

Margaret Obondo & Susanne Benckert

# Flerspråkiga barns läs- och skriftspråksutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv

## Inledning

Avsikten med denna presentation är att diskutera olika aktiviteter för förskolebarn i ett flerspråkigt sammanhang när det gäller *literacy* eller *skriftspråkande*, en term som vi använder enligt Björk & Liberg (1999). De exempel som diskuteras kommer från sagoläsande och -berättande i förskolan i Rinkeby, där vi är involverade i en pågående studie<sup>1</sup> av en grupp somaliska förskolebarns skriftspråkande socialisation. Syftet med studien är att undersöka hur språklig och skriftspråkande socialisation i barnens förskolor bidrar till att minoritetsbarn tillägnar sig både sitt första- och andraspråk, skriftspråkande och skolrelaterade språkliga färdigheter<sup>2</sup>. Studien avser mer specifikt att undersöka:

- Interaktionsmönster i förskolan som bidrar till att minoritetsbarn förvärvar språk-, läs- och skrivförmågor knutna till skolrelaterade språkfärdigheter.
- På vilka sätt flerspråkiga barn lär sig om läsning, skrivning och användning av muntligt språk samt att visa upp sin kunskap i förskolan.

Skriftspråkande socialisation eller flerspråkiga barns socialisation in i den skriftspråkiga kulturen används här med avseende på aktiviteter där text förekommer i muntlig form med små förskolebarn. Detta kan ske tillsammans både med vuxna och med andra barn. Socialisationsperspektivet på barns läs- och skriftspråksutveckling grundas på tvärkulturell forskning om läs- och skriftspråksutveckling. Inom denna

---

<sup>1</sup> Studien "*Bridging home-school cultures? An ethnographic study of language and literacy socialisation practices of immigrant children at home in the preschool - the case of immigrants from Somalia*" finansieras av Riksbankens Jubileumsfond, projekt nr 1198-0078:01. I projektet ingår även Christina Rodell Olgaç. Vi vill här framföra vårt stora tack till personalen vid den berörda förskolan och till alla barn och deras familjer för deras deltagande i projektet.

<sup>2</sup> Språk som hör samman med mer avancerad tankeförmåga t.ex. hypoteser, utvärderingar, slutsatser, generaliseringar, förutsägelser eller klassificeringar, språkligt karakteriserat som växande ordförråd, komplex grammatik och ökad behärskning av diskurskompetensen.

forskningsgren finns dokumenterat hur olika kulturers skriftspråkliga aktiviteter i familjen påverkar hur barnen anpassar sig till det skrivna språket (Obondo 1999; 2000; Ballenger 1999; Heath 1983). Forskning om barns läs- och skriftspråksutveckling bekräftar att förskolebarns informellt inlärd kunskaper är bland de viktigaste faktorer som påverkar både den muntliga språkutvecklingen och den framtida formella läs- och skriftspråksutvecklingen i skolan (Wells 1985 b; Alleklev & Lindvall 2000).

Artikeln är indelad i tre delar: i den första delen definieras och utvecklas vad ett socialisationsperspektiv på skriftspråkande innebär i en förskolekontext med flerspråkiga barn. I den andra delen redogörs för hur bokläsningsprojektet i den berörda förskolan genomfördes. I den tredje delen ges några exempel på texter insamlade under sagoläsningaktiviteter på förskolan och här diskuteras hur förskollärare genom interaktion i aktiviteter relaterade till skriftspråkande kan underlätta minoritetsbarns andraspråksutveckling. Till sist ges implikationer för hur man implimenterar skriftspråkande socialisation i förskolan.

## Studien i Rinkeby – fält, deltagare och metod

Rinkeby där denna studie genomförs är en flerspråkig, kvadratkilometerstor Stockholmsförort med en befolkning i området där cirka 73 procent har invandrarbakgrund. Området har omkring 14 000 invånare från omkring 65 olika länder. Enligt befolkningsstatistik från 1997 är den turkiska gruppen den största, tätt följd av den somaliska.

Det talas mer än femtio språk i området. De största språkgrupperna utgörs av turkiska, somaliska, arabiska, kurdiska, grekiska, spanska och finska (*Stockholms stads utrednings- och statistikkontor* 1997). Många svenska familjer som tidigare bodde i Rinkeby har flyttat till andra ”mer svenska” förorter. I skolorna finns det få barn med svenska som modersmål. Ungefär 97–98 procent av barnen i de 22 förskolorna och 5 skolorna i området har invandrarbakgrund (Rinkeby stadsdelsförvaltning).

På den förskoleavdelning där denna studie pågår finns det 15 somaliska barn. När studien påbörjades i mars 1999 var barnen i åldern 3–5 år. Samtliga var födda i Sverige<sup>3</sup>. Barnens starkaste språk var somaliska. I början av projektet talade barnen mycket lite svenska. Av personalen

---

<sup>3</sup> Den somaliska gruppen i Sverige utgör idag omkring 18 500. Cirka 30 procent av somalierna bor i Stockholmsområdet och där främst i stadsdelarna Rinkeby och Tensta (Intergrationsverket, 1999:14).

som arbetade på avdelningen var två svensktalande och en somalisk-talande. I denna förskolekontext har vi samlat in data i olika situationer, där barn och personal interagerar, för att undersöka variationer av språkliga erfarenheter och processer som underlättar språktillägnande och skolrelaterade färdigheter. Vi har observerat och spelat in barnens interaktion med personalen när olika aktiviteter pågått som t.ex. samling, målning, sagoläsning och berättande. Vår metodologi är påverkad av kritisk etnografi där forskaren fungerar både som ”en främling och en vän” (Erickson 1988) i förhållande till dem som deltar i forskningen. Som en observerande ”främling” har vi i denna studie för den involverade personalen försökt belysa några interaktionsvanor som tagits för givna genom att synliggöra ”vardagens osynlighet” (Erickson 1988: 121). Som deltagande ”vänner” har vi försökt förklara betydelsen och implikationerna av de interaktionsmönster som vi observerat för den berörda personalen.

Metodologiskt innebär detta att intervensera i en klassrums- eller förskolekontext, något som brukar betecknas som etnografisk forskning och pedagogik (Diaz & Moll 1986). Angreppssättet leder ofta till en försöksverksamhet som just skett i detta projekt. Syftet med den här typen av intervention är att förbättra den pedagogiska kontexten. På så vis erhålls även ytterligare data. Avsikten här är att lyfta fram verksamheter och aktiviteter som är positiva och som kan bidra till en utveckling av den studerade situationen.

I överensstämmelse med målet med projektet har vi tillsammans med förskolepersonalen etablerat sagoboksläsning som en strukturerad aktivitet för förskolebarnen. Målet har varit att studera tillfällena under dagen då interaktion kring texter som bidrar till flerspråkiga barns utveckling av andraspråket förekommer. Vi fokuserar på sagoläsning och berättande eftersom betydelsen av sagoberättande för att underlätta språkutveckling är något som starkt betonats av ett flertal forskare som exempelvis Björk & Liberg (1999) och Wells (1985). Wells har i en studie i Bristol bekräftat att bland alla aktiviteter relaterade till skriftspråkande som han undersökte, var sagoläsning den aktivitet som främst påverkade skolframgång positivt.

