



Inte ett rätt sätt. Professionellt (transspråkande) omdöme vid språkundervisning i förskolan

Anna Martín-Bylund

Linköping universitet, Sverige

Korrespondans: Anna Martín-Bylund, e-post: anna.martin.bylund@liu.se

Abstrakt

Syftet är att skapa kunskap om professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolan med ett särskilt fokus på verksamheter där den språkliga variationen bland barnen är stor. Studien inspireras av posthumanistisk tillämpad språkvetenskap, samtidskritisk filosofisk diskussion kring omdöme och post-kvalitativ metodologi. En fokusgruppsintervju med erfarna förskollärare ligger till grund för en abduktiv analys av olika dilemman som ringas in i skärningspunkten mellan språklig politik och språklig praktik, liksom av hur förskollärarna förhåller sig till dessa dilemman i termer av olika typer av omdömeskunskaper. Detta professionella omdöme diskuteras som transspråkande, då den känslomässiga, sinnliga, erfarenhets- och kunskapsbaserade repertoar av förmågor som omdömet aktiverar återfinns både inom och bortom de verbala språkens sfär och får både didaktisk och etisk-politisk relevans. Studiens bidrag är viktigt i en föränderlig tid när förskolläraryrkets betydelse i samhället ofta betonas samtidigt som kärnverksamhetens komplexitet och professionella perspektiv alltför sällan utgör en central grundval när språkundervisning i förskolan debatteras.

Nyckelord: flerspråkighet; professionellt omdöme; språkundervisning i förskolan; transspråkande

Abstract

Not One Right Way. Professional (Translanguaging) Judgement in Early Childhood Language Teaching

The aim is to create knowledge on professional judgement regarding language teaching in preschools where the linguistic variation among children is large. The study is inspired by posthumanist applied linguistics, a contemporary philosophical discussion around professional judgement, and post-qualitative methodology. Parting from a focus group interview with experienced preschool teachers, the abductive analysis shows different dilemmas at the intersection of language policy and communicative practice. Furthermore, how teachers approach these dilemmas is related to different dimensions of professional judgement. It is discussed how such judgment can be described as translanguaging, since emotional, sensory, experience- and knowledge-based competencies, are found both within and beyond the sphere of verbal language

and get both didactic and ethic-political relevance. The study's contribution is important in times of change where the impact of the preschool teacher profession in society is often emphasized. Yet the complexity of practice and the professional perspective too rarely form a central basis when language teaching in preschool is debated.

Keywords: *language teaching in preschool; multilingualism; professional judgement; translanguaging*

Gjästredaktörer: Johanne Ilje-Lien, Katrine Giæver och Line Møller Daugaard

Introduktion

Hur kan utbildning i förskolan utformas så att yngre barn ges en värdig möjlighet till utveckling i och genom de språk de lever med? Frågan är aktuell inte minst för lärare i nordiska förskolor där samhällets majoritetsspråk bara är ett av flera språk som barnen använder i sina dagliga liv. Relationen mellan majoritetsspråket och andra språk, som den i Sverige presenteras på policynivå i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och som den reellt framträder bland yngre barn bjuder mångfacetterade utmaningar tillika möjligheter avseende språkundervisning i förskolan. I den här artikeln undersöks förskollärares professionella omdöme i mötet med sådana utmaningar och möjligheter med ett särskilt fokus på verksamheter där den språkliga variationen bland barnen är stor.

I Sverige talas ungefär 200 olika språk (Isof, 2023). Svenska är huvudspråk och majoritetsspråk, det språk de flesta talar och på vilket demokratiska funktioner som utbildningsväsendet vilar. Svensk språklag (2009:600) anger att både svenska och andra språk ska värnas, vilket reflekteras i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) genom formuleringar som att ”barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (s. 4). Ett sådant formellt värdesättande av barns utveckling på flera språk kan i ett internationellt, europeiskt perspektiv beskrivas som progressivt. I många nationsstater utanför Norden är ett uteslutande monolingvistiskt synsätt fortfarande dominerande på politisk nivå (Björk-Willén, 2022) trots att forskningen under de senaste 30 till 40 åren bidragit till en mer integrerad syn på flerspråkiga praktiker och fördjupad förståelse för hur individer lever sina liv på och med flera språk (Kirsch & Duarte, 2020).

