litteracitet. Personalen visar en osäkerhet över vad som bör ingå i språkundervisning och hur den bör gestaltas. Samtliga är dock mycket engagerade i barnens språkutveckling och uttrycker behov av mer kunskap och fler metoder.

5. Analys

I det här avsnittet analyseras de resultat som framkom i kapitel 4. *Resultat*. Analysen presenteras i de tre huvudområdena *undervisning i förskolan*, *språkundervisningens innehåll* samt *utvärdering av det språkliga lärandet* och jämför resultaten med de tidigare forsknings- och utvärderingsresultat som redogjordes för i avsnitt 2.2. Analysen innebär en tolkning och fördjupning av resultatet.

5.1. Undervisning i förskolan

Resultatet visar att de deltagande förskolorna har skapat miljöer med mycket god omsorg och trygghet för barnen, något som också tycks vara fallet i de allra flesta andra svenska förskolor. Över lag visar observationer och efterföljande intervjuer på ett mycket stort engagemang hos personalen för barnen och deras vistelse på förskolan. Den sociala språkdimensionen håller hög kvalitet och skapar trygghet och mycket god omsorg för barnen. I de flesta vardagliga situationer har förskolepersonalen skapat goda rutiner som stärker tryggheten. Trygghet är en viktig bas för att lärande ska ske, inte minst när man ska lära sig att använda ett nytt modersmål. Omsorg och trygghet är således områden där inga ytterligare åtgärder behöver initieras för närvarande.

Ett starkt fokus på omsorg och trygghet kan dock leda tanken fel på ett sätt som motverkar lärandet, visar resultatet. I de flesta förskolor har den tematiska undervisningen inte påbörjats ännu, eftersom man menar att det pågår och har pågått inskolningar och barnen behöver bli trygga i gruppen och med förskolans verksamhet först. Observationerna synliggör också att barnen vid de observerade undervisningstillfällena är osäkra över vad som förväntas av dem, eftersom de förmodligen tidigare inte har deltagit i liknande aktiviteter. Det leder i sin tur också till att undervisningen inte får de tänkta lärandeffekterna och att barns produkter inte heller synliggörs på väggarna. Att trygghet och harmoni behöver skapas innan barnen kan undervisas är en idé som går att härröra till tidigare mognadsmässiga idéer i förskolan och till verksamheten i de tidigare daghemmen. I dagens läroplan förutsätts istället undervisningen pågå hela tiden, som en naturlig och integrerad del av förskolans aktiviteter. De rådande samspelsteorierna innebär att barnen, genom att tillsammans delta i undervisningen, bildar en lärgemenskap med en kultur där de hjälper varandra och utvecklas, genom att gemensamt upptäcka världen. Det innebär att såväl tematiska projekt som annan systematisk och återkommande undervisning bör pågå under hela förskoleåret, med skiftande innehåll.

Utvecklingsområden i den sociala dimensionen är rutiner för de språkaktiviteter som genomförs, eftersom språkundervisningen på flera håll verkar ny och oprövad. Några exempel på personalens osäkerhet om hur undervisningen ska genomföras synliggörs i observationerna och intervjuerna. De fysiska miljöerna är ofta tilltalande och välutrustade och innehåller många föremål som exempelvis kan användas i språkundervisning, delvis beroende på att flera av förskolorna på senare tid har arbetat med att utveckla de fysiska lärmiljöerna. Det gör också att lärmiljöerna ännu är relativt oprövade. Liksom i forna tiders lågstadielklassrum hänger alfabet med bildillustrationer på väggarna, men utan att dessa tycks kopplas till undervisning. I många av förskolorna står också böcker framme i anslutning till olika lärmiljöer. Det är dock svårt att avgöra om alfabet och de framställda böckerna används i undervisningen, eftersom sådana aktiviteter inte synliggjordes i observationerna. Den fysiska miljön behöver ha en stark koppling till det som sker i undervisningen för att den ska ha en relevans för barnen. Annars riskerar den att bli störande. Alfabeten på väggarna, liksom böckerna i lärmiljöerna är således utmärkta pedagogiska idéer men de måste kopplas till undervisning i litteracitet, det vill säga till aktiviteter där barnen själva arbetar med läsande och skrivande, aktiviteter som var mycket sällsynta i observationerna.

En annan tveksamhet hos personalen tycks röra vad som ska betraktas som undervisning. I de flesta av observationerna används korta, vuxenstyrda moment med baskunskaper och basfärdigheter som mål. På så sätt kommer undervisningen att påminna om klassisk behavioristisk undervisning. Det är en undervisningsform som passar bra när tekniska färdigheter övas, exempelvis ordförråd, rim, stavelser och annan fonologi, men som lämpar sig sämre för områden som förståelse, kommunikation och språkanvändning. Om förskolepersonalens uppfattning av undervisning är begränsad till det första området riskerar alltså viktiga delar i språklärandet att falla bort och inte beröras.

I flera av observationerna synliggjordes också en osäkerhet hos förskollärarna om det som skulle kunna betecknas som undervisningens "tricks of the trade", det vill säga hur lärandeutfallet påverkas av möblering, gruppens storlek, graden av utmaning, aktivitetens längd, sättet att använda rösten och ställa frågor, vuxennärhet, sättet att korrigera fel, om yttre störmoment tillåts förekomma eller om undervisningen fredas och om barnen förstår och vet vad målet med aktiviteten är. När en eller flera av dessa grundförutsättningar inte var genomtänkta i planeringen ledde det i sin tur till oro och bristande fokus hos barnen.

Barnen deltog dock i de allra flesta av aktiviteterna med glatt humör och ofta med stort intresse, men i flera aktiviteter tycktes osäkerheten om målet med aktiviteten, ovanan vid att delta i likande aktiviteter och även låg grad av utmaning i aktivitetens innehållet leda till att de tappade koncentrationen. När verksamheten höll en hög lärandekvalitet var samtliga barn delaktiga, oavsett graden av kunskaper i svenska (jfr. obs. 10 och 15). Kvaliteten på barnens delaktighet avgjordes alltså snarare av att planeringen var genomtänkt, än att barnen styrde stora delar av innehållet. I några aktiviteter med hög kvalitet var barnens inflytande stort, trots att aktiviteterna var vuxenstyrda och väl planerade (jfr. ex. obs. 8 och 10). Vid andra tillfällen begränsades barnens inflytande snarast till att välja aktivitet vid fri lek, ett lekande som ofta fungerade som utfyllnad mellan andra aktiviteter och därför också avbröts. Barnen hade relativt liten överblick över hur lång tid leken kunde vara, trots att flera förskolor använde bildstöd för att med barnen gå igenom dagens aktiviteter.

Känslan av delaktighet och inflytande skulle kunna förstärkas genom att fler inslag i den fysiska miljön visade på barnens alster och aktiviteter på förskolan, men också genom att deras intressen, familjer och kulturer fanns representerade i högre grad, något som förekom mycket sparsamt. Det är särskilt viktigt att beakta eftersom flera barn med annat modersmål byter förskola efter ett tag och därmed har svårt att på annat sätt komma in i förskolans rutiner och lärgemenskap. För dessa barns språkutveckling är det dessutom särskilt viktigt att undervisning pågår hela året, liksom att lekande samspel ges ordentligt utrymme.

Personalens förmåga att utveckla en djupare dialog med hjälp av öppna frågor bör också utvecklas för att stärka det språkliga lärandet. Samspel och kollaborativt lärande i undervisningsaktiviteterna planerades inte. Visserligen samtalade barnen med varandra men inga aktiviteter hade planerats för att barnen skulle samverka för att lösa problem, skapa tillsammans eller i mindre grupper hjälpa varandra till lärande. Istället genomfördes de olika momenten av varje barn enskilt, även om barnen var i grupp.

Tidigare mognadsteoretiska och även behavioristiska idéer om lärande har utan tvekan ett starkare genomslag än läroplanens samspelsteoretiska idéer i det mesta av den observerade undervisningen. Såväl undervisningsaktiviteter, högläsning som lekens villkor filtreras genom dessa linser. Men det förekommer också tecken på att samspelets idéer slagit igenom, exempelvis i den fysiska miljön. Personalens osäkerhet om vad undervisning är och hur den ska genomföras tyder

på att ett paradigmskifte i tänkandet om undervisning är på gång. Det skulle i sin tur också kunna förklara varför undervisningen på de flesta håll inte hade kommit igång med någon systematik eller regelbundenhet, trots att observationerna genomfördes andra och tredje veckan i september. Personalen är helt enkelt osäker på hur man ska göra.

Det handlar alltså inte om enskilda förskollärares eller personals kompetens. De arbetar efter bästa förmåga. Det finns istället systemiska orsaker. Liksom i landet i stort är den didaktiska kompetensen relativt låg och undervisningens kvalitet skiftar också mellan de olika förskolorna. Det är inte särskilt konstigt, med tanke på att undervisningsbegreppet inte har använts i styrdokumenterna för förskolan före 2018. Det finns också relativt lite forskning om förskolans didaktik som kan stötta personalen. De planer som ska styra arbetet i de deltagande förskolorna stöttar inte heller personalens förståelse, vare sig för vad undervisningen ska innehålla eller hur den ska genomföras, med något enstaka undantag. Ett utvecklingsområde är personalens didaktiska förståelse, ett annat är planernas utformning.

5.2. Språkundervisningens innehåll

Den didaktiska språkdimensionen synliggjorde att personalen har ett engagemang för barnens språkutveckling och för språkundervisning. Den sociala språkdimensionen är stark i de observerade förskolorna. Den är i hög grad kopplad till den goda omsorgen och tryggheten. Den fysiska språkdimensionen är också relativt utvecklad, i synnerhet som flera förskolor har utvecklat sin fysiska miljö relativt nyligen. Ett utvecklingsområde som synliggjordes är utemiljöerna, som med några undantag inte håller en lika hög kvalitet i språkdimensionerna som inomhusmiljön. De inbokade observationerna visade i de flesta fall på god didaktisk kvalitet, oftast beroende på att aktiviteter ur didaktiska material som Bornholmsmodellen användes, men den didaktiska språkdimensionen visar också på flera utvecklingsområden.

Samtliga intervjuade förskollärare menade att språket har en stor roll i förskolans undervisning. Språk och kommunikation är grundläggande för att barnen ska kunna lära sig på andra kunskapsområden, socialt och även demokratiskt. Samtidigt var det svårt att avgöra om språket i realiteten fick en sådan roll i förskolevardagen. På de förskolor där man hade en veckoplanering för sina undervisningstillfällen jämfördes språket med matematik, naturvetenskap och praktisk-estetiska områden – alla områden berördes vid ett tillfälle i veckan.

Över lag var det didaktiska innehållet anpassat för barn med påbörjad språkutveckling, snarare än för barn med fortsatt språkutveckling, vilket i vissa fall var en lämplig nivå, i andra fall inte. De flesta av de inbokade observationerna omfattade språkområdena metaspråklig uppmärksamhet och ordförråd. Det kan tyckas naturligt när många barn utvecklar sin svenska. Även i andra svenska förskolor omfattar språkundervisningen ofta dessa områden, trots att man inte har hög andel barn med annat modersmål. Forskning understryker dock att kommunikationen och samspelet måste ligga i fokus i språkinläringen. Det är viktiga områden även när barn visar språklig sårbarhet. Kommunikationen mellan personal och barn var utvecklad men saknade exempelvis öppna frågor, som bjuder in barnen att reflektera och tolka på ett djupare plan. Personalen uppmuntrade barnen att svara och delta, men de gav sällan återkoppling på lärande beteenden som att lyssna eller delta i verbal och icke-verbal kommunikation. Planerade samspels- och kommunikationsaktiviteter mellan barnen saknades helt.