För att få det emic-perspektiv<sup>4</sup> som är nödvändigt för att kunna analysera vuxen-barninteraktionen under bokläsning och kunna relatera

---

<sup>4</sup> Ett förhållningssätt som söker ta tillvara uppfattningar, klassifikationer och kategoriseringar.

dessa till barnens andraspråk och skriftspråkande utveckling, besökte språkpedagogen Susanne Benckert den berörda förskolan en gång i veckan. Vid dessa besök deltog hon i sagoläsningstunder tillsammans med barnen och den övriga personalen. Dessa sagostunder bestod av läsning och diskussion om texten med barnen och återberättande av kända sagor och berättelser. Sagostunderna bandades och transkriberades. Denna artikel baseras huvudsakligen på data från 10 tillfällen (20 timmar) med interaktion mellan vuxna (personalen och artikelförfattarna) och förskolebarnen kring sagoläsning. Analysen rör frågor om hur interaktionsstilarna mellan de vuxna och barnen under sagoläsning förhåller sig till barnens språkutveckling och skriftspråkande utveckling.

Fokus i analysen ligger på de vuxnas och barnens tal, som rör sig utanför det som vi i analysen kallar *drillwork and narrative reporting literacy* och når *expository or decontextualized literacy* (Adendorff & Nel 1998). Vi karakteriserar ”drillwork and narrative reporting literacy” som tal om texter begränsade till boken, medan ”expository literacy” består av tal kring texter som går utanför texten och t.ex. omfattar förutsägelser genom att från texten anknyta till världen utanför texten på det sätt som Au (1993:114) refererar till som *experience-text-relationship (ETR)*. Vi hävdar att bland dessa tre *literacies*, är det ”expository literacy” som på lång sikt förbereder barnen för deras skriftspråkande i skolan och för deras språkutveckling.

Den teoretiska ramen som vi baserar våra studier på är vad vi här refererar till som ett socialisationperspektiv på skriftspråkande som i sin tur grundar sig på två olika teoretiska perspektiv. Det första perspektivet är baserat på Vygotskys (1978) syn på lärande som betonar betydelsen av interaktion mellan människor för lärande och utveckling. Enligt detta perspektiv sker allt lärande inklusive språkinläring genom interaktion mellan barn och vuxna eller nybörjare och experter. Det andra perspektivet har sitt ursprung från tvärkulturell forskning om språk och skriftspråkande socialisation hos förskolebarn. Denna typ av forskning har dokumenterat hur de kulturer och subkulturer barnen tillhör och familjens mönster för skriftspråkande påverkar hur de förhåller sig till skriftspråket (Obondo 1999; Ballenger 1999; Heath 1983). I fortsättningen kommer vi att definiera och utveckla vad ett socialisationsperspektiv på skriftspråkande innebär i en förskolekontext med flerspråkiga barn.

## Ett socialisationsperspektiv på skriftspråkande – en kulturell syn

I skriftspråksdominerade samhällen som det svenska associerar vi skriftspråkande med många skiftande användningsområden, inte bara akademiska, vetenskapliga och ekonomiska utan också med anteckningar, minneslistor, brevskrivande, tidningsläsning och TV-tittande. För dem som kommer från medelklasshem där man tidigt introducerats till skriftspråkande verkar dessa aktiviteter väldigt naturliga, men de är inte lika vanliga eller naturliga i alla kulturer eller samhällen. I till exempel vissa invandrargrupper och även i en del svenska familjer som inte har medelklassbakgrund kan det förekomma olika erfarenheter och uppfattningar om skriftspråkande som skiljer sig från medelklassfamiljers mönster.

Ett exempel kan utgöras av Margaret Obondos egna erfarenheter av skriftspråkande som barn i en afrikansk by. Där var läsning av Bibeln, diskussioner om moralen bakom texten och uppläsning av bibelverser ur minnet vanliga exempel på skriftspråkande aktiviteter. Efter att hon själv lärt sig läsa, deltog hon i det som Wagner (1993) kallar *mediating literacy* dvs. hon gjorde sina kunskaper tillgängliga för andra t.ex. genom att hjälpa vuxna med brevskrivning. Detta utgjorde en viktig del av kommunikationen för människor i hennes by med anhöriga bosatta på andra orter. Hennes senare erfarenheter i skolan blev mycket annorlunda. Där grundade sig skriftspråkande för nybörjare på enstaka ord, fonem och senare läsning och skrivning av påhittade berättande texter, något som skilde sig avsevärt från hennes tidigare erfarenheter hemma i byn.

### Invandrabarns skriftspråkande – multipla och dynamiska mönster

De erfarenheter av skriftspråkande som är typiska för ett barn i en by på landet i Afrika t.ex., skiljer sig från det skriftspråkande som invandrabarn numera möter i sin nya kontext. I invandrabarns kultur består skriftspråkande av dynamiken att blanda, vilket innebär att förena texter från populärkulturen, t.ex. rap, musik och poesi, nya former av multimedia-texter och on-line uttryck med gamla kulturella vanor och traditioner inom den egna gruppen, som exempelvis att läsa Koranen och Bibeln. Hos den nya generationen invandrabarn precis som

hos deras svenska kamrater möter man det som forskare brukar kalla multipla eller dynamiska former av en ny skriftspråkande genre. Vad man vill understryka är att problemet med att många invandrabarn misslyckas i skolan inte bara är ett skriftspråkande problem i sig, utan snarare det som Heath (1992), Luke & Kale (1997) refererar till som skriftspråkande färdigheter eller skolans skriftspråkande, dvs. att skolan har en uppsättning medelklassmönster för skriftspråkande.

## Skriftspråkande i förskolan – ett medelklassmönster

I förskolesammanhang innebär medelklassmönster för skriftspråkande interaktion till exempel förenklade textboksberättelser (pekböcker) och särskilda normer för förhållningssätt till berättelser:

- turtagande
- att exakt följa en berättelse
- att beskriva olika detaljer av illustrationerna
- fokus på språkliga drag i texten

Dessa mönster är inte vanliga för skriftspråkande i alla invandrarfamiljer. Som många forskare påpekat är den här typen av vanor uttryckligen socialiserade av medelklassens vuxna, särskilt vid läsning av godnattsagor. Trots att godnattsagan inte är något universellt fenomen betraktas den ofta som given och som ett naturligt sätt för medelklassföräldrar att vara tillsammans med sina barn vid läggdags (Heath 1983).

I en studie av en grupp somaliska kvinnor i Rinkeby observerade Coulter Calais (1997) att de somaliska barnen i de hem, som hon besökte, inte hade särskilda ritualer vid läggdags. Det förekom inga godnattsagor och föräldrarna brukade inte stoppa om barnen. I stället sade föräldrarna bara till barnen att de skulle gå och lägga sig, vilket de också gjorde. Hon konstaterar även att eftersom barnen inte själva läser i sängen, förekom det inga läslampor vid sängarna. Denna observation är inte specifik för somaliska familjer utan är något som noterats i många familjer där dessa former av skriftspråkande inte förekommer i läggdagsritualerna. I sin klassiska studie av tre samhällen i Piedmont Carolina konstaterar Heath (1983) att godnattsagor inte ingick i läggdagsritualen i svarta arbetarklasshem i Trackton, ett av de områden som hon studerade. Normer, mönster och syften för skriftspråkande varierar i hög grad i olika kulturer och sociala grupper. Därav följer att barnen har med sig olika värderingar och mönster för skriftspråkande som är påverkade av deras erfarenheter från hemmet och kam-

ratgruppen. Tabell 1 summerar de olika värderingar och mönster som barn från olika samhällen och grupper socialiseras in i genom de tidiga mönster för skriftspråkande som de möter i hemmet.