Inom flerspråkighetsforskningen har begreppet transspråkande (García, 2009) etablerat sig under det senaste årtiondet. Snarare än en kategorisk uppdelning mellan språk som separata enheter omfattar transspråkande individens hela kommunikativa repertoar, där också estetiska, kroppsliga och emotionella dimensioner ingår (García & Wei, 2014; Wei, 2018). Förutom att beteckna den typ av kommunikativa praktiker som flerspråkiga individer ofta rör sig i (Wei, 2011) används transspråkande också som ett pedagogiskt verktyg med både didaktiska och demokratisk-etiska förtecken (García, 2009, 2011; García & Wei, 2014). Vad det gäller yngre barn och transspråkandets pedagogiska potential i förskolan behövs fortfarande mer forskning på området (Lindquist, 2018), ett behov som

den här artikeln söker möta genom att relatera begreppet till förskollärares professionella omdöme.

Även om nämnda språkideologiska läroplansformuleringar kan sägas samspela med modern forskning genom synliggörandet av flera språk, omfamnar det politiskt formulerade uppdraget knappast den relationella komplexitet som flerspråkighet i reella sammanhang ofta är ett uttryck för (Martín-Bylund, 2017). Exempelvis säger läroplanen ingenting om barns användning av andra språk än modersmål, likt den enligt många förskoleverksamheter framväxande användningen av engelska, framför svenska, som ett *lingua franca* (Larsson et al., 2022). Detta trots att engelska beskrivs ”fungera [...] på många sätt som ett andraspråk för dem som växer upp i Sverige” (Isof, 2023). Olika strukturella faktorer som barns olika närvarograd liksom brist på utbildad personal (Björk-Willén, 2016) skapar andra språkrelaterade dilemman, liksom att det praktiska omsättandet av den nationella språkpolycyn alltid är avhängigt ett lokalt uttolkande och individuella lärares professionsutövande (Kirsch et al., 2020; Puskás, 2018; Puskás & Björk-Willén, 2017). Det utövandet måste i sig förstås som komplext då det innefattar en mängd olika med varandra samspelande uppdrag, inte minst vad gäller relationen mellan undervisning och omsorg (se till exempel Eidewald & Engdahl, 2018; Engdahl & Ärleman-Hagsér, 2020). Ett ökat fokus på lärande och undervisning – inte bara i språk – har de senaste 20 åren förändrat kraven på förskollärares didaktiska, ämnesrelaterade kompetenser. Samtidigt bottnar förskollärarprofessionen i en tvärvetenskaplig praktik som också präglas av det historiskt förankrade och alltjämt centrala omsorgsuppdraget. Arbetet med barns språkliga utveckling måste alltså förstås som en sammansatt uppgift som kräver utrymme för professionell reflektion.

Den samtidskritiska filosofen Jonna Bornemark (2018, 2020) diskuterar hur den upptagenhet vid måluppfyllelse och säkerställande av undervisningsrutiner som numer präglar skolväsendet successivt tar plats också i förskolan. Risken med ett sådant manualiserande är att den svenska förskolans undervisningstradition – att undersöka världen tillsammans med barnen med utgångspunkt i deras erfarenheter och intressen – tappas bort (Bornemark, 2020). Strävan mot ”ett rätt sätt”, med dokumentation av språkutvecklande aktiviteter och handlingar som gärna låter sig räknas, mätas och göras till rutin, bygger på förenklade resonemang och diskurser kring barn och lärande (Olsson, 2012). I verkligheten är språkundervisning i förskolan en dynamisk, situationsbunden process som bygger på kroppslig-sinnlig närvaro och att praktiska erfarenheter, teoretisk kunskap och känslor tillåts interagera med varandra på många *olika* sätt (Björk-Willén et al., 2018).