Bornholmsmodellen, som tycks ha använts för att göra den övervägande delen av planeringen i de inbokade aktiviteter som observerades är inte utarbetad för att användas i barngrupper med annat modersmål och omfattar endast i ringa del utveckling av ordförrådet. I intervjuerna säger flera av förskollärarna att de brukar välja delar ur materialet och göra sin egen planering. Samtidigt

framkommer de att många har en relativt osäker bild av delarna i språkutvecklande undervisning och i hur progression skapas. I sådana fall ter det sig direkt olämpligt att inte följa materialet fullt ut. En utökad förståelse hos förskollärarna för hur den metaspråkliga uppmärksamheten och ordförrådet i barngruppen utvecklas skulle alltså krävas.

I resultatredovisningen framkom att viktiga aktiviteter i språkundervisningen inte fyller den roll som skulle krävas om de ska påverka lärandet. Högläsning med dialog, inriktad på förståelse, synliggjordes i mycket ringa mån. Högläsning hade på nästan alla förskolor reducerats till en aktivitet som sker efter lunchen, som så kallad läsvila, en aktivitet som är en organisatorisk kvarleva från daghemstiden, och vars huvudsakliga funktion är att utgöra en lugn aktivitet medan de yngsta barnen sover och personalen turas om att ha sin lunchrast. Ofta skedde läsvidan med hjälp av tekniskt stöd av inlästa böcker på film. Sällan eller aldrig ställdes frågor till barnen om innehållet eller gavs utrymme för barnens fördjupade interaktion om bokens idéer. När böckerna för högläsning väljs tycks också ett ganska begränsat utbud gälla, trots att förskolorna ofta har en mångfald av böcker utställda i lokalerna. Dessa resultat stämmer med tidigare genomförda undersökningar – högläsningen används generellt på förskolan i pauser mellan aktiviteter eller för vila, inte för att skapa samspelstillfällen, där innehållet diskuteras. Dagens högläsning kan på så sätt knappast sägas fylla något lärandeinhåll utan behöver utvecklas. Möjligen är det här ett område där personalen tar för givet att läsvidan automatiskt ska leda till lärande och att man har svårt att se andra lösningar för att lösa problemet med att all personal också behöver få sin rast. Möjligen ses också högläsningen som en slags underhållning som, till skillnad från den metaspråkliga undervisningen, inte har något större värde i språkundervisningen och därför kan överlåtas till annan personal eller till tekniska läromedel, snarare än genomföras utifrån förskollärares genomtänkta planering. Här krävs en rejäl diskussion på de deltagande förskolorna, för att betydligt tydligare stötta det möjliga paradigmskifte som också tycks vara på gång, med några försöksprojekt på vissa förskolor. Någon förskola läser exempelvis varje dag med dialog om texterna och någon annan arbetar i ett årligt tematiskt projekt där man djupdyker i en bok och dess innehåll.

Barnens egen läs- och skrivproduktion, samt förståelse för litteracitet, saknades i stort sett helt i observationerna. Likaså saknades planerade inslag där barnen samarbetade i problemlösning och kollaborativt lärande. I de flesta aktiviteter arbetade barnen sida vid sida med sin egen uppgift. Aktiviteter och miljöer där barnen själva eller med stöd av kamrater och personal kan utveckla litteracitet genom läs- och skrivutveckling saknades alltså i stort sett helt, något som tidigare forskning också visat är fallet i andra svenska förskolor. Det är en stor brist som möjligen har historiska förklaringar i förskolors och daghems avgränsning i uppdraget gentemot grundskolans lågstadium. På det här området behöver troligen personalens kompetens höjas. Personalen tyckte själva över lag sakna didaktiska kunskaper om vad språkundervisningen egentligen borde innehålla, hur undervisning genomförs för att skapa hög kvalitet i lärande samt hur man ska följa upp resultaten av undervisningen. De flesta uttryckte i intervjuerna att de önskade mer kunskaper på dessa områden.

Det tycks samtidigt som att vissa miljöer och undervisningsområden uppfattas som mer "förskola" än andra, och att det finns en samstämmighet om vad som borde finnas och göras på förskolan och därmed också vad som inte finns där. Det är en diskussion som behöver lyftas upp i samtliga förskolor om man ska kunna utveckla språkundervisningens kvalitet vidare.

5.3. Utvärdering av språkligt lärande

De allra flesta av de deltagande förskolorna har eller står i begrepp att utveckla kartläggningar av barnets språkanvändande. Dessa görs tillsammans med vårdnadshavarna. Kartläggningen är inte att betrakta som en uppföljning eller en utvärdering, i den bemärkelse som läroplanen avser ska ske för att utveckla verksamheten. Kartläggningen är istället en viktig beskrivning av barnets språkliga förutsättningar och tjänar som ett underlag för förskolans kommande undervisning. Liksom i förskolor i övriga Sverige kan konstateras att personalens kompetens och förståelse av vad som i övrigt ska följas upp och utvärderas är relativt låg. De flesta följer mer eller mindre intuitivt upp språkkunskaperna i barngruppen, erfarenheter som de senare förmedlar i samband med utvecklingssamtalen. I vissa fall genomförs också mer systematisk uppföljning av lärandet, som i sin tur påverkar den fortsatta undervisningen, men inte på alla håll. Endast i några enstaka fall används mer systematiserade verktyg och inget av dessa verktyg visar på lärandets progression. Här finns alltså ett tydligt utvecklingsområde. Tydliga protokoll eller mallar för lärandets progression skulle dels kunna användas av personalen för att utveckla undervisningen, dels kunna användas av ledningen för att konstatera att det sker ett lärande och en progression i språkundervisningen.

Genomarbetade och formativa utvärderingsverktyg kan dessutom vägleda personalen i vad som är viktiga delar att beröra i språkundervisningen. De kan då också lättare avgöra vilken progression som bör ske. I resultatet från observationerna synliggörs att förskolläraren har svårigheter att hitta rätt nivå i progressionen för gruppen, något som ofta leder till att barnen möter samma undervisningsinnehåll under alla sina år på förskolan. I flera av de samlingar som observerades pratade man exempelvis om veckodagar, sjöng veckosånger, konstaterade vilket väder det var, samt konstaterade vilka barn som var närvarande och inte. I en av observationerna (obs. 10) klarades dessa områden av i en grupp med 1–2-åringar, trots att samtliga deltagande barn hade annat modersmål. Här borde rimligen barnen möta ett annat innehåll i 3–5-årsåldern för att utmanas till ytterligare lärande, men flera av observationerna visar liknande kognitiv nivå och innehåll i samlingen för de äldre barnen.

Ett annat exempel är några av de observationer där lärandeinnehållet behandlade rim. I flera fall tycktes barnen möta rimmandet utan att andra, förberedande aktiviteter hade genomförts innan. En sådan progression skulle exempelvis kunna ha varit att använda ljudalstrande föremål (exempelvis burkar med föremål i, musikinstrument och liknande) för att utveckla lyssnandet, lyssna på ljud i början och slutet av ord, lyssna till flera rimsagor och verser, efter hand fylla i rimordet på slutet, och till slut hitta rim till sina namn. Därefter skulle olika rimord kunna paras samman, som sker i observationerna. Det saknas alltså en pedagogisk tanke om den progression som behöver förekomma i lärandet.

Ett utvecklingsområde är alltså att stötta personalens förståelse för vad som är viktigt innehåll och hur progression ser ut i språkundervisningen. Man behöver också medel för att utvärdera om lärande kommer till stånd. Det kan exempelvis åstadkommas genom ett formativt utvärderingsverktyg, exempelvis det som har använts i den här studien, se bilaga G. Flera av de intervjuade rektorerna eller biträdande rektorerna uttrycker att de har identifierat förbättringar som de önskar genomföra i förskolornas språkutvecklande arbetssätt. Även för dem skulle ett formativt utvärderingsverktyg kunna tjäna som underlag för att planera och följa utvecklingsarbetens effekter på lärandet. Ett redskap för att skaffa sig en första överblick är exempelvis observationsverktyget som användes i denna studie, se bilaga F.

Som tidigare påpekats tycks barnen inte alltid ha klart för sig vad aktiviteterna syftar till. De kan därför heller inte ta en aktiv del i sitt eget lärande. Ett ytterligare utvecklingsområde när det gäller utvärdering är därför att utveckla personalens formativa metoder för att samtala med barnen om lärandet och hur det utvecklas.

Det finns en grupp barn som endast under en begränsad tid deltar i en förskolas verksamhet, för att sedan byta till en annan, på grund av att exempelvis vårdnadshavarna tilldelas boende på annat håll. Här skulle ett gemensamt utvecklingsarbete mellan förskolorna kunna leda till att man enas om vad och hur dessa barns flytt mellan förskolor ska kunna underlättas, även när flytten sker utanför kommunens gränser, exempelvis genom att viss dokumentation följer med barnen – boken om mig själv och min familj, vad jag gärna gör på förskolan, språkkartläggning och annat.

5.4. Observationerna jämförda med förskolornas förutsättningar

Genom att jämföra enheternas planer och statistiska data med resultatet från observationerna och intervjuerna kan man konstatera att de förskolor som har en hög andel förskollärare också visar en högre kvalitet i den didaktiska språkdimensionen, i synnerhet i de undervisningssituationer som leds av förskollärare. Det kan troligen förklaras med att man på dessa enheter också har en möjlighet till pedagogiskt, kollegialt utbyte mellan förskollärarna.

På vissa håll skiftar kvaliteten när undervisning och aktiviteter leds av annan personal än förskolläraren, såväl i den didaktiska, fysiska och språkliga dimensionen. På alla håll påverkas inte kvaliteten på samma sätt av personalens utbildning. Där enheten har en tydlig och väl implementerad språkplan, som riktar sig till förskolepersonalen, eller där man har genomfört utvecklingsinsatser i hela personalgruppen, är kvaliteten högre. En mer sammanhållen kvalitet på förskolan är alltså en fråga om rektors och förskollärares ledning och styrning.

Gruppstorlekarna påverkade visserligen utfallet i enskilda observationer, men kvaliteten påverkades inte av avdelningens gruppstorlek, snarare av hur personalen lyckades bryta ner den större gruppen i lämpliga undervisningsgrupper. Vårdnadshavarnas utbildning eller socioekonomiska förutsättningar eller barnens modersmål tycktes inte ha en direkt påverkan på undervisningens kvalitet. Däremot är det svårare att i dagsläget uttala sig om ifall dessa faktorer påverkar läranderesultatet, eftersom de deltagande förskolorna inte följer barnens språkutveckling systematiskt. I den förskola där läranderesultatet följs upp kontinuerligt, förskolan Ekorren, är dels vårdnadshavarnas utbildningsnivå hög i jämförelse med övriga, relativt få barn utlandsfödda och området har goda socioekonomiska förhållanden. Man har dock kunnat se att läranderesultatet har förbättrats efter den satsning på språk som genomfördes när den nya språkplanen implementerades.

Jämförelsen med förskolornas förutsättningar, tidigare resultat, och planer för språkutveckling visar alltså att undervisningens kvalitet främst tycks bero av tre bakgrundsfaktorer:

- Om förskolan har utbildade förskollärare. Förskollärarna har genom utbildningen en djupare förståelse för hur undervisning ska genomföras och vilka faktorer som påverkar lärande, även om studien visar att även deras förståelse kräver utveckling. De ges i bästa fall möjlighet att ta ett ansvar för att utveckla sitt eget och sina kollegors förståelse för detta.
- Rektors och förskollärares styrning och ledning av det språkutvecklande arbetet på hela förskolan. Rektor behöver dels ge förutsättningar för att det ska ske ett språkutvecklande långsiktigt arbete, till exempel genom att schemalägga för kollegialt lärande, dels ge tydligt mandat till förskolläraren att leda detta arbete. Samtidigt behöver rektor tydligt markera

riktningen i utvecklingsarbetet genom att själv följa upp och utvärdera språkundervisningen och dess effekter, oberoende av det kollegiala lärandet.

- Att det finns en språkplan riktad till personalen och som leder till förändring. Språkplanen behöver utformas så att den ger personalen ett tydligt stöd i arbetet med språkutvecklande undervisning.