Tabell 1. Olika värderingar om skriftspråkande och mönster som barnen har med sig till klassrummet<sup>5</sup>

Socialisation kring läs- och skrivinläring	EXEMPEL PÅ FAMILJETYPEN		
	<i>medelklass och förskola/skola (Heath1983)</i>	<i>ex. puertorikanska invandrarfamiljer (Zentella 1997)</i>	<i>ex. luo, somaliska, svart amerikansk arbetarklass (Obondo 1999)</i>
Några vanliga mönster			
Böcker i bokhyllor är en god och naturlig del av hemmet.	+	+/-	-
Läsning omfattar ofta didaktiska frågor (Vad är det här? Vad gör de?).	+	+/-	-
Böcker för nybörjare är enkla och avbildar vanligtvis ett föremål på varje sida.	+	+/-	-
Läsning är en individuell aktivitet som innebär särskilda ritualer t.ex. tystnad.	+	+/-	-
Läsning är ofta en social aktivitet som fyller ett syfte t.ex. skapar sociala relationer.	+/-	+/-	+
Vuxna skapar läs- och skrivuppgifter för barnen.	+	+/-	+/-
Barn hittar ofta sina egna läs- och skrivuppgifter i omgivningen.	-	+/-	+
Läsning innebär instruktioner steg för steg, från det enkla till det sammansatta.	+	+/-	-
Läsning innefattar fantasi dvs. att överföra förståelsen av böcker till andra sammanhang genom situationsoberoende kunskap.	+	-	-

<sup>5</sup> I Tabell 1 bör kategorierna betraktas som ett kontinuum snarare än fasta mönster. Det är viktigt att påpeka att variationer förekommer inom grupper och inom enskilda familjer.

I tabellen på föregående sida ser vi att barn har med sig olika begrepp om hur man agerar och interagerar kring skriftspråkande i klassrummet. Några av dessa kommer kanske att betraktas som värdefulla av läraren, andra inte. Bland en del grupper till exempel bland somalier värderas det muntliga berättandet, sånger och poesi högre än läsning av böcker (Jimale Ahmed 1996). I vissa invandrarområden t.ex. bland puertoricaner i USA (Zentella 1997) socialiseras inte barnen direkt in i skolans läsvanor. Vanor som innebär att använda språket på ett dekontextualiserat sätt, t.ex. genom att man gör analogier mellan sagorna och berättelserna och egna livserfarenheter. Förskollärare bör därför komma ihåg att när barn från olika bakgrund deltar i skolans skriftspråkande aktiviteter, socialiseras de in i en annan kulturs skriftspråkande vanor, nämligen skolkulturens (Au 1993). Vad innebär sammanfattningsvis en tillämpning av ett socialisationsperspektiv på skriftspråkande i förskolor med minoritetsbarn?

- Ett erkännande, en tillämpning och omsättning av dessa mönster, värderingar och former för skriftspråkande som barnen bär med sig till förskolan och skolan.
- En tydlig och stödjande undervisning kring de typer av språk som tillhör skolrelaterade språkfärdigheter.
- Att lärare lämnar en klassrumsinteraktion som domineras av ”drill-work literacy” och övergår till ”expository literacy” som ger barnet möjlighet att utveckla språket och möjlighet att själv tänka och reflektera på ett situationsberoende sätt.

Vi vill tydliggöra detta genom att beskriva några erfarenheter som vi gjort i bokläsningsprojektet och diskutera hur förskollärare genom interaktion i skriftspråksrelaterade aktiviteter kan underlätta minoritetsbarns andraspråksutveckling.

För att ytterligare sätta in vår diskussion i ett sammanhang kommer vi först att beskriva hur vi tillsammans med förskolepersonalen introducerade sagoläsning som en strukturerad aktivitet i förskolan. Dessa observationer är främst gjorda av Susanne Benckert. Hon har också reflekterat över vad som hon själv lärde sig genom dessa sagoläsningstunder, särskilt när det gäller barnens kontakt med texter och interaktion med böcker.



## Skriftspråkande som strukturerad aktivitet i förskolan

Besöken i förskolan inleddes med att forskaren och språkpedagogen inledningsvis deltog i den dagliga samlingen med hela barngruppen. För att underlätta interaktion mellan alla barnen, delades de in i mindre grupper. Språkpedagogen läste med en grupp i taget, medan en av personalen läste eller berättade sagor för de övriga barnen.

Genom att besöka förskolan så regelbundet som möjligt och även delta i andra aktiviteter som samling och måltider skapades möjligheter att lära känna barnen bättre. Barngruppen upplevde en kontinuitet och en relation till barnen blev möjlig.

Därutöver pågick under resten av veckan olika språkutvecklande aktiviteter kring sagorna, till exempel film eller teater som anknöt till någon av de aktuella sagorna. Barnen fick även lyssna till olika sagoböcker som köpts in både på modersmålet och på svenska. Personal och barn komponerade också egna sagor och berättelser, spelade pjäser som de hittat på tillsammans samt dramatiserade olika händelser ur dessa. Så småningom skaffades material för att konkretisera sagorna och flera sagor lästes in på band som barnen själva kunde lyssna på.

När språkpedagogen träffade barnen i de mindre grupperna hade hon förberett sig genom att läsa den aktuella boken ordentligt för att på ett ledigare sätt kunna berätta sagan. Därigenom kunde språket anpassas till barngruppen.

När språkpedagogen sedan berättade sagan hade varje barn varsin likadan bok framför sig för att bläddra i, så att de lättare kunde följa med i berättelsen och studera bilderna. Under tiden som språkpedagogen berättade samtalade hon och barnen på olika sätt kring texten. Därefter fick varje barn återberätta sagan för de övriga i gruppen. I början hade barnen svårt att lyssna på varandra och var ovana att tala när de visste att bandspelaren var på, men efter några gånger blev det helt naturligt att berätta för varandra med mikrofonen i handen och de kunde också lyssna på varandra. När barnen hade återberättat sagan fick de rita något från sagan.

Efter några gångers sagoberättande brukade även språkpedagogen samtala om böckerna som barnen hade hört, vilket gav barnen möjlighet att reflektera mer om innehållet, vilken bok de tyckte om och varför osv. (se Axelsson 2000; Benckert 2000 för tillvägagångssätt).

## Att skapa en lustfylld läsmiljö

När det gäller den yttre miljön fanns det bara ett fåtal böcker i en liten bokhylla när studien påbörjades. Den somaliska personalen brukade berätta ur de böcker som fanns på avdelningen och barnen visade stort intresse för böcker och ville gärna höra sagor.

Tillsammans med personalen på förskolan började forskaren och språkpedagogen planera utformningen av ett rum till läsrum. Läsrummet möblerades och med hjälp av medel från projektet inköptes ett stort antal böcker valda med omsorg genom samtal med olika förskollärare och bibliotekarien på Rinkeby bibliotek. Böckerna skulle dels ge barnen möjlighet att utifrån egna erfarenheter känna igen sig dels ge dem tillfälle att bekanta sig med böcker som är populära bland barn med svensk bakgrund i samma ålder. Bokhyllorna i rummet placerades så att böckerna var ordentligt synliga så att barnen själva skulle kunna nå dem. Aktuella böcker som barnen just hade fått höra och som man på olika sätt arbetade med ställdes ut på en särskild liten hylla. En bandspelare som var lätthanterlig även för små barn, en liten stol och ett litet bord att sitta vid köptes in, så att barnen skulle kunna sitta och lyssna på sagorna på egen hand. Några av böckerna lästes in både på somaliska och på svenska. Sagopåsar, dvs. påsar med figurer eller föremål med anknytning till de olika sagor som barnen lyssnat till, hängdes upp i påsar på väggen. Papper, kriter och olika målarblad med illustrerade figurer placerades lättillgängliga på hyllorna, liksom pussel med anknytning till böckerna. Fotografier som avbildade barnen, när de läste vid olika tillfällen, sattes upp och figurer från olika sagor fick pryda väggarna. På dörren in till bokrummet sattes en skylt upp där det stod skrivet ”Förskolans bibliotek”. Läsrummet utvecklades under hela tiden som arbetet med sagorna pågick.