Med hjälp av en grupp erfarna förskollärare studeras i den här artikeln olika typer av professionella ställningstaganden i skärningspunkten mellan det formella språkliga uppdraget och konkreta verksamheters språkliga praktik. Syftet är att skapa kunskap om professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolan med ett särskilt fokus på verksamheter där den språkliga variationen bland barnen är stor. De frågeställningar som ligger till grund för studien är

- 1) Vilka dilemman ringas in av förskollärarna i skärningspunkten mellan språklig politik och språklig praktik?
- 2) Hur förhåller sig förskollärarna till dessa dilemman?

Begreppet transspråkande sätts i relation till hur professionellt omdöme avseende språkundervisning kan beskrivas, i synnerhet i förskolor med stor språklig mångfald bland barnen. Studien kommunicerar på så sätt med forskning som rör språkutvecklande undervisning och transspråkande pedagogik i relation till förskolans policy och komplexa praktik och bidrar härvid med kunskaper som tar sin utgångspunkt i förskolans kärnverksamhet. I en föränderlig tid när förskolans och förskolläraryrkets betydelse i samhället betonas alltmer (Lindgren & Söderlind, 2019) saknas ofta sådana perspektiv, vilket pekar på studiens relevans. Studien möter vidare behovet av forskning som rör hur flerspråkighet bland yngre barn på olika sätt samspelar med, utmanar och skapar olika möjligheter i pedagogiska praktiker.

Teoretisk ingång

Studien kombinerar posthumanistisk, tillämpad språkvetenskap (Deleuze & Guattari, 1987; Pennycook, 2018) med en samtidskritisk filosofisk diskussion om omdöme i mellanmännsliga yrken (Bornemark, 2018, 2019, 2020). Omdöme är enligt Bornemark en kompetens som är sammansatt av flera olika kunskapsdimensioner. Det är kroppsligt förankrat och skapas i samspelet mellan praktiska erfarenheter, teoretiska kunskaper, känslomässiga engagemang och ett sinnligt inkännande. Vidare bör omdöme förstås kontextuellt och situationsbundet och det odlas kollektivt inom olika yrken (Bornemark, 2020). Den kroppsliga, kollektiva och situationsbundna dimensionen av omdöme associeras här till en posthumanistisk ingång, där det rationella, oberoende, individuella och verbala subjektet problematiseras till förmån för en mer integrerad syn där människor ses som ömsesidigt beroende, påverkade både av varandra och sammanflätade med den materiella omgivningen. Ett sådant synsätt inkluderar ett materiellt, kroppsligt förankrat språkbegrepp, där verbala uttryck samspelar med icke-verbala på lika villkor. Icke-verbala dimensioner av både språk och kunskap är särskilt intressanta i yrken som likt förskollärarprofessionen involverar yngre barn. Ett nära samband mellan språk, kunskap och kropp (Deleuze & Guattari, 1987) framställs ofta som särskilt framträdande bland barn, och förskollärarens egen kropp har beskrivits som ett viktigt verktyg för både omsorg och undervisning (Pröckl, 2021). Ett brett språkbegrepp har på liknande sätt också varit utgångspunkten för begreppet transspråkande (García & Wei, 2014). Dock har transspråkande kritiserats som en i raden av prefixade termer (trans-/super-/poly-/metro-) med ambitionen att omfamna flera och även icke-verbala dimensioner i språkandets dynamik, men som ändå reduceras

till att handla om verbal, tvåspråkig aktivitet (Pennycook, 2016). En språklig norm i det västerländska samhället i stort och i akademiska sammanhang specifikt tenderar att premiera och separera verbala språk abstraherade från sin kroppsliga förankring. I sitt större beroende av en kroppslig, sinnlig kontext värderas icke-verbalt språk sällan på samma sätt. En sådan hierarki (Pennycook, 2018) liksom de verbala språkens särställning förstärks ytterligare i och med den mätbarhetstrend som kommit att genomsyra skola och förskola och som tenderar att lämna icke observerbara och dokumentationsovänliga dimensioner av verksamheten – exempelvis omdömeskunskap – därhän (Biesta, 2010, 2021). För att balansera den trenden behöver den situationsbundna kroppen uppgraderas både som språk och kunskap (Pröckl, 2021). Det är utifrån en sådan ingång som ett professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolan undersöks i den här studien.