Utbildning av förskollärarna så att de fullt ut kan leda det kollegiala lärandet i arbetslagen är således en prioriterad sak. Det handlar om att exempelvis under en kortare processutbildning ge förskollärarna följande kompetens:

- Förskollärarens ledaruppdrag – leda vuxna i kollegialt lärande.
- Leda grupper i utveckling – grupputveckling och ledarskap.
- Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – arbetssätt för kollegialt lärande.

5.5. Förändrad förståelse i praktiken

I forskningsgenomgången framkom att varken brist på kompetensutveckling eller brist på kunskap om förskolans förändrade uppdrag är hela förklaringen till varför läroplanens paradigm inte slagit igenom helt i förskolan. Istället påverkar tidigare idéer personalen, kanske ofta omedvetet. Det kan vara svårt att greppa vad de samspelsteoretiska idéerna innebär, eftersom både personal och barn är aktiva i beslut och utformning (se exempel i obs. 10). Här kan ett genomtänkt utvärderingsstöd fungera som stöd för utvecklingen. Att bearbeta eventuellt kvarstående motstånd mot att granska sin undervisning är därför också en viktig del av utvecklingsarbetet.

För att stärka den didaktiska förståelsen behövs ett praktisknära utvecklingsarbete, snarare än mer utbildning. Förskolorna har redan genomfört olika utbildningsinsatser. En nyckel är förskollärarens roll som utvecklare i ett långsiktigt kollegialt lärande, där förståelsen i hela personalgruppen kan utvecklas hållbart. I det arbetet måste undervisning i språk och kommunikation prioriteras och fokuseras om det ska ge goda resultat i barns språkutveckling.

En annan nyckelfaktor är att stötta rektor att nära följa och stötta det språkutvecklande utvecklingsarbetet. Där ingår också att med personalgruppen diskutera och besluta om gemensamma förhållningssätt under förskoledagens olika aktiviteter och vardagsbestyr, såväl högläsning, utveckling av barnens metaspråkliga uppmärksamhet, deras läs- och skrivutveckling, liksom i vardagssituationer som måltiden, samlingen och leken. Till rektors styrverktyg hör språkplanerna, som i de flesta fall kräver en utveckling för att fungera som styrande. Följande innehåll skulle behöva tas upp i en plan som styr språkutvecklande arbete:

1. Språkutvecklingens syfte, olika delar, samt vem som ansvarar för vad i styrkedjan.
2. Vilka undervisningsformer som förekommer i respektive del.
3. Hur språkundervisningen planeras och följs upp systematiskt.
4. Hur språkutvecklingens progression utvärderas.

I resultatet framkommer också att flera vårdnadshavare har svårt att se förskolans roll som en del i barnens lärande, troligen beroende på kulturella skillnader. Även i personalgruppen synliggörs ibland sådana kulturella skillnader i förståelse. Här finns ytterligare ett utvecklingsområde om barnens språkutveckling ska stärkas.

5.6. Sammanfattning av analysen

Sammanfattningsvis visar analysen att personalens förståelse av och arbete med barns omsorg och trygghet är mycket utvecklad och knappast kräver några större åtgärder. Förskollärare och

personal i de deltagande förskolorna visade stort intresse för språkutveckling och undervisning men många menade samtidigt att man saknar kunskaper om hur man ska undervisa.

Observationerna visade aktiviteter med planerat innehåll och barnen var i många fall engagerade i det som skedde. I flera fall användes färdiga lektionsplaneringar från utbildningsmaterial, vilket resulterade i en övervikt av aktiviteter om språkets tekniska sida, exempelvis fonologi. De flesta aktiviteter berörde aktiviteter för påbörjad språkutveckling – ordförråd, tal, benämning och rim dominerar aktiviteterna. Högläsning reducerades ofta till vila och innehöll sällan dialog och förståelseutvecklande inslag. Undervisning och material för barns egna läsande och skrivande saknades i stort sett helt. Dessutom fanns få inslag som visade på barnens intressen, familjer eller på kulturell mångfald. Undervisningen gav ofta intryck av att inte vara systematisk och återkommande och hade på de flesta håll inte inletts ännu, trots att observationerna genomfördes i september.

Genomgående tycktes personalen osäker på vad undervisning på förskolan borde innebära och hur den skulle genomföras för att leda till lärande. Det ledde till att många aktiviteter var vuxenstyrda med begränsat utrymme för barnens inflytande. I stort sett alla förskolor saknade verktyg för att följa undervisningens effekter och lärandets progression. Förskolornas språkplaner kunde, med ett undantag, inte heller erbjuda personalen möjlighet att utveckla en förståelse för vad som är viktigt i praktisk språkundervisning, utan tycktes snarast vara skrivna för att läsas av personer utanför den egna förskolan.

Språkundervisningens nuvarande utformning kan troligen i hög grad förklaras med att personalen filtrerar det som sker i förskolan genom tidigare, traditionella synsätt. Det innebär att en mer långsiktig plan för förståelseförändring behöver initieras, exempelvis i form av kollegialt lärande. En tydligare styrning och prioritering av språkutvecklingsarbetet med utvecklade planverk samt utvärderingsmaterial bör också initieras.

5.7. Diskussion

I diskussionen kommer resultaten och analysen att diskuteras utifrån några områden som väckts men som inte direkt faller inom ramen för studiens syfte. Det är mitt personliga bidrag till fortsatta diskussioner om utveckling av språkundervisningen i förskolan.

Ett område som har sysselsatt mig under arbetet med studien är vad som betraktas som en del av förskolediskursen, det vill säga vad som ses som tillåtet och bra inom svensk förskola, och vad som inte ses som tillåtet eller ens möjligt. Det handlar alltså om det som tas för givet i verksamheten. Ett sådant förgivettagande i de flesta deltagande förskolorna är exempelvis att högläsningen används för att barnen bör varva ner (och för att skapa en möjlighet för personalen att ta lunchrast).

Man tycks alltså inte alls se högläsning som en undervisningsaktivitet som kräver planering och pedagogiskt genomtänkt material eller som ska leda till att barn utvecklar sin förståelse och litteracitet. Detta är dock de syften med högläsning och berättande som såväl läroplanen som Skolverkets läsluft trycker på. För att nå dessa syften krävs att man i barngruppen använder samma bok flera gånger under hela veckan eller ännu längre tid – för bildpromenad, för att utveckla förståelsen för begrepp och uttryck, för att diskutera och tolka innehållet i eftertänksamma dialoger och för att integrera i lek och skapande. Högläsning är på så sätt en intellektuell aktivitet som barnen deltar i. Men istället tycks högläsningen och berättandet möjligen ses som en underhållande och avkopplande aktivitet och med en sådan syn är det kanske fullt rimligt att exempelvis använda inlästa filmatiseringar för att lugna ner barnen.

Jag menar inte att samtliga förskolor ska sluta använda tekniska hjälpmedel som Polyglutt fortsättningsvis. Det är ett utmärkt komplement till högläsning. På en förskola lästes exempelvis boken först i högläsning, därefter såg alla barnen på Polyglutt-versionen på svenska och därefter såg samtliga Polyglutt-versionen på persiska eller på något annat av barnens modersmål. Ett utmärkt sätt att både inkludera och visa på språks betydelse. Min tes är alltså inte att sluta använda Polyglutt. Det är att BÖRJA högläsa och berätta och föra dialog om innehållet på ett medvetet sätt, som en del av språkundervisningen. Det är helt nödvändigt om barnen ska utveckla sin litteracitet och sitt språk.

Vilan som företeelse tycks mig också som en av de förgivettagna förskoleaktiviteterna. Varför ska barn, som inte måste sova för att orka med dagen, delta i en aktivitet där de ligger på golvet? I en av de observationer som jag inte redogjorde för i resultatdelen händer följande:

Jag har som besökande blivit tilldelad en plats vid ett lunchbord med tre pojkar.

Jag: Vad gör man när man har ätit klart?

Rachid: Man går upp och tvättar händerna.

Ervin: Sen är det vila. Då är det så här (håller fingret för munnen och hyschar).

Jag: Jaha, hur är det då, roligt eller tråkigt?

Rachid: Tråkigt, det är läsvila. Man får inte leka.

Johar: Ja, vi vill leka!

Observation 16. Tre 5-åringar med annat modersmål och jag.

Ja, jag frågar mig detsamma – varför får de inte leka? Skolverket påpekar att vila och rekreation innebär olika saker för olika barn. För vissa är det att vara i stillsamhet, för andra att lyssna på saga, för ytterligare andra att leka eller samtala med kompisar. Och om barnen nu verkligen behöver varva ner, varför sker detta inte med avslappningsövningar, kompismassage eller lyssnande till musik, istället för att på ett oreflekterat sätt förstöra läsintresset för dem? Eller kanske kan man möjligen göra som på en annan observerad förskola – låta barnen välja vilka filmer de vill se under vilostunden. Då får de åtminstone träna på inflytande och kompromissande. De barn som somnar under tittandet, de somnar. Men kalla det inte för högläsning, för det är det inte.

En annan fundering är förkärleken för boken *Petter och hans fyra getter*. Boken är skriven av Einar Norelius och trycktes första gången 1951. Den är alltså vid det här laget mer än 70 år gammal. Det är på flera sätt fortfarande en mycket läsvärd bok, en riktig klassiker. Den är uppbyggd som en folksaga där det goda vinner och det onda besegras. Men varför berättas inte andra klassiska folksagor och varför läses inte andra, mer samtida böcker? Hur kommer det sig att *Petter och hans fyra getter* används överallt och att andra berättelser inte används på samma genomarbetade sätt? För inte kan väl förklaringen enbart vara den att *Petter och hans fyra getter* finns med som en av de böcker som används inom ramen för utbildningspaketet Bornholmsmodellen? För säkerhets skull vill jag förtydliga mig: Sluta inte att läsa *Petter och hans fyra getter* och inte heller att arbeta utifrån Bornholmsmodellen men BÖRJA läsa, berätta och diskutera folksagor och andra, samtida högläsningböcker med barnen.

I den här diskussionen har läsvidan och *Petter och hans fyra getter* fått illustrera två företeelser som i förskolans diskurs tas för givna som riktiga och godkända "förskoleaktiviteter". Högläsning av samtida litteratur, folksagor och dialog om innehållet fick tjäna som exempel på aktiviteter som inte ryms inom den förhärskande förskoldiskursen. Det leder tyvärr till en sämre kvalitet i språkundervisningen. Det är mycket olyckligt. Internationella resultat tyder på att barn i Sverige under en lång tid har fått en allt sämre start när det gäller språkutveckling, inte minst vad det gäller litteracitet, läsande och skrivande. Dessutom visar resultaten på stora ojämlikheter i de förutsättningar som barn och elever får med sig från förskola och skola. Det kompensatoriska uppdraget

tycks på så sätt vara satt ur spel – alla barn får inte med sig samma förutsättningar och förskola och skola lyckas inte kompensera för olikheterna i förutsättningar genom sin undervisning. En mer genomtänkt språkundervisning i förskolan skulle kunna göra mycket stor skillnad, inte bara för enskilda barn utan för barn i hela landet. Nackas satsning på språkutveckling kommer här att kunna vara ett gott exempel för andra.

Som jag har påpekat flera gånger i studien kan jag se att en förändring är på gång, en förändring till en mer genomtänkt och utvecklad språkundervisning i förskolan. Det är hoppfullt! Jag vill därför sluta studien genom att uppmuntra samtliga läsare till att ta itu med att diskutera andra för-givettagna områden, deras värde i barnens språkutveckling och hur värdet kan vidareutvecklas.

Jag vill samtidigt tacka för det förtroende som har visats mig av Nacka kommuns ledning, rektorer och politiker. Jag vill också särskilt tacka förskolepersonalen som har deltagit och delat sina tankar och sin verklighet med mig i observationer och intervjuer, utan er hade studien inte kommit till stånd, och därmed inte heller en fortsatt viktig utveckling. För att citera en annan litterär förebild, jämgammal med Petter, han som har fyra getter:

”Ett intressant fall, på det hela taget,” sade Sventon och bredde ut mattan på golvet. På mattan lade han tjänstepistolen, temmelburken, fältkikaren, klädsäcken, kaffepannan och primusköket. Ture Sventon strök med handen över fransen och sade:

”Till kontoret.”