## lakttagelser från sagoläsningen

Eftersom språkpedagogen läste sagor vid varje besök på förskolan associerade barnen direkt till böcker när de såg henne komma. Barnens sätt att hantera böckerna utvecklades efter hand. Personalen var till en början mycket tydlig när de visade hur barnen skulle ta hand om böckerna. Barnen fick redan första gången när böckerna packades upp instruktioner om att de skulle bläddra i böckerna försiktigt, var böckerna

skulle stå, när de hade läst klart dem osv. De större barnen visade de mindre och de barn som kom nya till gruppen, hur de skulle hantera böckerna, berättar förskolläraren på avdelningen.

Efter en tid började flera av barnen försöka skriva bokstäver och de ville att språkpedagogen skulle skriva olika ord som hade anknytning till dem själva eller till sagan som de just hade hört. Språkpedagogen skrev ner orden som barnen valt, sedan ritade de av orden. Teckningar som barnen hade målat och bilder med tillhörande text som personalen hade skrivit sattes upp på väggarna. Flera av de större barnen kunde nu själva skriva sina namn och de visade stort intresse för bokstäver. När vi läste böckerna brukade de peka med fingret och läsa titeln t.ex. ”Sebran Shanti”. De ville också veta vad författaren hette och de kunde läsa att det stod förskolans namn inne i boken.

Barnen blev väldigt duktiga på att återberätta böckerna som vi läst och det verkar vara något självklart och lätt att göra. De berättade gärna olika sagor för resten av gruppen och dessa följde en röd tråd också med direkt tal samt en början och ett slut. Ordförrådet utökades och de kunde berätta om t.ex. djuren och vad dessa hette och vad de gjorde. (Flera av böckerna som vi läste handlade om djur från Afrika.) Genom att vi spelat in och transkriberat barnens berättelser har vi samtidigt dokumenterat barnens språkutveckling (se Benckert 1999 för språkobservationer). Barnen började associera till olika böcker som lästs. Vid ett tillfälle när vi läste om Pettsons snickarbod i boken *Pannkakstår-tan* började ett av barnen sjunga Emils visa ”Snickeboa”. Vid ett annat tillfälle blev hästarna som betade på bilden ”samma som Pippi Långstrumps häst”. Ytterligare ett exempel kommer från läsningen av en pekbok med Nalle Puh, där det förekommer en bild av en kanin som drar upp morötter. Språkpedagogen och barnen började tala om morötter, om barnen tyckte om morötter och hur man lagade morötter osv. Ett av barnen berättade hur hennes mamma skar morötterna och lade dem i vatten och sedan kokade dem.

Vid bearbetningen av sagorna har barnen utvecklat sin förmåga att rita även om de ofta ville att språkpedagogen skulle rita före. De behövde stöd av en modell. En av flickorna fick t.ex. en figur ritad men gjorde sedan själv en bild av ett annat djur ur boken på egen hand med hjälp av bilden hon fått. Personalen anser att barnen genom sagoläsningen och aktiviteterna knutna till denna nu utvecklat förmågan att fantisera och leva sig in i olika sagomiljöer. De kunde exempelvis med

stor inlevelse låtsas att de gick genom skogen med en osynlig mjölk-kanna i handen till Muminmamman vid ett besök i Mumindalen på biblioteket.

Språkpedagogen blev under projektets gång mer observant på hur hennes eget sätt att berätta skilde sig från modersmåslärares. Vid ett av de första tillfällena då hon skulle berätta en saga för barnen, hade hon svårt att få barnen koncentrerade och få dem att lyssna på sagan. Barnen sysslade med allt annat och de blev absolut inte fångade av berättelsen. När sedan modersmåsläraren kom och skulle berätta blev situationen helt annorlunda. Barnen satt då stilla och lyssnade. Språkpedagogen försökte då observera hur modersmåsläraren gjorde. Hon berättade sagan utan att avbryta berättelsen med olika frågor till barnen. Hon märkte hur modersmåsläraren berättade boken sida för sida och vid varje ny sida sade hon ett ord som ledde barnen vidare in i berättelsen. Språkpedagogen försökte anamma hennes sätt, vilket i början inte var så lätt, men så småningom gick det bättre och bättre. Efter en tid gick det också lättare att samtala om texten under tiden som sagan berättades. Barnen hade lärt sig att lyssna och delta i texten. Språkpedagogen brukade berätta sagan utan att läsa ur boken, men de sista gångerna ville de att hon skulle läsa precis som det stod i boken.

Det blev också tydligare för språkpedagogen hur värdefullt det var att utgå från eller associera till böckerna i samtalet med barnen, speciellt viktigt blev det i mångkulturella grupper som inte har så mycket kontakt med det svenska samhället. Barnen kan lära så mycket om omvärlden genom böckerna både utifrån sin egen kultur och den svenska. Genom att lyssna på inspelningarna blev det också tydligare, för språkpedagogen, hur och på vilket sätt samtalet och interaktionen gick till.

## Socialisationsperspektiv och andraspråksutveckling

I denna avslutande del ska vi ge några exempel på texter insamlade under sagostunderna. Vi vill diskutera hur förskollärare genom interaktion i aktiviteter relaterade till skriftspråkande, kan underlätta för minoritetsbarns andraspråksutveckling. För att kunna sätta in vår dis-

kussion i ett sammanhang, går vi tillbaka till en av de punkter vi tog upp i inledningen av artikeln nämligen vad ett socialisationsperspektiv medför i praktiken för barns andraspråksutveckling i mångkulturella förskolor. Som tidigare nämnts medför ett socialisationsperspektiv på skriftspråkande att förskolepersonalen övergår från *drillwork literacy* som dominerande mönster till *expository literacy*. För att utveckla och tydliggöra vad detta innebär, kommer vi att ta några exempel från olika lässtunder för att visa på vilken typ av interaktion som främjar flerspråkiga barns andraspråksutveckling och skriftspråksfärdighet. Vår analys av texterna är påverkad av Vygotskys perspektiv på interaktion och den roll som expertens/lärarens stödstruktur *scaffolding* har för att underlätta lärande. Enligt detta perspektiv är bra undervisning den som förser elever med erfarenheter och språk, som ligger något ovanför deras aktuella utvecklingsnivå. Grafiskt kan begreppet presenteras på följande sätt:



Figur 1. Nära utvecklingszonen

Dessa system av interaktion består av aktuell utvecklingsnivå och potentiell utvecklingsnivå. Vårt fokus i denna presentation riktar sig mot hur lärare och andra vuxna organiserar interaktionen mellan barnen och en text så att en förflyttning sker från aktuell utvecklingsnivå till potentiell utvecklingsnivå eller högre språkliga eller skriftspråkande nivåer. Det är viktigt att komma ihåg att undervisning och aktiviteter som riktar sig mot den aktuella utvecklingsnivån dvs. den nivå som redan är uppnådd är ineffektiv (Vygotsky 1978). På liknande sätt skapar undervisning som sker alltför högt ovanför huvudet på barnen kaos. God undervisning är den som förser barnen med erfarenheter och språk som ligger något över deras aktuella utvecklingsnivå. Det vygotskianska teoretiska perspektivet och tvärkulturella studier av skriftspråkande utveckling förser oss med vägledande principer för analysen av förskoletexterna och för de exempel som diskuteras i denna artikel.