Omdömesgill språkundervisning i förskolan

Begreppet professionellt omdöme har tidigare inte specifikt undersökts i forskning om förskollärarprofessionens språkliga uppdrag. Det betyder förstås inte att det inte finns studier om språkundervisning i förskolan som kan relateras till ett professionellt omdöme. Utifrån definitionen av professionellt omdöme som en kontextberoende, kollektivt utvecklad kompetens, sammansatt av flera olika (praktiska, teoretiska, känslomässiga och sinnliga) kunskapsdimensioner, presenteras i det följande tidigare forskning om språkande och språklig undervisning i förskolan som kan associeras till den definitionen.

Björk-Willén et al. (2018) diskuterar språkundervisning i förskolan utifrån teoretiska principer och praktiska, empiriska exempel. De förespråkar ett kommunikativt, relationellt undervisningsbegrepp som är beroende av att förskolläraren är lyhörd och responsiv både avseende barns olika erfarenheter och perspektiv och inför de situationer där den språkliga undervisningen sker. Responsivitet är en intellektuell men också känslomässig och sinnlig förmåga som bygger på empati (Björk-Willén et al., 2018). Den kontinuerliga justering i språkundervisningen som sådan responsivitet kräver kan ses som ett uttryck för professionellt omdöme. Responsivitet kräver vidare en nära relation mellan barn och vuxna. Att den relationen är trygg beskrivs ofta som en avgörande framgångsfaktor för språkutveckling och språkligt lärande (Cummins, 2009). Trygga relationer i förskolan kräver att förskollärare investerar både tid och ett genuint engagemang i barnen. Utmaningen med att bygga och vikten av att prioritera sådana relationer i förskolan diskuteras av Alstad och Kulbrandstad (2017).

Begreppet språklig hållbarhet har lyfts fram i internationell forskning om transspråkande pedagogiska ansatser av García (2011) för att peka på hur språk inte bara behöver skyddas, bevaras och föras vidare till framtida generationer utan också integreras och utvecklas i samspel med aktuella och framtida behov. Språklig hållbarhet pekar på att

språkande sker i lokala praktiker (Pennycook, 2010). Språk utformas i samspel med unika situationer, vilket också långsamt bidrar till att språk förändras och utvecklas som ”nya kopior av det förflutna” (García, 2011, s. 7, min översättning). I en studie om transnationella familjers möte med svensk förskola diskuteras begreppet språklig hållbarhet som en möjlig ingång till det språkliga uppdraget i förskolan (Martín-Bylund, 2018a). Ett språkligt hållbart arbetssätt skulle kunna fånga upp de kluster av både språkliga och andra (emotio- nella) relationer som definierar barns och familjers liv och som förskolan blir en del av när barnen blir en del av förskolan (Martín-Bylund, 2018a). Likt ett professionellt omdöme bygger språklig hållbarhet på att flera olika kunskapsdimensioner (teoretiska, praktiska, känslomässiga och sinnliga) samspelar med varandra. En sådan flerdimensionell logik innefattar också förmågan att betrakta fenomen som barns tystnad eller nonsensutsagor som mångbottnade och i sitt sammanhang potentiellt begripliga (Giæver & Jones, 2021) snarare än som dilemman relaterade till exempelvis bristande språklig kompetens (Martín-Bylund, 2018b).