Ur Ture Sventon i London, s. 135–136.

Nu börjar det verkliga utvecklingsarbetet. Lycka till!

5.8. Förslag till åtgärder

Samtliga förslag till åtgärder som studien har givit upphov till finns specificerade på sidorna 4–5.

5.9. Egna och andras goda exempel

Under studiens framtagande har en rad goda exempel tagits fram, från studiens resultatdel och från praktiska exempel i litteratur samt ett urval från andra förskolor och huvudmän. Dessa finns redogjorda för i kompendiet *Arbetsätt för språkutveckling i förskolan*, som är en didaktisk förlängning av studiens resultat.

I en gedigen kartläggning och analys av effekterna på undervisningskvaliteten av olika språkfrämjande insatser inom Göteborgs stads förskolor (2020) konstaterades att tydliga, skriftliga mål med syfte, ansvar och plan för måluppfyllelse är viktiga i språkutvecklingsarbetet. Man konstaterade också att få men långsiktiga insatser, där hela styrkedjan och hela arbetslag ingår, är mer framgångsrika än flera kortsiktiga, begränsade insatser. Vissa riktade insatser kan dock behövas för att öka likvärdigheten, exempelvis med fokus på de yngsta barnens språkutveckling och lärande, litteracitet bland de äldre barnen, socioekonomiskt utsatta områden, medarbetare som behöver utveckla det svenska språket eller fördjupa sina didaktiska kunskaper samt insatser som fokuserar på att behålla och rekrytera utbildad personal. Samtliga insatser behöver förankras i vetenskap och beprövad erfarenhet.

Flera av dessa områden bekräftas av föreliggande studie och i andra huvudmäns och förskolors goda exempel⁷. Andra områden som också framhålls är personalens förmåga att planera för

⁷ Andra goda exempel kommer från Bjuvs kommun (2020); Botkyrka kommun (2023); Falkenbergs kommun (2017a och b); Göteborgs stad (2020); Helsingborgs kommun (2022); Katrineholms kommun

lärande och utvärdera lärandet samt skapa strukturer för tid och resurser. Förskollärarnas förmåga att leda det pedagogiska planerings-, uppföljnings- och utvecklingsarbetet samt vikten av ett kontinuerligt, kollegialt lärande lyfts också på flera håll, liksom rektorernas förmåga att leda utvecklingsarbeten strategiskt. Även arbete med föräldrasamverkan lyfts som en framgångsfaktor.

Studiens kompendium för kollegialt lärande redogör, med bakgrund i detta och resultatet i denna studie, för goda exempel på följande områden:

- Språkutveckling i förskolan
 - Grundläggande språkundervisning
 - Metaspråklig uppmärksamhet
 - Läs- och skrivutveckling
 - Stötta flerspråkighet och mångkultur
- Planera och undervisa
 - Vissa inslag i miljön är fasta och andra föränderliga
 - Mångfald och en normkritisk blick
 - Planera för lärande, inte för görande
 - Skapa strukturer och rutiner i arbetet
 - Genomför undervisningen med fokus på lärande
 - Barnens delaktighet och engagemang
- Utvärdera undervisningen och dess resultat
 - Följa lärandets progression kontinuerligt
 - Utvärdera att barnen får del av det som läroplanen ger dem rätt till
 - Kriterier och kännetecken som stöd
 - Analysera resultatet
- Uppmuntra samtal, läsning och skrivande i hemmet
- Utveckla arbetslagets kompetens och undervisningens kvalitet
 - Planer för språkutveckling
 - Utvärdering av språkutveckling
 - Kollegialt lärande
 - Förskollärares roll

Varje del innehåller förslag till nya arbetsformer att prova i den egna förskolan samt litteratur som kan användas i utbildning, utvecklingsarbete och kollegialt lärande.

6. Referenser

I referenslistan finns även den litteratur angiven som omnämns i kompendiet *Arbetsätt för språkutveckling i förskolan*.

Allard, B. & Sundblad, B. (1982). *Handbok om läsning*. Stockholm: Liber.

Anderberg, E. (2016). *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1(3), s. 197–209.

Austin's butterfly. https://www.youtube.com/watch?v=E_6PskE3zfQ. Hämtad 2023-10-18.

Bergmark, UY. & Graeske, C. (2022). *Praktiknära forskning i förskola och skola – undervisning, forskning och utveckling i samverkan*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.

Bjuvs kommun (2020). *Utvecklingsarbete för förskollärare*. Opublicerat arbete.

Björk-Willén, P., Pramling, N. & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning I förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn* nr 3-4 2018. S. 39–57.

Bornholmsmodellen. <https://bornholmsmodellen.se/> Hämtad 2023-10-05.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B. & Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan- nycklar till livslångt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Campoy, R. (2005). *Case Study Analysis in the Classroom. Becoming a Reflective Teacher*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cederberg- Scheike, A. (2020). *Praktisk handbok i kollegialt lärande. Leda utvecklingsarbete i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning I en utmanande tid*. Stockholm. Natur & Kultur.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dollar street. Webbsida Gap Minder. <https://www.gapminder.org/dollar-street?> Hämtad 2023-07-26.

Dufour, R. & Marzano, R. J. (2017). *Leda lärande I team. Hur skolledare och lärare kan förbättra elevernas resultat*. Lund: Studentlitteratur.

Dweck, C. (2017). *Mindset. Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur.

Dysthe, O, Hertzberg, F, Løkensgard Hoel, T. (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

- Einarsson, C & Hammar Chirac, E. (2002). *Gruppsobservationer. Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E.W. (1991). *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om utvärderingsverktyg i förskolan* (Individ, omvärld och lärande/Forskning, 26). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Elfström Pettersson, K. (2017). *Production and products of preschool documentation: Entanglements of children, things, and templates*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Fairclough, N. (2013). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Falkenbergs kommun (2017a). *Förskolans, förskoleklassens och fritidshemmets kvalitetsindikatorer. Bedöma undervisningen i läsa, skriva, räkna och lärandeidentitet*. Falkenbergs kommun: Barn- och utbildningsförvaltningen.
- Falkenbergs kommun (2017b). *Stödmaterial för kvalitetsindikatorer i förskolan, förskoleklass och fritidshem*. Falkenbergs kommun: Barn- och utbildningsförvaltningen.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fast, C. (2015). *Läslust i hemmet – så stödjer du ditt barns skriv- och läsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd, FORTE: (2023). *Forskning i korthet: Förskolans roll för att främja psykisk hälsa*. Maj 2023. <https://forte.se/publikation/fk-forskolan/>. Hämtad 2023-07-22.
- Gunnarsson, F., Hjertström, P., Klang Jensen, A. & Pihlgren, A. S. (2020). *Undervisningsstrategier – för lärandeidentitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gussin Paley, V. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter. The uses of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Göteborgs stads förskolor (2020). *Rapport om språkfrämjande insatser i Göteborgs Stads förskolor. En kartläggning och analys av språkfrämjande insatser*. Göteborg: Göteborgs Stad.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2015). *ECER-3. Early childhood environment rating scale*. Third edition. Columbia University: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M. & Yazejian, N. (2017). *ITERS-3. Infant/toddler environment rating scale*. Third edition. Columbia University: Teachers College Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism til citizenship*. Florens: Unicef.
- Heimer, M. (2023). *Leda läsfrämjandet. Om barns och elevers läsning och hur den kan utvecklas*. Lund: Studentlitteratur.

- Heimer, M. & Ohlsson, M. (2023). *Språka för livet. Nycklar och strategier för alla barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Heimer, M. & Pihlgren, A.S. (2022). *Nyckelkompetenser i förskolan: tio demokratiska undervisningsexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Heimer, M. & Pihlgren, A.S. (2023). *Värdegrunden i förskolan: samtal om barnkonventionen utifrån litteratur*. Lund: Studentlitteratur.
- Heimer, M., Pihlgren, A. S. & Sager, H. (in press). *Naturvetenskap för förskolebarn – tematiska projekt för olika åldrar*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Å. (1950). *Ture Sventon i London*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Holmlund, H., Böhlmark, A. & Lindahl, M. (2015). *Skolsegregation och skolval*. IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Rapport 2015:5. Uppsala: IFAU.
- Helsingborgs kommun (2022). *Vägen mot inkluderande och utmanande lärmiljöer*. Helsingborg: Helsingborgs kommun.
- Holmqvist, M. (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Hulk, A. & Unsworth, S. (2010). Bilingualism as a kind of therapy? *Applied Psycholinguistics*, 31 (2), s. 297–303.
- Håkansson, G. (2019). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/46830/gupea_2077_46830_6.pdf;jsessionid=19A3C28A6FA9410DEF37996F8498F1D9?sequence=6. Hämtad 2023-01-28.
- Joyce, B. & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development. A celebration of educators*. Thousand Oaks: Corwin Sage.
- Kane, E. (2013). Att ge leken utrymme. I A. S. Pihlgren (red.), *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 167–188.
- Katrineholms kommun (2022). *Utvärderings- och uppföljningsverktyg för förskolorna i Katrineholms kommun*. Katrineholm: Katrineholms kommun.
- Katz, S. & Dack, L. A. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande. Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klang Jensen, A. & Pihlgren, A. S. (2020a). *Undervisningsstrategier i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Klang Jensen, A. & Pihlgren, A. S. (2020b). *Leda förskolan. Praktika för rektorer*. Lund: Studentlitteratur.

- Klerfelt, A. (2016). Samtalspromenader – en metod att närma sig andras perspektiv. I: E. Anderberg (red.) *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur, s. 27–46.
- Körling, A-M. (2018). *Väck läshungern!* Stockholm: Brombergs.
- Laclau E. & Mouffe C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (2016). Inledning. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.) *Skolans möte med nyanlända*. Stockholm: Liber.
- larportalen.skolverket.se
- Larsson Samoladas, E. & Bäversten, M. (2021). *Språkrika lärmiljöer för förskolans yngsta*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Gleerup.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation – en pseudoverksamhet? Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. Licentiatuppsats. Växjö: Linnéus University Press.
- Lindström, L. (2000). Sokratiska samtal och reflekterande läsning. I *Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2000*, s. 75–90.
- Lindström, L. (2002). Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning*. Stockholm: Liber.
- Lpfö 18 Läroplan för förskolan*. Skolverket, www.skolverket.se. Hämtad 2021-06-05.
- Lundgren Aslla, A. & Forssander, F. (2021). *Vi gör olika. Undervisning om mångfald och demokrati i förskolan*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Lärarstiftelsen (2023). *Ett läsvänligt hem*. Rapport 2023. Lärarstiftelsen. www.lararstiftelsen.se/lasning. Hämtad 2023-07-22.
- Nasiopoulou, P., Mellgren, E., Sheridan, S. & Williams, P. (2022). Conditions for children's language and literacy learning in Swedish preschools: Exploring quality variations with ECERS.3. *Early Childhood Education Journal*. file:///C:/Users/Ann%20Pihlgren/Downloads/s10643-022-01377-4-1.pdf. Hämtad 2023-07-19.
- Nilfyr, K. (2018). *Dokumentationssyndromet. En interaktionistisk och socialkritisk studie av förskolans dokumentations- och bedömningspraktik*. Licentiatavhandling. Växjö: Linnaeus University Press.
- Nuthall, C. (2019). *Elevens väg till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylund, M; Rönnerman, K; Sandback, C. & Wilhelmsson, B (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförbundets förlag.
- OECD (2019). *Providing quality early childhood education and care. Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31 (2), s. 227-252.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pihlgren, A. S. (2015). *Enhancing teachers' understanding of how to develop students' thinking*. Paper presented at the 17th ICOT, International Conference on Thinking 2015, 29th June-3rd July, in Bilbao, Spain.

Pihlgren, A. S. (2016). *Teaching Styles in Preschool Teaching*. Paper presenterat vid ECER, the European Conference on Educational Research 2016, Dublin, Ireland. www.igniteresearch.org. Hämtad 2023-07-19.