## Förändring från drillwork till expository literacy

I de textexempel från tio sagoläsningstunder med både förskolepersonal och de inblandade forskarna har vi identifierat tre huvudmönster som vi refererar till som: a) *drillwork literacy* b) *narrative reporting literacy* och (c) *expository reporting literacy*. Tabell 2 summerar dragen hos var och en av de tre kategorierna när det gäller vuxen-barninteraktion under sagoläsningstunderna.

Tabell 2. Skriftspråkande drag i vuxen-barninteraktionen

Det material som samlats in har analyserats enligt dessa tre kategorier.

<b>Kategorier</b>	<b>Egenskaper</b>
<i>drillwork literacy</i>	Benämning av föremål i texten, frågor (vad, hur och vem) på texten, vuxendominerat tal, kontextbunden interaktion, ingen information om språk eller text.
<i>narrative reporting literacy</i>	Redogörelse för eller återberättande av sagan/berättelsen, mer utvecklad interaktion men fokus på händelser i berättelsen.
<i>expository literacy</i>	Rekonstruktion tillsammans och guddad redogörelse av sagan, utvidgning av barnens språkliga resurser, introduktion av nya ord, förklaringar och information om text och språk, anknytning av texten till erfarenheter utanför texten.

Under observationerna och i exemplen som spelats in under sagoläsningen noterade vi att ”drillwork” och ”narrative reporting literacy” dominerade mönstren för interaktion. Utifrån textexempel med barns och förskolepersonals berättelser och tal kring en bildserie och sagoläsning i grupp ska vi nu illustrera några drag i de tre olika kategorierna. I det första exemplet (Text 1) diskuterar Ulla med barnen om en brandman under en sagostund.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Följande transkriptionskonventioner har använts: (...) paus, / kort paus och ( ) för kommentar. Vi använder konventionell interpunktion. I gruppsamtal, som i text 1 (a), identifieras barnen med hjälp av index (Barn 1, Barn 2, osv.); i dialoger mellan vuxen och ett barn, såsom i Text 1 (b), används egennamn (pseudonymer).

**Text 1 (a) Drillwork literacy i en sagostund.**

- 1: Ulla ....som hette Adrama, som hade massor med brandbilar.  
En dag ville han (ohörb.) Han var brandman. För att kunna vara en brandman behöver man en brandbil med ett steg. Ett steg, en slang, en fil, en såg, och kedja och alla, massor med verktyg. De heter verktyg allihopa. Och, vad gör man med såg? I fall det brinner, om jag säger så här, att det brinner på andra sidan här och dörren är låst, hur tänker du gå genom dörren då? För att kunna gå genom dörren vad behöver man göra?
- 2: Barn 1 Måste inte....
- 3: Ulla Men, låt O att tänka en liten stund. Om det brinner bakom dörren här, och dörren är låst, vad behöver du göra för att gå och släcka den?  
Vad behöver man?
- 4: Barn 2 Jag ska öppna dörren
- 5: Ulla Men om det är låst?
- 6: Barn Om det låst?
- 7: Ulla Om du inte har några nycklar och öppna
- 8: Barn 2 hm?
- 9: Ulla Om du inte har några nycklar och öppna, vad behöver du då?
- 10: Barn 1 laa
- 11: Ulla Men om du måste gå på andra sidan dörren?  
Vad skulle du göra Hassan?
- 12: Hassan Jag ska gå jag skulle ta sågen
- 13: Ulla Ja, vad skulle du göra med sågen då?
- 14: Hassan Jag ska skära.
- 15: Ulla Du ska såga. Fast om jag skulle ha haft en yxa med mig, i första hand skulle jag slå sönder dörren. Och sen skulle jag såga resten av dörren. Och då kan jag ta slangen med vatten i och spruta. För att släcka elden, eller hur? Det är vissa saker som man måste göra
- 16: Barn 3 Jag ska göra...
- 17: Ulla Skulle du göra likadant? Vad skulle du ta först?
- 18: Barn 3 Äää.....

- 19: Ulla      Sitt upp, jag hör dig inte annars  
Vad skulle du göra?
- 20: Barn 3    Äämm...äm, bad härra, härra
- 21: Ulla      Och vad heter den?
- 22: Barn 3    Ää...sågen!
- 23: Ulla      Vad skulle du göra med sågen?
- 24: Barn 3    hm?
- 25: Ulla      Vad skulle du göra med sågen?
- 26: Barn 1    Jag ska öppna dörren i mitt...(ohörb.)
- 27: Ulla      Skulle såga
- 28: Ulla      Vad skulle Aja göra då, Aja? Aja Nina?  
Om det brinner? Hur skulle du gå genom dörren?
- 29: Ulla      Hur skulle...nej, försiktigt. Den är vass! Den är precis som  
en riktig kniv.
- 30: Barn 1    Det här är inge' vass.

Exemplet ovan illustrerar några typiska drag hos "drillwork literacy", som exempelvis faktafrågor om föremål i texten (rad 1, *Vad gör man med såg? Hur tänker du gå genom dörren då?* rad 23, *Vad skulle du göra med sågen?*), att interaktionen domineras av den vuxnes samtal och att stödstrukturer eller annan typ av stöd från den vuxne saknas, eftersom den vuxne knappast ger några utvecklande förklaringar. I det andra exemplet Text 1(b) diskuterar Ulla och Hamed (5 år) en bildserie om en liten katt.

### **Text 1 (b) Drillwork literacy och benämning**

- 1: Ulla      Nu ska Hamed berätta lite om bilderna.
- 2: Hamed     Han tvättar han hääää, han läser, hääää, jag vet inte (kan inte hitta orden)
- 3: Ulla      Joodå, försök.
- 4: Hamed     Han torkar mmm, åää, mm, en glass (flickan spiller)
- 5: Hamed     Han springer efter, ää, huden (hunden).
- 6: Ulla      Du kan titta på vilket som jag pekar på bägge bilder.
- 7: Hamed     Vad gör hon?
- 8: Ulla      Ja, vad gör hon?
- 9: Hamed     Hon öppnar dörren.



- 10: Ulla Mm.
- 11: Hamed Hon köper en nånting (mamman kommer in med kassar-na)
- 12: Ulla Mm.
- 13: Hamed Hon kastar en glassögon, nej en glass. Hon äter dym dym här (pekar på kritorna som pojken ritar med). Hon läser en bok.
- 14: Hamed Vad är den?
- 15: Ulla Vilken?
- 16: Hamed Den bebisen.
- 17: Ulla En bebis.
- 18: Hamed Vad är det?
- 19: Ulla Leksaker.
- 20: Hamed Jag vet inte.
- 21: Ulla Titta ser du något annat?
- 22: Hamed En klockan.
- 23: Ulla Joo.
- 24: Hamed En banan. (pekar på en fruktskål )
- 25: Hamed Vet inte, mm...potatis.
- 26: Hamed Hon gör på glassögonen hon gör på glass ååå hon kastar.
- 27: Ulla (säger samtidigt) Vad tror du att hon gör?
- 29: Hamed Hon tvättar ååå...en
- 30: Ulla Vad kan det vara, vad kan det vara?
- 31: Hamed Kan inte.
- 32: Ulla En tallrik, tallrik.
- 33: Hamed Tallrik.