Transspråkande pedagogik beskrivs ibland som transformativ då den öppnar upp för kreativa och kritiska förhållningssätt (García & Wei, 2014). I länder där den monolingvistiska synen på barns språklärande fortfarande genomsyrar styrdokument finns exempel på hur lärare som drivs av ett starkt engagemang för social rättvisa använder transspråkande som en inkluderande, kritisk didaktik (Mary & Young, 2021). Dessa kritiska och kreativa dimensioner av transspråkande undervisning relaterar till det som Bornemark (2018, 2020) beskriver som mikromotstånd: ett resultat av att enskilda individer eller praktiker använder sitt professionella omdöme. Liknande kritiska och transformativa ansatser återfinns i forskning om barns språkliga utveckling och lärande i förskolan som ifrågasätter effektivitets- och mätbarhetstrenden. Olsson (2012) visar hur en sådan kritik behövs för att bana väg för kreativa, kroppsliga utforskanden av skriftspråk, medan Ilje-Lien (2020) utifrån forskning om förskollärares möten med nyanlända barn och erfarenheter av sårbarhet diskuterar hur en etisk och affektiv omsorgslogik fortsatt behöver få utrymme i förskolans praktik.

Dataproduktion

En fokusgrupp rekryterades med utgångspunkt i att säkerställa ett meningsfullt empiriskt underlag avseende studiens syfte och frågeställningar (Tursonovic, 2002). Vikt lades vid att rekrytera en mindre grupp deltagare med relevant kompetens snarare än många deltagare. Studiens kvalitativa ingång och utgångspunkt i omdöme som situerat och kontextberoende motiverar ett selektivt urval, där deltagarnas gemensamma erfarenheter och aktiva intresse för studiens problemområde prioriteras. Kontakt etablerades därför med ett språkligt nätverk bestående av förskollärare och barnskötare verksamma på förskolor som ligger i ett flerspråkigt bostadsområde i utkanten av en mellanstor svensk stad. Inom språknätverket

arbetar man sedan 15 år gemensamt med språkutvecklande arbetssätt i barngrupper där flertalet av barnen lever med flera språk och de flesta har andra modersmål än svenska. Utöver nätverket har de aktuella förskolorna likt många andra förskolor deltagit i olika kompetensutvecklingsinsatser med fokus på det språkutvecklande arbetet. Utifrån studiens fokus på förskollärarprofessionen beslutades att genomföra fokusgruppsintervjun med enbart förskollärare. Alla förskollärare i nätverket (11) bjöds in varav 6 hade möjlighet att delta vid det aktuella intervjutillfället, som genomfördes i personalrummet på en av förskolorna vid en tidpunkt då de vanligtvis skulle ha haft nätverksträff.

Beslutet att använda fokusgruppsintervju kan kopplas till en postkvalitativ, experimentell ansats (Johansson, 2014) där förutsättningarna för intervjumaterialets tillblivelse blir lika viktiga som själva empirin. Gruppen som helhet blir lika betydelsefull eller betydelsefullare än enskilda deltagare när olika röster kopplas ihop i en samskapande process (Gunnarsson & Bodén, 2021). Utifrån Deleuzes och Guattaris filosofi menar Johansson (2014) att fokusgruppsintervjun utmanar idén om det individuella subjektet, vilket har relevans för den här studien om omdöme som professionsbegrepp och en kollektiv kompetens. Valet att genomföra fokusgruppsintervjun vid den tid och på den plats där gruppen vanligtvis träffades ses på liknande sätt som betydelsefullt i detta samskapande, där närheten till arbetsplatsen, de rum och de barn där deltagarna verkar i sitt professionsutövande kopplas till omdöme som en situerad kompetens.

Inför intervjutillfället fick deltagarna skriftlig information om studiens syfte, vad fokusgruppsintervjun skulle handla om och hur samtalet skulle gå till. Sjögren (2016) beskriver hur fokusgruppsintervjun kan hjälpa till att utmana den maktrelation som ofta etableras mellan intervjuare och intervjuad. Det var angeläget för mig som forskare att vara öppen med vad jag ville att samtalet skulle handla om men också tydlig med att jag ville att samtalet skulle angå dem, det vill säga att de själva skulle känna att de ägde samtalet och att de fick ut något av det. Utifrån en sådan princip där fokus är forskarens medan samtalet är deltagarnas (Bornemark, 2019) beskrev jag studiens syfte och metod. Utifrån egna praktiska erfarenheter och associerade dilemman, frågor, tankar och känslor var ambitionen att söka skapa kunskap om vad som kännetecknar ett professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolor där den språkliga variationen bland barnen är stor. Samtliga deltagare fick inför intervjutillfället ge ett informerat samtycke utifrån forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017).