Pihlgren, A. S. (2017). *Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pihlgren, A. S. (2020). *Läsa, skriva och räkna i förskolan – ett undervisande förhållningssätt*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pihlgren, A. S. (2022a). *Förskolläraren som pedagogisk ledare. En praktika*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (red.) (2022b). *Beprövad erfarenhet – vad det är och hur man gör*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (2022c). *Implikationer för undervisningsutveckling enligt läroplanen Lpfö 18*. Slutrapport 2022 av följeforskning i Falkenbergs kommuns förskolor, Utbildning Falkenberg. Ignte Research Institute.
https://www.researchgate.net/publication/363367163_Implikationer_for_undervisningsutveckling_enligt_laroplanen_Lpfo_18 Hämtad 2023-01-30.

Pihlgren, A. S. (2023a). *Uppföljning och utvärdering av förskolans undervisning. Kärnan i det systematiska kvalitetsarbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (2023b). *Samtal om högläsning och berättande i förskolan*. Stockholm: Gothia.

Pihlgren, A. S. (2023c). *Uppföljning och utvärdering av förskolans undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson (2011). *Utvecklingspedagogik*. I: Jensen, M. (red.) *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, s. 39–55.

Pyslingen förskolor (2022). *Pyslingen förskolors språkstrategi. På väg mot 70 000 ord*. Stockholm: Pyslingen.

Ragunda kommun (2022). *Systematiskt kvalitetsarbete i Ragunda kommuns förskolor*. Ragunda: Ragunda kommun.

Rapport insyn [Bergets, Skogens, Ängens, Lundens, Talgoxens, Rävens, Igelkottens, Ekorrens] förskola (2022). Interna dokument. Nacka: Nacka kommun.

Ringe S.H. (1998). Reading from Context to Context: Contributions of a Feminist Hermeneutic to Theologies of Liberation. I: S. Brooks Thistlethwaite, S. & M. Potter Engel (red.) *Lift Every Voice: Constructing Christian Theologies from the Underside*. Maryknoll: Orbis Book, s.289–297.

- Roberts, J. E. (2012). *Instructional Rounds in Action*. Harvard: Harvard Education Press.
- Rönnerman, K. & Nordberg, A. (2022). *Språkstöd i förskolan genom aktionsforskning. En introduktion till ELSA-modellen*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Salmson, K. (2021). *Att välja bilderböcker: normkritisk analys*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda. Ledarskap i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (2013). *Ledning och förståelse. En förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandell Ring, A. (2018). *Språk, lärande och identitet*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api->
- Sandell Ring, A. (2020). *Mångfaldens förskola. Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2017). *Kvalitetsarbete och analys – för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800 Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S. & Gjems, L. (2017). Preschool as an arena for developing teacher knowledge concerning children's language learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 347–357.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolechefens ledning. Om att ta ansvar för den pedagogiska verksamheten*.
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. www.skolinspektionen.se Hämtad 2023-07-24.
- Skolverket (2015). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659d3f/1553964384353/pdf2808.pdf> Hämtad 2023-01-28.
- Skolverket (2018). Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. Rapport 467 2018. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3927>. Hämtad 2023-07-01.
- Skolverket (2019). *Forskning och utvärderingar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a). Kritik mot standardiserade program för bedömning i förskolan. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/kritik-mot-standardiserade-program-for-bedomning-i-forskolan>. Hämtad 2023-07-08.
- Skolverket statistik 2022*. Skolverkets webbplats:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>. Hämtad 2023-06-30.
- Skolverket (2023). *SALSA – en statisk modell*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/salsa-statistisk-modell>. Hämtad 2023-07-01.

- Skurups kommun (2022). *Pedagogisk kartläggning och planerad utveckling av förskolans grundverksamhet – gruppnivå*. Skurup: Skurups kommun.
- Smidt, A. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace. I: T. R. Guskey & M. Hunerman (red.) *Professional development in education*. New York: Teacher's College Press, s. 92–113.
- Sollentuna kommun. (2018). *Övergångar i undervisning och lärande. Från förskola till förskoleklass, fritidshem och lågstadium*. Sollentuna: Sollentuna kommun. <http://igniteresearch.org/sv/svenska-overgangar-i-undervisning-och-larande-fran-forskola-till-forskoleklass-fritidshem-och-lagstadium/> Hämtat 2023-07-23.
- Stockholms stad (2022). *Matris för observation av undervisningens resultat i tidig språkutveckling*. Stockholm: Stockholms stad, stadsdelen Spånga Tensta.
- Svalövs kommun (2019). *Utvecklingsarbete för förskollärare*. Opublicerat arbete.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning och variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), s. 81–102.
- Vetenskapsrådet (2012). *Utvärdering i förskolan – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vikingsen, K. (2020). *Rum för lärande*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Våga visa resultatsammanställning, Nacka kommun (2023)*. Nacka: Nacka kommun.
- Westhelle, V. (2010a). *After Heresy: Colonial Practices and Post-Colonial Theologies*. Eugene: Cascade Books.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria: ASCD.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppers storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ärnström, U. & Hagberg, P. (1991). *Berättarboken: En bok om att berätta med egna ord*. Stockholm: Kulturkemi Förlag.

8. Bilagor

A. Tidsplan för studien.

B. Observationsprotokoll.

C. Semistrukturerad intervju med rektor respektive med undervisande personal.

D. Förskolornas förutsättningar.

E. Förskolornas dokument om språk och uppföljning av språkutveckling.

F. Observationsprotokoll för observation på förskolan.

G. Observationsprotokoll språkligt och kommunikativt innehåll.

Bilaga A. Tidsplan för studien

Maj					
Datum v. 20	13.00-14.00	Avstämning 1	Ann S. Pihlgren	Styrgrupp	Digitalt
Datum v. 21	13.00-14.00	Implementeringsmöte	Ann S. Pihlgren	Aktuella rektorer, styrgrupp	Digitalt
Före 16 juni	-	Dokumentationen samlas in	Ann S. Pihlgren	Aktuella rektorer, styrgrupp	Digitalt
Maj-augusti					
v. 25–32	-	Dokumentationsanalys del 1 och 2 genomförs	Ann S. Pihlgren	-	-
Augusti					
Datum v. 33, enligt schema	Tider enligt schema	Enskilda intervjuer med varje rektor, ca 45 minuter	Ann S. Pihlgren	Varje aktuell rektor	Digitalt
Datum v. 35	13.00-14.00	Avstämning 2 inför observationer och intervjuer på förskolorna	Ann S. Pihlgren	Styrgrupp + aktuella rektorer	Digitalt
September					
6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15	9.00-17.00	Observationer och intervjuer, en dag på respektive förskola	Ann S. Pihlgren	Undervisande personal	På plats på förskolan
v. 38–40	-	Analysarbete	Ann S. Pihlgren	-	-
Oktober					
Datum v. 41	13.00-14.00	Avstämning 3 inför skrivande av rapport	Ann S. Pihlgren	Styrgrupp	Digitalt
v. 41–44	-	Rapportskrivande	Ann S. Pihlgren	-	-
November					
6/11	13.00-14.00	Preliminär redovisning muntligt och skriftligt	Ann S. Pihlgren	Styrgrupp	Digitalt
7–15/11	-	Revideringar i rapporten	Ann S. Pihlgren	-	-
16/11	-	Slutrapporten lämnas till uppdragsgivaren	Ann S. Pihlgren	Styrgrupp	Digitalt
Datum v. 47	1 timme	Redovisning 1	Ann S. Pihlgren	Utbildningsnämndens ledamöter	Digitalt
Datum v. 47	1 timme	Redovisning 2	Ann S. Pihlgren	Rektorer och huvudmän	Digitalt
Senast 30/11	-	Redovisning 3 i form av en film levereras	Ann S. Pihlgren	Till styrgrupp	Digitalt

Bilaga C. Semistrukturerad intervju med rektor respektive med undervisande personal.

C.1. Intervjuguide rektorer

Följande frågor sändes ut före de digitala intervjuerna:

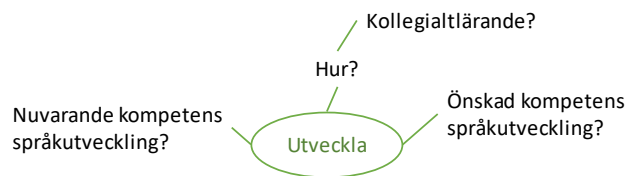
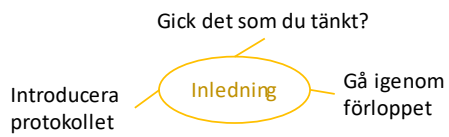
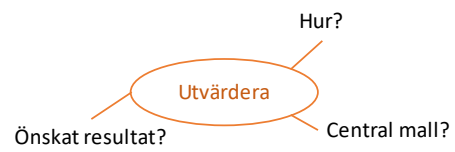
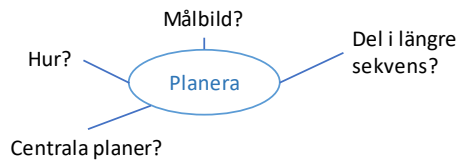
Samtliga förskolor

- I vårdnadshavarnas svar i Våga-visa-enkäterna efterfrågas bättre information om det egna barnets utveckling. Vilka åtgärder vidtar ni på förskolan för att utveckla sådan information?
- I kommunens bedömning insyn/tillsyn påpekar man att undervisningen och dess styrning kan utvecklas. Hur gör ni på förskolan för att göra det?
- I hur hög grad är de synsätt och aktiviteter som beskrivs i planerna implementerade och fungerar i undervisningen med barnen?
- Hur följer ni idag progressionen i barnens lärande?
- Hur många i personalgruppen är utlandsfödda?
- Hur många talar inte flytande svenska i personalen?
- Har förskolan något pågående utvecklingsarbete om språkutveckling, och i så fall om vad?
- Har er förskola något område där ni anser att ni kan vara goda förebilder för andra när det gäller språkutvecklande arbetssätt eller att följa barnens språkutveckling?

Dessutom ställdes specifika frågor till respektive förskola.

C.2. Intervjuguide undervisande personal

Intervjuguide efter observation Förskola: Aktivitet:

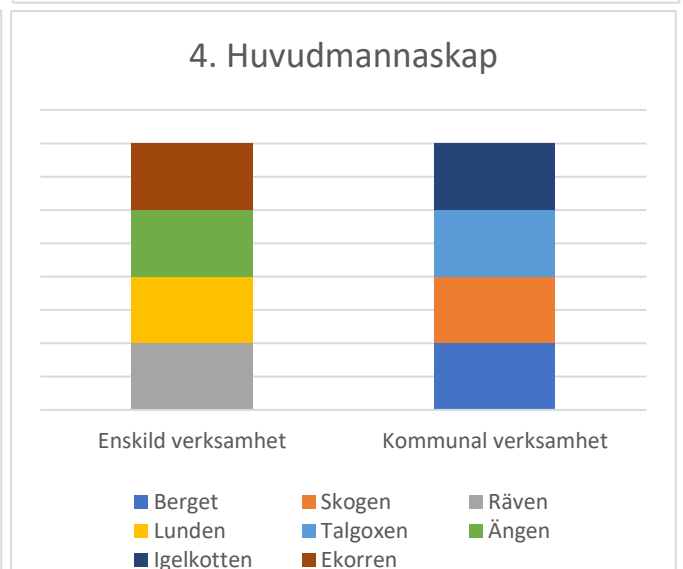
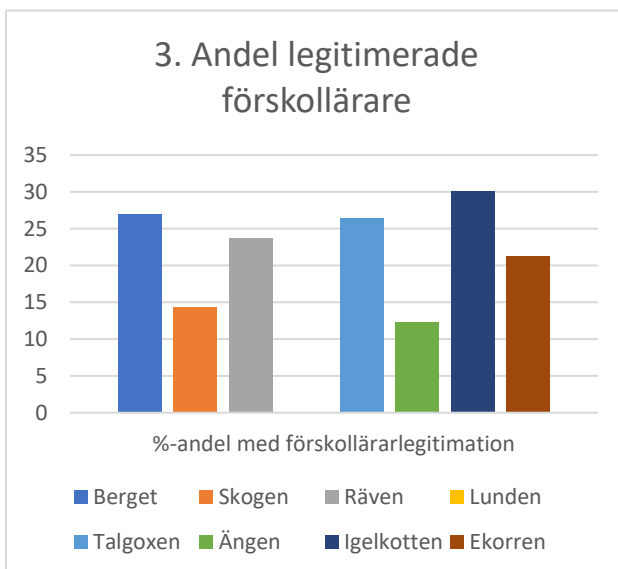
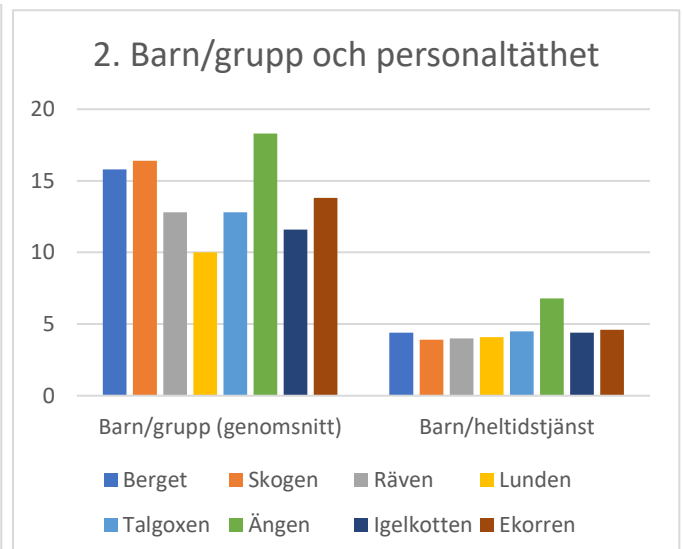
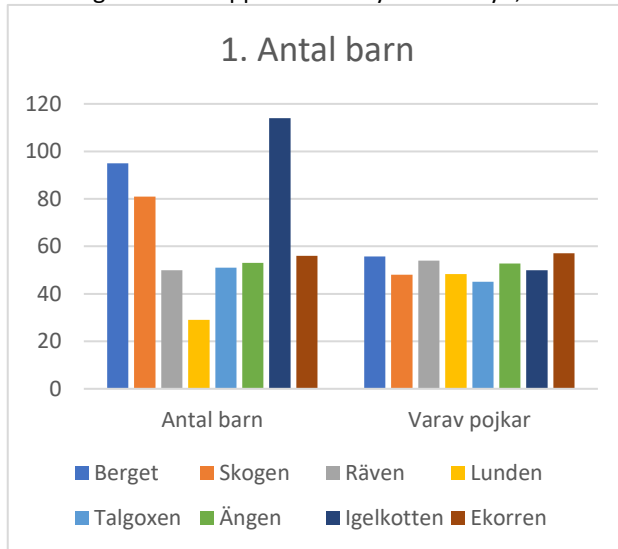


Bilaga D. Förskolornas förutsättningar i statistik

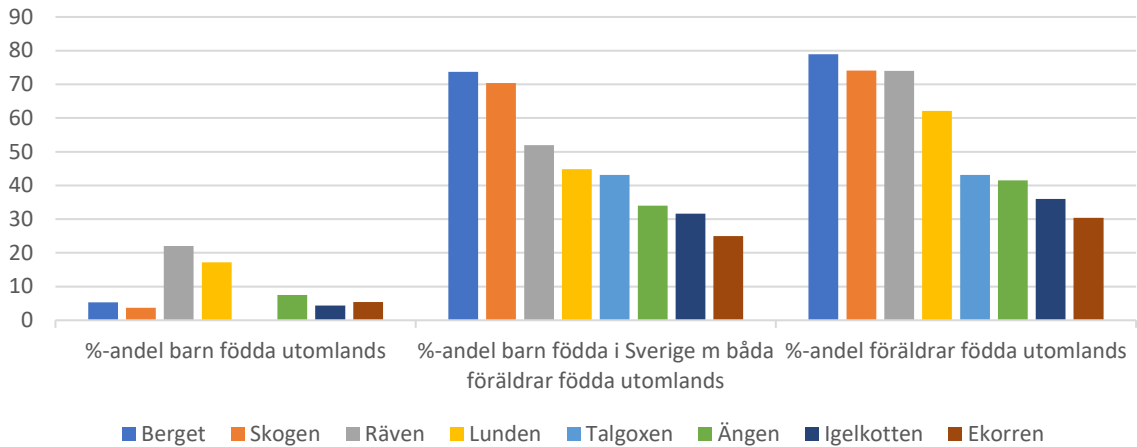
Källa till diagram 1–7 är Skolverkets statistik 2022.

Källa till diagram 8 är Våga visa enkätresultat 2023, Nacka kommun.

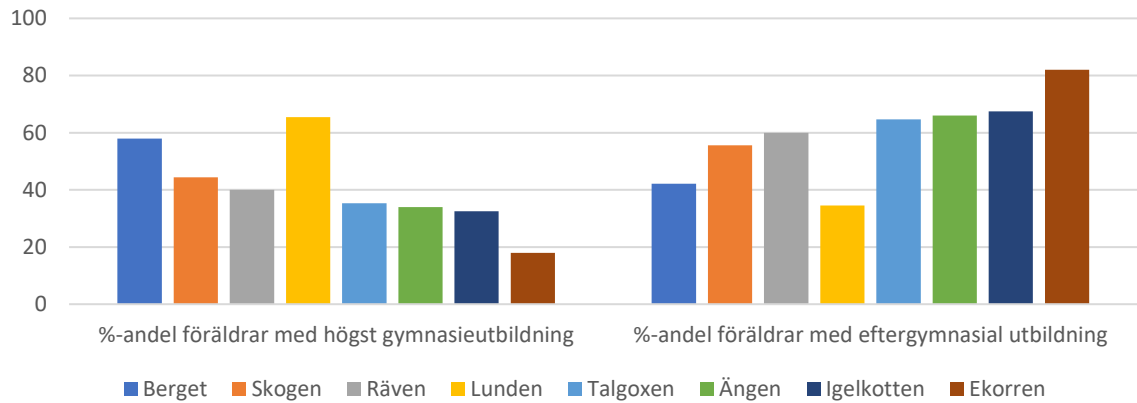
Källa till diagram 9 är Rapporterna insyn och tillsyn, Nacka kommun 2022.



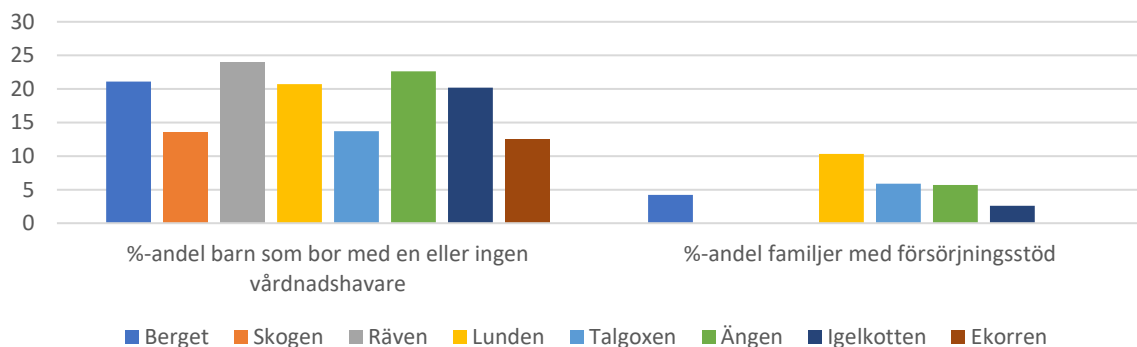
5. Födelseland barn och vårdnadshavare

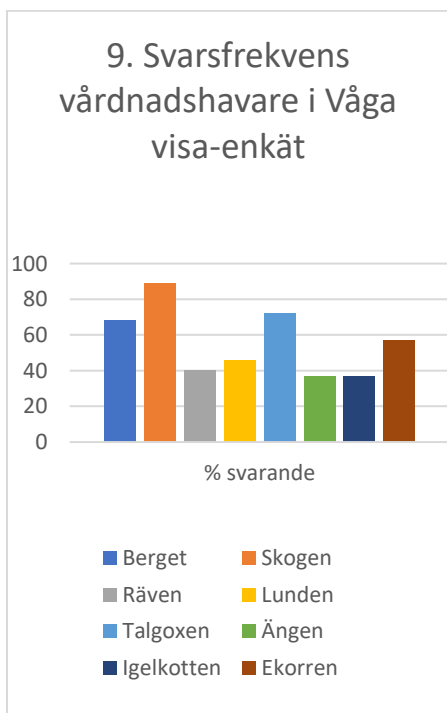
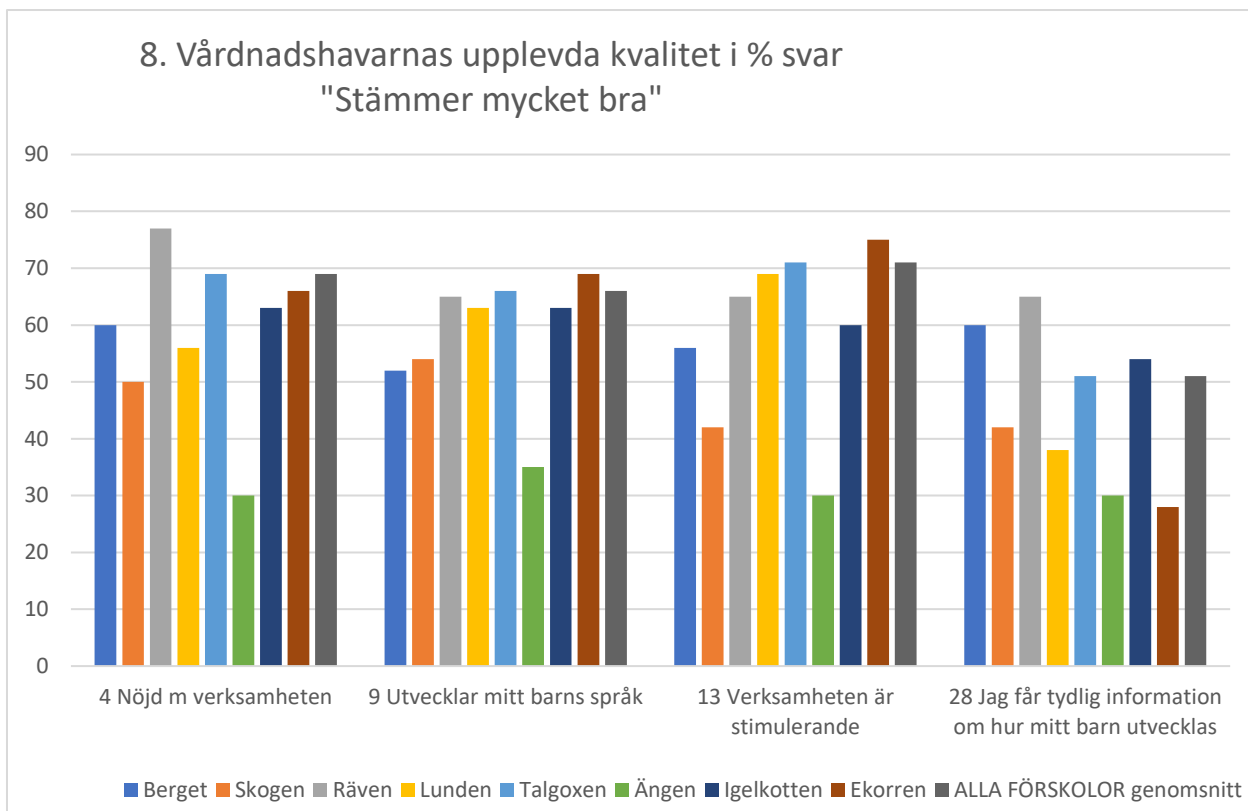