Exemplet ovan illustrerar andra typiska drag hos ”drillwork literacy”, till exempel benämning av ett ord i taget i berättelsen (*en bebis, klockan, tallrik*), faktafrågor om föremål i texten (rad 30 *Vad kan det vara, vad kan det vara?*) brist på stödstrukturer eller annan typ av stöd från den vuxne som knappast ger några utvecklande förklaringar (t.ex. rad 3, *Joodå, försök*). Barnen får här liten möjlighet att bidra med något eller att utveckla sina svar. Enligt Vygotskys perspektiv bidrar exper-ten (Ulla) i det här fallet knappast till att nybörjaren når den nära ut-

vecklingszonen. Experterna fokuserar på bedömning av svaren i stället för att bidra till barnens lärande. I det långa loppet ger den här typen av interaktion liten möjlighet för den som är nybörjare att utveckla sitt andraspråk utan hindrar snarare honom eller henne från att tillägna sig skolrelaterade färdigheter för lärande, till exempel hypotesskapande, generalisering och beskrivning av aspekter på vad man lärt sig. I exemplet 2 (a) en annan sagostund (historien om Nisse är en sagostund i grupp) illustreras det andra dominerande interaktionsmönstret.

### **Text 2 (a) Narrative reporting literacy i en sagostund**

- 1: Susanne För han har gjort sig illa / han börjar gråta mamma tar av honom.  
Varför har han inga kläder tror du? Vad tror du?
- 2: Barn 1 Dom är blöta.
- 3: Susanne Dom är ju blöta / så hon måste ju ta av alla kläderna.
- 4: Susanne Hon tvättar först och sen ska hon sätta plåster på knät / för han blöder ju på knät.
- 5: Barn 2 Hon sätter plåster.
- 6: Susanne Va gör hon först då?
- 7: Barn 2 Först hon av å sen å hänga.
- 8: Susanne Vad hänger hon?
- 9: Barn2 Torkskåpet.
- 10: Susanne ja hon hänger upp grejerna på tork / å va gör hon mer
- 11: Susanne va nu / säger mamma när hon stryker / vad har hänt nu då?  
titta på mössan, va har hänt?
- 12: Barn 3 Det brinner.
- 13: Susanne nä / ja de kan de se ut som rök.
- 14: Barn 1 rök
- 15: Susanne det ångar, varför ångar de så här?
- 16: Barn 2 Den har blivit varm
- 17: Susanne ja den har blivit varm, men va har hänt mera,  
vad har det hänt nåt annat med mössan?
- 18: Margaret är det nån som kan berätta?
- 19: Barn 2 den har blivit varm å sen det kommer rök från den, så mamma sa va har hänt med kepsen?

- 21: Susanne Vet ni vad som står här, det står sport, sport/ vet ni vad sport är?
- 22: Barn ja
- 23: Susanne säj nån sport
- 24: Barn 1 bollen
- 25: Susanne ja vad då när man sparkar fotboll, det är sport, nån annan sport, kan ni nån annan sport?

### **Text 2 (b) Narrative reporting literacy**

#### **– en modell för återberättande**

- 1: Isra (*Isra berättar på begäran*) En gång en kille som hette Nisse / å sen mamma köpte keps till honom Å sen han så, va fin mamma ä/ tack mamma.  
Å sen kom från hemma trapporna han lekte ute.  
Sen sa dom kan jag låna? får jag låna  
Sen den där killen ville låna.  
Sen dom så mamma sa/ kan du köpa till mig vad heter den?
- 2: Susanne Tidning.
- 3: Isra Tidning, sen han köpte / dom lånade / han gick från bilarna / han tyckte han var jättefin. Å sen då han sa/ kan ja få tidning.  
Sen det stog nånting
- 4: Barn 1 det sport
- 5: Isra Sport det stog det / oj så när man kastar boll då det står sport, å tennis  
Å sen när han / det var inte så han å sen det stog sport  
sa han ja det är bra, det är skönt åt honom.  
Snipp snapp sagan slut.

Till skillnad från den vuxne i Text 1 (a) och (b) är den vuxne i exempel 2 (a) och (b) mer stödjande för lärande och det förekommer mer av deltagande från barnets sida än i det tidigare exemplet. Barnets deltagande ökar genom att den vuxne frågar öppna frågor i motsats till slutna frågor, rad 15 (*det ångar, varför ångar de så här?*) och förklarande frågor (rad 6, *Va gör hon först då*). När det gäller språkutveckling ser vi att nya ord introduceras (rad 21–22, *sport*). I exempel 2 (a) däremot som i de andra bandade *narrative reporting texts* är samtalet begränsat till beskrivning av föremål och tillåter inte barnet att gå utanför textens

specifika erfarenhet (*Nisse, tidning, sport*) för att både kunna förstå texten och relatera den till egna erfarenheter. Trots att barnen i detta exempel introduceras till det som betraktas som medelklassens mönster för skriftspråkande (exakt följa en berättelse, turtagande), visar interaktionen inga tecken på att föra in dem i ett situationsberoende sätt och ger dem inte heller förmågan att relatera sina direkta erfarenheter till erfarenheter utanför texten och dra slutsatser. Text 3 med Lena och Hassan som diskuterar en bildserie ger oss en glimt av den typ av interaktion som ger stöd åt barnet och rikliga möjligheter för andraspråksutveckling.

### **Text 3. Expository reporting literacy**

#### **– erfarenhet – text – förhållandemodell**

- 1: Lena     Nu ska du få berätta för mig vad du ser.
- 2: Hassan   Den här är vårans kusins hund å den här ä vårans katt  
å den här är vårans bebis den här ä ä, ä, Mariam.
- 3: Lena     Mariam?
- 4: Hassan   Å den här...ja.
- 5: Lena     Är det hemma hos dig?
- 6: Hassan   Det är min hemma.
- 7: Lena     Är det hemma hos dig, Hassan?
- 8: Hassan   Å den här är min bror, å den här ä min syster å mamman  
och hunden äter mat...drar hans rumpa.
- 9: Lena     Vad? Vad gör han?
- 10: Hassan   Hon drar hans rumpa.
- 11: Lena     I svansen. Är det ingen pappa här då?
- 12: Hassan   Här är pappa! Han diskar med pappa.
- 13: Hassan   Vad ser du mera, ra?
- 14: Lena     Jag sa!
- 15: Hassan   Mm. Ja, ser du inte mera saker?
- 16: Lena     Vart?
- 17: Lena     Vad händer här då?
- 18: Hassan   Kastar mjölket.
- 19: Lena     Vem?
- 20: Hassan   Hon kastar mjölken och...
- 21: Lena     Hon har spillt ut den.
- 22: Hassan   Leksaker vill hon inte...diska...hon hämtar sopen,  
å mamma kommer hämtar mat, hon hämtat mat.