Fokusgruppsintervjun spelades in med ljudupptagning medan jag som forskare agerade moderator. Utifrån en öppningsfråga kring hur deltagarna själva skulle beskriva professionellt omdöme utifrån egna erfarenheter av språkundervisning i förskolor med stor språklig mångfald kom gruppen snabbt igång med samtalet med ett första fokus på barnens användning av engelska. Därefter höll förskollärarna till stor del igång samtalet själva och bara enstaka följdfrågor inflikades. Samtalsämnet tycktes angeläget och samtalsklimatet öppet och tillåtande. Ytterligare en forskare deltog vid intervjun och tog stödanteckningar

för att avslutningsvis hjälpa till att sammanfatta och knyta ihop samtalet. Samtalet varade i drygt en timme. Den kvantitativa begränsningen vägdes upp av det kvalitativt rika material som samtalet resulterade i. Ett begränsat men rikt material var nödvändigt för en fördjupning i kvalitativa aspekter av omdöme.

Analysmetod

Analysarbetet inspireras av postkvalitativ metodologi och en abduktiv ansats, vilket innebär att jag för att undersöka professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolan rört mig mellan inspelningen av fokusgruppsintervjun och teori och låtit min förståelse för forskningsfrågorna skapas i samspelet dem emellan. Ambitionen i detta förfarande har varit att även efter själva intervjun fortsätta behandla det empiriska materialet som samskapat genom att jag som forskare låtit de kollektiva utsagorna från intervjun kommunicera vidare med annan teoretisk kunskap. På så sätt har nya insikter som förankras i både teori och praktik kunnat göras samtidigt (Bornemark, 2019; Nordstrom, 2017). Flera och olika genomlysningar av samtalet har härmed gjorts parallellt med läsning av teoretiska texter och tidigare forskning, där jag försökt att vara öppen för nya associationer och kopplingar (Lather, 2013; Mazzei & Jackson, 2012). Intervjumaterialets kvantitativt begränsade omfång och kvalitativa omfattning möjliggjorde denna växelvisa arbetsgång på en detaljerad nivå. I den här bearbetningen av material har vissa delar av förskollärarnas samtal vuxit sig mer betydelsefulla än andra genom att de "hakat tag" i och skapat kluster tillsammans med andra delar av intervjumaterialet och att de låtit sig associeras till lästa texter och tvärtom (McLure, 2013). Detta har genererat ett antal samtalskluster där jag vävt samman olika utsagor i den gemensamma berättelsen som "hakat i" varandra. Samtalsklustren analyseras inte sekventiellt utan skapar i sin helhet förutsättningar för analytisk produktion av ett professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolor där den språkliga mångfalden bland barnen är stor.

Analys och resultat

Analysen presenterar tre samtalskluster som lyfter var sitt dilemma samtidigt som förskollärarnas sätt att förhålla sig till dilemmat också framträder. De olika kunskapsdimensionerna i Bornemarks (2020) beskrivning av omdöme i termer av *praktiska erfarenheter*, *teoretiska kunskaper*, *känslomässiga engagemang* och ett *sinnligt inkännande* vävs in i analysen av hur de olika samtalsklustren associerar omdömeskunskap.

Det första samtalsklustret visar på hur omsorgsuppdraget framträder som sammanflätat med det språkliga uppdraget vilket ibland skapar en spänning och kritisk reflektion.