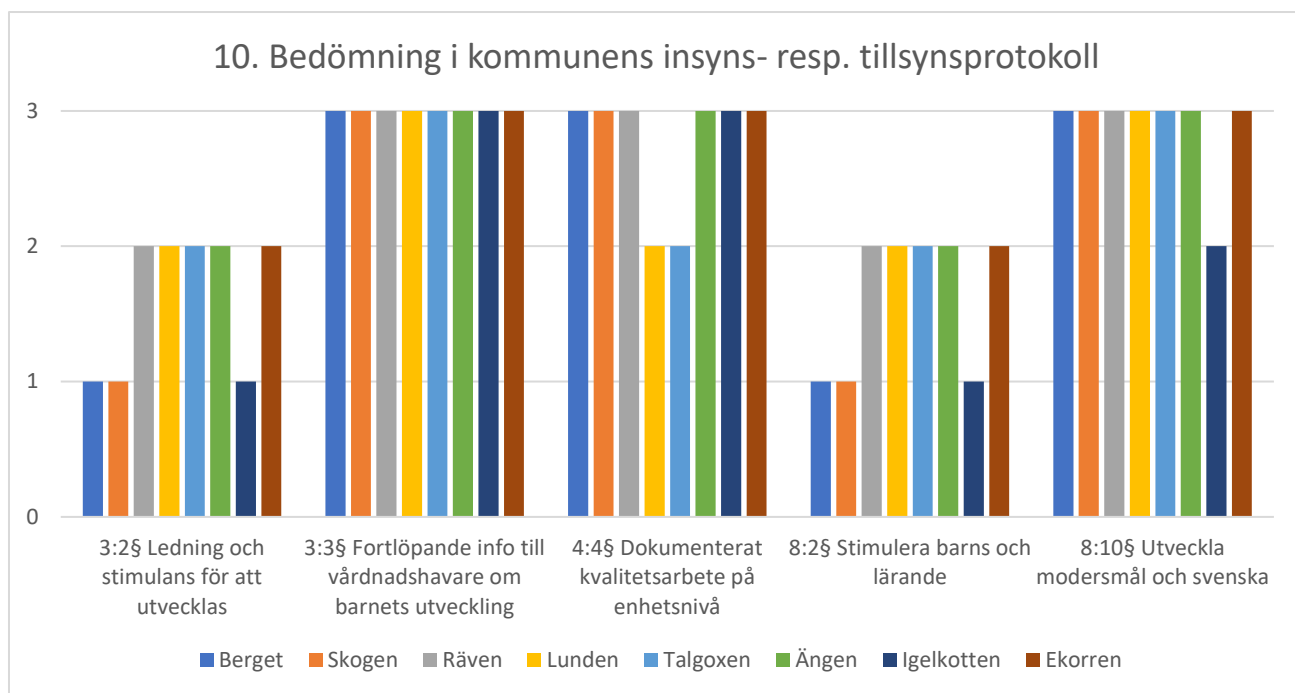
6. Vårdnadshavares utbildning



7. Övriga socioekonomiska data







Kommunens bedömning översatts till en siffra i diagrammet:

Tillfredsställande =	3
Tillfredsställande men kan utvecklas =	2
Mindre brist, brist =	1

Beskrivna i löpande text kan respektive förskolas profil beskrivas på följande sätt utifrån statistik och tidigare utvärderingar:

D. 1. Bergets förskolas profil

Bergets förskola är en kommunal verksamhet och den näst största av de deltagande förskolorna med närmare hundra barn. Antalet barn i grupperna är något högre än genomsnittet i förskolorna, liksom andel barn per heltidstjänst. Andelen pojkar på förskolan är något högre än andelen flickor.

Berget har en hög andel barn med föräldrar födda i annat land, runt 70% och den högsta andelen utlandsfödda vårdnadshavare av de deltagande förskolorna men andelen barn som är födda i annat land är däremot relativt låg. Runt 40% av föräldrarna har eftergymnasial utbildning. Vart femte barn bor med en ensam vårdnadshavare och relativt få familjer har försörjningsstöd.

Andelen legitimerade förskollärare är hög, den näst högsta av de deltagande förskolorna. Vårdnadshavarna skattar verksamhetens kvalitet relativt högt, mer än hälften svarar att de är mycket nöjda med undervisningsverksamheten. Trots det ligger bedömningen under den genomsnittliga bedömningen för kommunens förskolor. Ett undantag är den information som vårdnadshavarna anser sig få om barnets utveckling, där resultatet är högre än kommunens genomsnitt och näst högst av de deltagande förskolorna.

Kommunens insyn/tillsyn bedömer kvaliteten som tillfredsställande vad gäller information om barnets utveckling, kvalitetsarbete samt hur modersmål och svenska utvecklas men konstaterar brister i Bergets undervisning och dess styrning.

D.2. Skogens förskolas profil

Skogens förskola är en relativt stor kommunal verksamhet med runt 80-talet barn. Antalet barn i grupperna relativt högt, näst högst av de deltagande förskolorna, men andelen barn per personal är något lägre än genomsnittet, det vill säga personaltätheten är högre.

Skogen har en hög andel vårdnadshavare födda utomlands, ca 70% av barngruppen har vårdnadshavare födda i annat land men mycket få av barnen är själva födda utomlands. Mer än 50% av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning, vart tionde barn bor med en ensam vårdnadshavare och inga familjer har försörjningsstöd.

Andelen legitimerade förskollärare är relativt låg, jämfört med övriga deltagande förskolor, runt 14% av personalgruppen. Personaltätheten är således högre men färre har högskoleutbildning för arbete i förskola. Vårdnadshavarna skattar verksamhetens kvalitet något lägre än de flesta deltagande förskolorna på samtliga aktuella områden och lägre än kommunens genomsnitt. Svarsfrekvensen hos vårdnadshavarna är anmärkningsvärt hög, närmare 90% har besvarat Våga visa-enkäten, vilken kan tyda på högt engagemang.

Kommunens insyn/tillsyn bedömer kvaliteten som tillfredsställande vad gäller information om barnets utveckling, kvalitetsarbete samt hur modersmål och svenska utvecklas men konstaterar brister i Skogens undervisning och dess styrning.

D.3. Förskolan Rävens profil

Förskolan Rävén är en enskild verksamhet med ett 50-tal barn varav en något högre andel pojkar. Antalet barn i grupperna är ca 13, runt medeltalet för de deltagande förskolorna. Personaltätheten är den högsta bland de deltagande.

Rävén har en hög andel vårdnadshavare födda utomlands och hälften av barngruppen har vårdnadshavare född i annat land. Rävén har också det högsta antalet barn som själva är födda utomlands av de deltagande förskolorna, lite drygt var femte barn. Andelen vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning är 60%. Vart fjärde barn bor ensam med en vårdnadshavare men ingen familj har försörjningsstöd.

De legitimerade förskollärarna utgör ca en fjärdedel av personalgruppen. Vårdnadshavarna skattar verksamhetens kvalitet högt, i flera fall högre eller lika högt som det kommunala genomsnittet. Svarsfrekvensen är dock låg, runt 40% har besvarat Våga visa-enkäten.

Kommunens insyn/tillsyn bedömer kvaliteten som tillfredsställande vad gäller information om barnets utveckling, kvalitetsarbete samt hur modersmål och svenska utvecklas och konstaterar att undervisningen och dess styrning är tillfredsställande men kan utvecklas. Rävéns förskola tilldelades också anmärkningar i tillsynsbeslutet på grund av brister i kvalitetsarbete och barnens inflytande, vilket har lett till särskilda sanktioner.

D.4. Lundens förskolas profil

Lundens förskola är en enskild verksamhet som omfattar relativt få barn, ett 50-tal. Barngruppens storlek är den minsta i de deltagande förskolorna, runt 10 barn, och personaltätheten är relativt hög.

Andelen vårdnadshavare födda utomlands är ca 60% och något färre än hälften av barnen har vårdnadshavare födda utomlands. Nästan vart femte barn är själv född utomlands. Andelen vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning är den lägsta av de deltagande förskolorna, runt

35%. Vart fjärde barn bor med en vårdnadshavare och var tionde familj har försörjningsstöd, flest av de deltagande förskolorna.

Förskolan har två legitimerade förskollärare⁸. Vårdnadshavarna skattar kvaliteten i verksamheten något lägre än kommungenomsnittet och de flesta av de andra deltagande förskolorna. Lägst skattas informationen om barnets utveckling, även om runt 40 % är nöjda med den information man får. Svarefrekvensen är relativt låg, ca 40 % har besvarat enkäten.

I kommunens tillsyn/insyn bedöms verksamheten dock tillfredsställande när det gäller informationen till vårdnadshavarna och också hur modersmål och svenska utvecklas. Man konstaterar inga brister och ser att undervisningen och dess styrning samt kvalitetsarbete är tillfredsställande men kan utvecklas ytterligare.

D.5. Förskolan Talgoxens profil

Förskolan Talgoxen är en kommunal förskola med ett 50-tal barn med en övervikt av flickor. Personaltäthet och barngrupperna är av medelstorlek, runt 13 barn per grupp.

Andelen vårdnadshavare födda i utlandet är närmare 40%, ca 40 av barnen har vårdnadshavare födda utomlands men alla barn är födda i Sverige. Över 60% av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning, knappt 15% av barnen bor med endast en vårdnadshavare och var tjugonde familj har försörjningsstöd.

Förskolan Talgoxen har en relativt hög andel förskollärare jämfört med övriga förskolor, näst högst tillsammans med Berget bland de deltagande förskolorna, mer än en fjärdedel av personalstyrkan. Vårdnadshavarna skattar Talgoxens kvalitet högt, i tre av fyra frågor näst högst i jämförelse med deltagande förskolor och ungefär lika högt som kommunens genomsnitt. Svarefrekvensen i Våga visa-enkäten är relativt hög, över 70%, vilket tyder på ett högt engagemang.

I kommunens tillsyn/insyn bedöms Talgoxens verksamhet som tillfredsställande vad avser information till vårdnadshavare och hur modersmål och svenska utvecklas. Inga brister konstaterades och undervisningen och dess styrning samt kvalitetsarbetet anges som tillfredsställande, men med utvecklingsområden.

D.6. Ängens förskolas profil

Ängens förskola är en enskild verksamhet med ett femtiotal barn. Barngrupperna är de största jämfört med övriga deltagande förskolor, runt 18 barn per grupp och med lägre personaltäthet än övriga, runt två barn fler per heltidspersonal.

Vårdnadshavare födda i annat land är runt 40% och drygt 30% av barnen har vårdnadshavare födda utomlands. Andelen barn födda i annat land är relativt låg. Runt 65% av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning, runt vart femte barn bor med en vårdnadshavare och var tjugonde familj har försörjningsstöd.

Ängen har den lägsta andelen legitimerade förskollärare, endast runt en tiondel av personalstyrkan. Ängens vårdnadshavare skattar kvaliteten betydligt lägre än samtliga andra deltagande förskolors vårdnadshavare på tre områden och näst lägst när det gäller att ge tydlig information om barnets utveckling. Samtliga värden är betydligt lägre än kommunens genomsnitt.

⁸ Statistiken anger felaktigt att Lunden inte har någon legitimerad förskollärare, samt att andelen barn är lägre.

Svarsfrekvens i Våga visa-enkäten är den lägsta, jämte förskolan Igelkotten, av de deltagande förskolorna, knappt 40% har besvarat enkäten.

Kommunens tillsyn/insyn bedömer kvaliteten som tillfredsställande när det gäller information till vårdnadshavare, kvalitetsarbete och hur modersmål och svenska utvecklas. Inga brister konstateras och undervisningen och dess styrning anges som tillfredsställande men med utvecklingsområden.

D.7. Förskolan Igelkottens profil

Förskolan Igelkotten är en stor kommunal förskola med över 110 barn. Barngrupperna är de näst minsta av de deltagande förskolorna, runt 11 barn, och andel barn per heltidstjänst är som genomsnittet.