- 23: Lena Har hon hämtat mat?
- 24: Hassan Ah
- 25: Lena Hur vet du det, att hon hämtat mat?
- 26: Hassan Jag ser hära.
- 27: Lena Vad är det, ra?
- 28: Hassan Ja, ser hon hämtat mat de ä min mamma
- 29: Lena Är det mat där i påsen?
- 30: Hassan A, det är bröd å glass åt oss äta glass .(slickar)
- 31: Lena Ni ska äta glass, glasspinnar.
- 32: Hassan Glasspinnar.
- 33: Lena Det finns flera här på bilden. Ser du två små rackare, en där.
- 34: Hassan En mus är dära å en mus är där. (pekar)
- 35: Lena Vad gör den musen på bänken då?
- 36: Hassan Hon tar äpple.
- 37: Lena Tar hon ett päron?
- 38: Hassan Päron, ja, den där da', hon blev äh-äh, död.
- 39: Lena Hon är alldeles platt.
- 40: Lena Vet du vad det är som hänger där? Vad har man dom till?
- 41: Hassan Vantorna när man hämtar ut.
- 42: Lena När man hämtar ut?
- 43: Hassan Man ska man vill dom vill inte bli varma. Fsh!  
De hämta ut, min mamma gör så där.
- 44: Lena Ja, det är grytlappar som man har när man tar maten ur ugnen. mm det visste du, ni såna hemma.
- 45: Hassan Man tar på den hära.
- 46: Lena Man tar så, ja. Ser du några mera saker på bilden?
- 47: Hassan Jag ser det kommer ut luften.
- 48: Lena Kommer det luft där?
- 49: Hassan Ah
- 50: Lena Varför gör det det, tror du?
- 51: Hassan Därför pappan gjorde. Pappa ä, pappan å mamman ä arga.
- 52: Lena Ja, titta. De är arga på henne.

I Text 3 pendlar både Lena och Hassan till skillnad från de tidigare exemplen mellan (text) bildserien framför dem och erfarenheter bortom texten (Hassans familj) i det som forskare som (Au, 1993) refererar till som *erfarenhet – text – förhållande modell* för interaktion. Huvud dragen i denna modell är att interaktion inte nödvändigtvis begränsas bara till erfarenheterna beskrivna i bildserien, utan både nybörjaren och experten har även ett spelrum för erfarenheter inom och utanför texten till exempel (rad 8, *Å den här är min bror, å den här ä min syster å mamman*) och (rad, 44, *Ja, det är grytlappar som man har när man tar maten ur ugnen. mm, det visste du, ni såna hemma.*). Den vuxnes frågor är analytiska och kräver jämförelser och kontrastering. Det andra draget i hennes interaktion med barnet är att den omfattar öppna frågor, utvidgning av barnets tidigare yttranden och hon begär svar som går bortom barnets nuvarande utvecklingsnivå (rad 42, *När man hämtar ut?*) och (rad 50, *Varför gör det det, tror du?*). När det gäller språkutveckling ger denna interaktion ett klassiskt exempel på hur barn introduceras till nya ord inte som drill utan som en del i ett pågående samtal eller *”instructional conversation”* (Tharp & Gallimore 1991). Till exempel på rad 10 när Hassan säger *Hon drar hans rumpa*, ger Lena genast det rätta ordet *svansen*. Vi ser liknande exempel på rad 18, *kastar mjölket blir spillt ut den* och rad 44, *grytlappar* ersätter Hassans *vantorna* på rad 42. Lenas svar här konstituerar det som Snow (1983) refererar till som *semantiskt betingade svar* (*‘semantically contingent responses’*), den typ av interaktion mellan barn och vuxna som stöder barns språk och situationsberoende färdighetsutveckling.

## Diskussion

En kontrastiv analys av barnens och de vuxnas interaktion med text visar att vissa interaktionsmönster är mer stödande för förskolebarns språkliga och skriftspråkande utveckling än andra. Vi försöker i analysen visa att både *”drillwork literacy”*, där barnens svar begränsas till enstaka ord och icke-verbala svar och *”narrative reporting literacy”*, där interaktionen begränsas till att beskriva föremål på det sätt som de förekommer i texten och inte går utanför texten i form av andra erfarenheter, förståelser eller tolkningar, inte ger den typ av utvecklade

interaktion som kan stödja andraspråkinlärares språkutveckling. Interaktion om texten som bidrar till språkinläring, präglas av tal om händelser i sagan eller berättelsen som relateras till barnets egna erfarenheter och där barnets reaktioner utvecklas och uppmuntras. I motsats till detta står interaktion som begränsar barnet till att beskriva saker som de är i texten och varken tillåter utveckling av skriftspråkande förmåga eller förbereder barnen för att lyckas i skolan (Ada 1988). Tabell 3 nedan ger en sammanfattning av några egenskaper hos interaktion som stöder språk och kontextoberoende färdigheter.

*Tabell 3. Egenskaper hos interaktion mellan barn och vuxna som stöder språk och situationsoberoende färdighetsutveckling*

<i>Interaktion och stödstrategier</i>	<i>Typ av yttranden och svar från den vuxne</i>
Utvidgning begränsad till innehållet i barnets föregående yttrande.	Fortsätter ämne introducerat av barnet.
Semantisk utvidgning.	Lägger till ny information till ämnet som går bortom här och nu (anknyter till världen utanför klassrummet).
Frågor som förtydligar.	Begär förklaringar till barnets yttranden och ställer många öppna frågor.
Svarar på barnets frågor.	Svar som går utöver bokstavlig förståelse av frågorna och inkluderar ämnen utanför den omedelbara närheten.
Svar med stödstrukturer.	Stöder genom att använda 'varför' och 'hur' frågor snarare än 'vad'.

## Slutsatser och implikationer för praktiken

Vi har i vår artikel beskrivit vad ett socialisationsperspektiv på skriftspråkande skulle kunna innebära i en flerspråkig förskolekontext och den typ av tal kring texter som stöder andraspråksutveckling. Sam-

manfattningsvis skulle vi vilja föreslå några vägledande principer för hur man i praktiken kan använda drag i den skriftspråkande socialisationen i förskolan.

- Förskolepersonalen bör vara medveten om vikten av att barn ges möjlighet att socialiseras in i skriftspråket redan i förskolan. Med detta menas inte traditionell läsinlärning utan möjligheter för barnet att på olika sätt få en djupare kontakt med olika skriftspråkliga aktiviteter som utgör en del av de skolrelaterade språkfärdigheterna. Trots överväldigande bevis om vinsterna med bokläsning för andraspråksinlärares skriftspråkande utveckling finns det mycket få exempel på förskolor i flerspråkiga kontexter som fokuserar på strukturerad skriftspråkande socialisation (se Ahlström & Höök 1997 för undantag). Enligt vår mening kan detta bero på många faktorer och delvis förklaras av den allmänna missuppfattningen om skillnaden mellan skriftspråkande som en social aktivitet (som den definieras i denna artikel) och läsning som en kognitiv, mekanisk avkodningsfärdighet som påminner om läslektioner i de lägre årskurserna (Schieffelin & Gilmore 1986). Det finns också många pedagoger som fortfarande inte känner till dessa skillnader.
- Arbetet med böcker och sagoläsning bör vara en strukturerad verksamhet med en genomtänkt planering som består dels av ett medvetet val av böcker dels av planerad tid för arbetet med själva böckerna. Ett aktivt engagemang i böcker utvidgar andraspråksinlärares grundläggande kunskaper om syntax, semantik, fonologi (Krashen 1993) och om de skriftspråkande vanor som förekommer i området till nya funktionella repertoarer eller skolrelaterade skriftspråkande praktiker (Alleklev & Lindvall 2000). Tillgång till och behärskning av denna skolrelaterade repertoar behövs för att lyckas i skolan och för en akademisk framgång i många anställningssituationer utanför skolan.
- De flerspråkiga barnens kulturella och språkliga erfarenheter i hemmen kan utgöra den grund där den skriftspråkande socialisationen byggs. Modersmåls läraren kan fungera som en naturlig resurs i att underlätta denna socialisation (se Rodell Olgaç 2000 för en utförligare diskussion om de somaliska förskolepedagogernas roll). Det är viktigt att betona betydelsen av att bygga på de erfarenheter av skriftspråkande som flerspråkiga barn har med sig till skolan och det