Samtalskluster 1. Språk och omsorg

- Minna:** Vi har ju många barn som inte pratar så mycket överhuvudtaget, på något språk. De är små och de kan inte så många ord alls än. Och många av dem verkar ty sig till vuxna som pratar deras språk, alltså deras modersmål. Jag har en kollega som pratar arabiska och hon pratar mycket arabiska med barnen. Det är en väldigt stor trygghet för dem barnen att få höra modersmålet som de förstår och att det är någon som förstår de få ord de kan säga. Det är lättare att bygga relationer. Och jag, jag kan inte arabiska men jag kan säga några ord och då märker man att barnen reagerar positivt. Och om jag inte förstår då kan jag hämta min kollega. Det är ju en fantastisk tillgång.
- Lovisa:** När man har ett bra samarbete mellan kollegor så blir det liksom att man kan hjälpa varandra och stärka båda språken.
- Heidi:** Och vi som inte kan arabiska försöker lära oss enstaka ord och då skrattar barnen för att vi säger helt fel [ha, ha]. Ja, det är ju katastrof ibland.
- Alla:** skratt
- Minna:** Men sen har ju vi pratat med en logoped och hon säger att vi absolut inte ska använda något annat än svenska med de här barnen på förskolan. Och att det finns tydlig evidens för att det skulle vara bättre för barnen. Och ja, jag vet inte. Jag tycker inte det är rättvist för då tar vi ju bort tryggheten...
- Lovisa:** Mmmm... men jag tänker att det är skillnad, för hon säger ju det utifrån sin profession som logoped. Men vi måste ju se helheten.

I förskollärarnas samtal med varandra framträder en spänning kring vilket språk – svenska eller arabiska – som personalen på förskolan ska tala med barnen. I deras kontakt med en logoped har de fått till sig att det bästa är om de kan hålla sig till att tala svenska. Det gäller framför allt de barn som av olika anledningar inte talar så mycket över huvud taget, och där det eventuellt, då logoped är kontaktad, finns en misstanke om språkförsening. I relation till just språket arabiska finns det tillgång på avdelningarna till arabisktalande personal. De förskollärare som inte kan arabiska har också försökt att lära sig enstaka ord, vilket kan ses som olika sätt att öppna upp för en transspråkande praktik. Förskollärarna menar att det arabiska språket är viktigt just för de här yngre barnen som inte kan så mycket språk över huvud taget. De lyfter också fram att genom ett bra samarbete i kollegiet mellan personal som talar olika språk kan de få barnen trygga och stärka båda språken. Det framgår ingen detaljerad bedömning som logopeden gjort i relation till specifika barn, men det är intressant hur en av förskollärarna särskiljer logopedens profession från sin egen. ”Att se helheten”, som Lovisa uttrycker att förskollärare måste göra, verkar här ha att göra med att sätta barnens upplevelse av trygghet i förgrunden. Flera gånger i samtalet kopplar förskollärarna precis som här ihop framför allt de yngre barnens trygghet med språkförståelse. De menar att när barnen blir förstådda och förstår vad de vuxna säger, blir de trygga. Att barnen också får skratta åt förskollärarnas kanske konstiga uttal kan också tolkas som tillåtande och tryggt.

Samtalskluster 1 visar att barns uttryck för att vara trygga eller otrygga är något som i stor utsträckning angår förskollärarna, vilket relaterar till en känslomässig aspekt av omdöme. En sinnlig dimension är härvid också betydelsefull, eftersom uppfångandet av barns uttryck för trygghet eller otrygghet kräver förskollärarnas kroppsliga närvaro och inkännande. Förskollärarnas praktiska erfarenheter av trygga barn framstår då också som ytterst centrala. En möjlig tolkning av det är att gruppen rangordnar tryggheten och omsorgsuppdraget framför andraspråksinläringen av svenska i relation till de barn de tar upp. Det är också möjligt att de anser omsorgen och tryggheten vara en förutsättning för språkande över huvud taget och därmed också för andraspråksinläring, vilket skulle kunna kopplas till teoretiska kunskaper som underbygger att trygga barn har bättre förutsättningar att lära sig språk.

Även om förskollärarna upplever att rådet från logopeden om enspråkig språkanvändning känns oräddvinst för barnen, förkastar de inte logopedens förslag helt utan menar att olika professioner kanske måste ha olika synsätt. En sådan kritisk reflektion kring språk som sammanflätat med omsorgsuppdraget tolkar jag som ett uttryck för att förskollärarna använder sitt professionella omdöme. Det är av vikt att understryka att förskollärarna inte avfärdar logopedens förslag. Snarare uppvisar de en genomgående öppenhet för att det inte finns några enkla svar eller lösningar utan att deras professionsutövande också kräver en pragmatisk inställning, något som nästa kluster ska få ge ytterligare inblick i.