Av vårdnadshavarna är runt 35% födda utomlands och ungefär 30% av barnen har utlandsfödda vårdnadshavare. De allra flesta av barnen är dock födda i Sverige. Närmare 70% av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning., vart tionde barn bor med en vårdnadshavare och ett fåtal har försörjningsstöd.

Andelen legitimerade förskollärare är den högsta av de deltagande förskolorna, närmare en tredjedel av personalstyrkan. Igelkottens vårdnadshavare skattar kvaliteten relativt högt, dock lägre än kommunens genomsnitt utom avseende informationen om barnens utveckling där skattningen ligger högre. Svarsfrekvensen i Våga visa-enkäten är dock låg, färre än 40% har besvarat enkäten.

Kommunens tillsyn/insyn bedömer kvaliteten som tillfredsställande vad avser information till vårdnadshavare och kvalitetsarbete. Utvecklingen av modersmål och svenska bedöms som tillfredsställande med vissa utvecklingsområden. Igelkotten konstateras dock ha brister, exempelvis när det gäller undervisningen och dess styrning.

D.8. Förskolan Ekorrens profil

Förskolan Ekorren är en enskild verksamhet med drygt 50 barn, varav en övervikt av pojkar. Grupperna omfattar runt 14 barn och personaltätheten är runt genomsnittet.

Ekorren har den lägsta andelen vårdnadshavare födda utomlands av de deltagande förskolorna, ca. 30% och runt 25% av barngruppen har utlandsfödda föräldrar. Andelen barn födda utomlands är ca. 5% av barngruppen. Runt 80% av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning, den högsta andelen av de deltagande förskolorna. Ekorren har också lägst andel barn som lever med en vårdnadshavare och inga familjer har försörjningsstöd.

Var fjärde personal i genomsnitt är legitimerad förskollärare. Ekorrens vårdnadshavare skattar verksamhetens kvalitet högt, när det gäller språkutveckling och stimulerande verksamhet högre än övriga deltagande förskolor och än kommunens genomsnitt. Ett undantag är information om barnets utveckling, där är skattningen den lägsta av de deltagande förskolorna och betydligt lägre än kommunens genomsnitt.

Kommunens tillsyn/insyn bedömer kvaliteten som tillfredsställande vad avser information till vårdnadshavare, kvalitetsarbete och utvecklingen av modersmål och svenska och bedömer att undervisningen och dess ledning är tillfredsställande men med utvecklingsmöjligheter.

Bilaga E. Förskolornas dokument om språk och uppföljning av språkutveckling

Förskola	Språkplan	Beskriver arbetet i arbetslag	Beskriver utvecklingsmål för personalen vad avser språkutveckling	Uppföljningsinstrument
Berget	Vägledningsdokument	Nej	Ja	Kartläggning med barnets familj
Skogen	Utdrag ur arbetsplan	Nej	Ja	Nej
Räven	Språkplan	Nej	Ja, ett mål	Ja i samband med Bornholmsmodellen (oklart om den är implementerad än)
Lunden	SKA och handlingsplan	Ja, veckouppföljning och planering Mall för utvecklingssamtal (dock ej särskilt om språkutveckling)	Ja	Kartläggning med barnets familj, men ännu ej prövad
Talgoxen	Språkplan Språk och kommunikation i verksamhetsplan	Beskrivet utvecklingsarbete som fördjupningsområde	Ja	TRAS Kartläggning med barnets familj
Ängen	Nej	Nej	Nej	Nej
Igelkotten	Utdrag ur barnstrategin Redovisning av kulturpengen	Nej	Tidigare genomförd utveckling	I digital lärplattform
Ekorren	Central språkstrategi Plan för språkutvecklande arbete flerspråkighet Tankar om högläsning	Ja, i projektplan för ett projekt	Ja	Central språkstrategi Dokumentationsunderlag i självvärderingsverktyg Kartläggning med familjerna

Bilaga F. Observationsprotokoll för observation på förskolan.

Observationsprotokollet har tagits fram med stöd av ELSA (Rönnerman & Nordberg, 2022), Communication Supporting Observation Tool (Dockrell, m.fl., 2015; Waldmann & Sullivan, 2017) samt ITERS-3 (Harms, m.fl., 2017) och ECERS-3 (Harms, m.fl., 2015), som alla grundar sig i forskning om språkundervisning och dess resultat på förskolan.

Fysisk språkdimension		Ej observerat	Observerat		Kommentar
F1	Olika miljöer är tydligt avgränsade i rummet och angivna med bilder/ord.				
F2	Det finns avskilda utrymmen där barnen kan delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.				
F3	Barnen, deras familjer, intressen och arbeten visas på ett lämpligt sätt, som barnen kan se och diskutera.				
F4	Saker som visas i rummet inbjuder och leder till dialoger.				
F5	Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter på avdelningen.				
F6	Särskilt material finns för literacyaktiviteter (olika läs- och skrivaktiviteter).				
F7	Ljudnivån är anpassad så att barn och pedagoger lätt kan höra varandra.				
F8	Belysningen är god.				
F9	Majoriteten av resurser och material är märkta med bilder/ord.				
F10	Saker för fri lek är lättåtkomliga för barnen eller inom synhåll för dem.				
F11	Ett lämpligt urval av böcker (minst 20 totalt) är tillgängliga och synliggjorda i utrymmen avsedda för boksamtal (t.ex. traditionella sagor, tvåspråkiga böcker, en blandning av genrer och böcker som är relaterade till tidigare erfarenheter).				
F12	Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos barnen och som är relaterade till pågående projekt (minst 5) är tillgängliga också i andra utrymmen.				
F13	Utomhuslek (om detta sker) inkluderar rollekar.				
F14	Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg) och föremål från naturen är tillgängliga.		Förekomst	Används	
F15	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skallror) är tillgängliga.		Förekomst	Används	
F16	Utrymmen för rollek är tillgängliga.		Förekomst	Används	
Kommentarer:					

Didaktisk språkdimension		Ej observerat	Observerat (max 5 ggr)					Kommentar
D1	Det sker arbete i mindre grupper tillsammans med en vuxen.							
D2	Barnen är insatta i vad som ska ske härnäst på ett sätt som engagerar.							
D3	Barnen deltar i interaktiv och engagerande bokläsning med en vuxen (t.ex. genom att diskutera, ställa frågor till texten, svara på frågor till texten, upprepa delar av texten mm.)							
D4	Vuxna använder böcker informellt med barnen, för att besvara frågor, diskutera, visa på något.							
D5	Alla barnen deltar i samtal med en vuxen.							
D6	Alla barnen deltar i samtal med andra barn.							
D7	Pedagogen skriver ner vad barn säger på ett sätt som engagerar barnen.							
D8	Pedagogen visar på ett engagerande sätt på bokstäver och ord så att barnen kan höra ljud och förstå innebörder.							
D9	Bilder, ord används för att guida barnen i instruktioner.							
D10	Det sker en progression i barnens lärande i planerad undervisning.							
D11	Undervisning integreras i vardagsgöromålen.							
D12	Personalen byter material, leksaker för att introducera nya ord och idéer för barnen.							
D13	Pedagogerna koordinerar sina aktiviteter (t.ex. en byter blöja medan en annan engagerar sig i övriga barns lek).							
D14	Olika arbetsformer för språkutveckling används systematiskt och återkommande.							
Kommentarer:								

Social språkdimension		Ej observerat	Observerat (max 5 ggr)					Observerat bland alla pedagoger i rummet	Kommentar
S1	Vuxna använder barnens namn för att få uppmärksamhet.								
S2	Vuxna möter barnen i ögonhöjd när de interagerar med dem.								
S3	Det mesta talet till barnen är personligt, ofta en-till-en.								
S4	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med barnen och symboler, bilder och rekvisita används för att förstärka språkliga yttranden.								
S5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med barnen och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.								
S6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med barnen för att uppmuntra turtagning och att aktivt delta i samtal.								
S7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av barnens yttranden genom att bekräfta att de har förstått barnens intentioner. Vuxna ignorerar inte barnens försök till interaktion.								
S8	Imitation: Vuxna imiterar och respekterar det som barnen säger mer eller mindre exakt.								
S9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som barnen gör.								
S10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som barnen säger och utvidgar deras yttranden till fullständiga meningar samt frågar för att uppmuntra barnet till utförligare meningar.								
S11	Etiketterande: Vuxna sätter ord på och förklarar kända och okända handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).								
S12	Vuxna använder en stor variation av ord och uppmuntrar barnen till att använda nya ord när de kommunicerar.								
S13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar barnens tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i>).								
S14	Rutiner: Vuxna ger barnen rutiner i vardagssituationer (t.ex. <i>När du ätit upp maten går du bort med tallriken till matvagnen</i>) och engagerar barnen i kända rutiner (t.ex. <i>Vad gör vi först i samlingen?</i>).								
S15	Vuxna använder kontraster för att göra barn uppmärksamma på skillnader mellan olika ord (t.ex. svart/vitt, framför/bakom, upp/ner).								
S16	Vuxna uppmärksammar och berömmar barnens förmåga att lyssna.								
S17	Vuxna uppmärksammar och berömmar barnens verbala och icke-verbala kommunikation.								
Kommentarer:									

Bilaga G. Observationsprotokoll språkligt och kommunikativt innehåll⁹

	Metaspråklig uppmärksamhet och ordförråd	Förståelse	Kommunikation och språkanvändning
Fortsatt språkutveckling	<p>Känner igen läsriktningen.</p> <p>Kan flera bokstäver.</p> <p>Med viss hjälp delar och sätter samman enkla ord med bokstäver.</p> <p>Känner igen flera helord.</p> <p>Skriver sitt namn och vissa enkla ord.</p> <p>Använder hela meningar med 6–7 ord samt bisatser.</p> <p>Anger synonymer till enklare ord.</p>	<p>För med viss hjälp enklare resonemang om texters innehåll.</p> <p>Bidrar med idéer i gemensamt skrivande.</p> <p>Kommunicerar budskap till och avläser budskap från andra genom text.</p> <p>Berättar och återberättar en berättelse med röd tråd och inledning – handling – avslut.</p> <p>Kommunicerar meddelanden med andra språkliga medel som dans, bild, musik, drama.</p> <p>Kan med stöd följa en enklare instruktion med ord och bild.</p>	<p>Samtalar med andra och kan i dialogen beskriva erfarenheter, händelser, drömmar och förhoppningar.</p> <p>Förklarar sina ståndpunkter.</p> <p>Lyssnar på andras argument och idéer.</p> <p>Använder högläsningens innehåll spontant i egna lekar.</p>
Påbörjad språkutveckling	<p>Rimmar med viss hjälp.</p> <p>Delar upp ord i stavelser (exempelvis genom att klappa).</p> <p>Urskiljer ljud i orden (början och slut).</p> <p>Känner igen ordbilden för sitt namn.</p> <p>Känner med viss hjälp av sammanhanget igen enklare, återkommande skrivna helord.</p> <p>Använder hela meningar med 3–4 ord.</p> <p>Använder vissa murbruksord.</p> <p>Varierar mellan olika ord.</p>	<p>Tolkar bilder, tecken och symboler och kan lägga bilder i en logisk berättarordning.</p> <p>Tolkar enklare berättelser även utan bilder.</p> <p>Behandlar böcker och skrivverktyg på ett ändamålsenligt sätt.</p> <p>Benämner föremål i sin vardag med rätt begrepp.</p> <p>Visar uppmärksamhet och intresse vid högläsning.</p> <p>Uttrycker sig med andra språkliga medel som dans, bild, musik, drama.</p> <p>Kan avläsa en enklare bildinstruktion.</p>	<p>Samspekar med andra med ord, gester, mimik och kroppsspråk.</p> <p>Deltar i kommunikation om kända företeelser.</p> <p>Uttrycker enklare önskemål och idéer.</p> <p>Visar uppmärksamhet när andra uttrycker sig.</p> <p>Använder låtsasskrivande och låtsasläsande i sina lekar.</p>

⁹ Observationsprotokollet har tagits fram genom forskning och beprövad erfarenhet i samverkan med Katrineholms kommun men vidareutvecklats för Nacka kommun (jfr. Pihlgren, 2023c).