är också angeläget att understryka att det i våra nuvarande teknologiskt inriktade samhällen (som det svenska) krävs kunskaper om särskilda former av skriftspråkande och matematiska begrepp för utbildnings- och yrkesframgång. En del familjer och invandrargrupper (jfr tabell 1) socialiserar kanske inte uttryckligen dessa former av skriftspråkande. Det är dock vårt stora ansvar som pedagoger att utveckla barnens skriftspråkande förmåga, oberoende av de språkliga och skriftspråkande mönster som dessa barn innehar eller inte. Som Delpit (1995) förespråkar för afro-amerikanska elever och som också gäller för våra barn och elever:

We must take the responsibility to **teach**, to provide for students who do not already possess them, the additional codes of power.... They must be encouraged to understand the value of the code they already possess as well as to understand the power realities in this country. Otherwise they will be unable to work to change these realities (1995:40) emphasis original)

- Det är viktigt att förskolepersonalen är medveten om den roll som interaktionen spelar för barnets språkutveckling. Av den anledningen är det betydelsefullt att uppmärksamma att kognitiv språkutveckling uttrycks såväl i muntlig interaktion i skolrealiterade sammanhang som i skriftlig interaktion (Cummins 2000). Lösningar på hur man ska kunna kompensera brister i minoritetsbarns andraspråk i förskolan fokuserar dock ofta på att orsaken finns hos barnet eller i hemmet. Vi hävdar i stället att det är den vuxnas svar i en interaktion som är avgörande för ett barns andraspråksutveckling. Wells (1985) hävdar att en del av orsakerna till barns svårigheter kan bero på lärardominerade talmönster. Kvaliteten på den vuxnes svar, dvs. om den vuxne bidrar till att barnet utvecklar sina yttranden till att också omfatta egna erfarenheter och associationer, har i vår undersökning och i andra (Tabor & Snow 1994) visat sig vara minst lika viktigt för förskolebarns språkutveckling som att läsa eller att titta i böcker.
- Till sist måste betydelsen av en koppling mellan teori och praktik i arbetet med små flerspråkiga barn beaktas. Genom att knyta ihop teori och praktik och genom ett forskande förhållningssätt möjliggörs en utvecklingsprocess som krävs i arbetet i mångkulturella

förskolor. Förskolan och de yngre barnens språk och kunskapsutveckling bör lyftas fram och möjlighet till kompetensutveckling erbjudas personal som arbetar med flerspråkiga barn, framförallt i barngrupper med en stor andel barn med annat modersmål än svenska. Även personal som arbetar med enstaka barn med annat modersmål bör känna till vad det innebär att växa upp i en flerspråkig miljö.

## Referenser

- Ada, A F (1988) The Pajero Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop reading and writing skills through the use of children's literature. I: T. Skutnabb Kangas and J. Cummins (eds) *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp 223-288). Clavedon. Multilingual Matters.
- Adendorff, R and T. Nel (1998) Literacy and middle-class privilege in post-apartheid South Africa: Evidence from planning time sessions at Church Pre-school. *Multilingua* 17-2/3 (1998:197-225). Berlin: Walter de Gruyter.
- Ahlström, M & C. Höök (1997) *Läs- och skrivstimulerande aktiviteter för förskolebarn med svenska som andraspråk*. Eget projektarbete inom kursen "Invandrarbarn, tvåspråkighet och utbildning" Stockholms Universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Alleklev, B & L. Lindvall (2000) *Listiga räven. Läsinläring genom skönlitteratur*. Ett läsprogram i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. Falun: En bok för alla.
- Au, K H (1993) *Literacy Instruction in Multilingual Settings*. Florida: Harcourt Brace, Jovanovich College Publishers.
- Axelsson, M (2000) Framgång för all: Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa I: Åhl, H. (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Nationellt centrum. HLS Förlag.
- Ballenger, C (1999) *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. Teachers College, Columbia University: Teachers College Press.

- Benckert, S (1999) Att observera och bedöma flerspråkiga barns svenska i förskolan. I: Axelsson, M (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Benckert, S (2000) Det var en gång – betydelsen av berättande och bokläsande för barns andraspråkutveckling i förskolan. I: Åhl, H. (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Nationellt centrum. HLS Förlag.
- Björk, M & C. Liberg (1999) *Vägen in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Coulter Calais (1997) *Life in the margin – Somali refugee women in a Swedish suburb*. C-thesis. Department of Cultural Anthropology & Ethnology. University of Uppsala.
- Cummins, J (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clavedon: Multilingual Matters.
- Diaz, E, Moll, L & H. Mehan (1986) *Sociocultural resources in instruction: A context-specific approach*. In California State Department Bilingual language: Social and cultural factors in schooling language minorit students (pp.187–230) Los Angeles, CA.:Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Delpit, L (1995) *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press
- Erickson, F (1988) Ethnographic description. I: U. Ammon, Dittmar and K J. Mattheier (eds) *Sociolinguistics. An International Handbook of Science of Language and Society* Volume 2. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1081–1095.
- Heath, S. B (1983) *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B (1992) Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL/EFL learners. I: Nunan, D. (ed) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Integrationsverkets rapportserie 1999:4. Delaktighet för integration- att stimulera integrationsprocessen för somalisktalande i Sverige.
- Jimale Ahmed, A (1996) *DayBreak is Near...Literature, Clans and the Nation State of Somalia*. Asmara, Eritrea. The Red Sea Press, Inc.
- Krashen, S (1993) *The Power of Reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

- Luke, A & J. Kale (1997) Learning through differences: cultural practices in early childhood language socialisation. In Gregory, E. (ed) *One Child, Many Worlds. Early Learning in Multicultural Communities*. London: David Fulton Publishers.
- Obondo, M (1999) Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrarbarn. I: Axelsson, M (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Obondo, M (2000) *Learning to talk literacy while becoming bilingual: A study of literacy socialization of Somali children in a Swedish immigrant suburb*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics (AAAL), Vancouver, March 11–14, 2000.
- Rodell Olgac, C (2000) *Socialisation och lärande i diasporan – Några Somaliska pedagogers röster*. D-Uppsats. Forskningsgrupp etnicitet och pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Schieffelin, B & P. Gilmore, (1986) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Snow, C. E (1983) Literacy and language: Relationship during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165–189.
- Tabor, P & C. Snow (1994) English as a second language in preschool programs. I: F. Genesee (ed) *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tharp, G T & R. Gallimore (1991) The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity. *Research Report: 2 National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*.
- Vygotsky, L S (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wagner, D (1993) *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G (1981) *Learning through interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G (1985) *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G (1985) Apprenticeship in Literacy. I: Walsh, C. (ed) *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*. Norwood; New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Zentella, A C (1997) *Growing up Bilingual*. Oxford: Blackwell Publishers.