Samtalskluster 2 kretsar kring olika utmaningar i relation till barns användning av engelska som lingua franca.

Samtalskluster 2: Engelska och förundran

Samtalskluster 2 presenteras i tre delar.

Del 1

Barbro: Det här när barnen började prata engelska med varandra när de lekte och så därför att de inte hade tillräckligt mycket svenska. Och vi har ju alltid fått lära oss på något vis att det är bra, att alla språk är bra. Alltså att det är bra att kunna mer språk, att det är bra att kunna använda flera språk och så. Men här började många av oss att fundera och tänka själva utöver det som vi hade läst. Är det verkligen bra? Alltså vad händer om de börjar använda engelska i stället för svenska? Vad händer sen? Så vi har funderat mycket på det. Sen vet jag inte vart vi har kommit och hur vi har hamnat.

Minna: Vi har ju pratat väldigt mycket om det här i nätverksgrupperna och vi har ju hamnat inte i konflikt kanske men i dilemman och diskussioner kring det här. Ska vi uppmuntra barnen att prata engelska med varandra, om det nu är det språket de väljer att kommunicera på? Eller är det ett bekymmer?

Malva: Jag tror vi tycker olika kring det. Vi är inte helt hundra på hur vi ska agera. Vi kan tycka olika i samma arbetslag också, man tänker liksom att "prata

svenska så att alla förstår”, kan någon säga, medan någon annan kan tycka att ”prata på för nu pratar de med varandra” att vi bara är glada för att de kommunicerar med ord över huvud taget. Jag tänker just på ett barn som vi har som har varit väldigt tystlåten länge. Och så slog vi ihop två avdelningar och hon hamnade med ett barn som var engelskspråkigt, alltså som hade engelska som modersmål och helt plötsligt började det här barnet som inte pratade alls att bara prata, prata, prata massor på engelska. Och då kände man ju där att nu är ju hon på väg ur det där. Nu kommunicerar ju hon och har fått andra kompisar och börjar prata med dem också. Så där känner man ju att det har ju bara varit bra liksom. [...]

Malva: Sen behöver det här barnet få utvecklas på svenska också såklart. För att klara sig i skolan sen och så.

Heidi: Ja, man blir ju bedömd på svenska.

I det här samtalsklustret framträder flera saker samtidigt. Engelskans intåg i förskolan verkar skapa funderingar kring huruvida den utgör ett hot mot barnens användning av det svenska språket, då engelskan verkar göra anspråk på det som kanske ”borde” vara svenskans självklara plats som lingua franca. Även om gruppen känner till flera positiva aspekter av flerspråkighet verkar just engelskan generera tankar som ifrågasätter det positiva eller i alla fall skapar en osäkerhet kring vad som är rätt och vad som är fel. Det möjliga bekymret kopplas till det skolförberedande uppdraget och det går att skönja en oro kring vad som ”händer sen”. Fenomenet med engelskan verkar också till viss del skapa konflikt eller i alla fall diskussioner i kollegiet som helhet men även inom enskilda arbetslag, då alla inte har samma uppfattning om vilken strategi som är bäst – att uppmuntra engelskan eller att begränsa den. Därtill vittnar berättelsen om barnet som gick från att inte prata alls till att ”prata, prata, prata massor” till synes tack vare engelskan om att åtminstone några i kollegiet är överraskade och kan se oväntade, positiva effekter av tillgången till det engelska språket. Det faktum att det inte råder konsensus mellan pedagogerna framstår inte som ett problem i sig utan mer som en realitet som signalerar att det här är en svår fråga utan tvärsäkra svar och att det är rimligt och förväntat att åsikterna går isär och att olika individer i personalgruppen agerar på olika sätt. Förskollärarna uppmärksammar att barns användning av engelska i förskolan är frågegenererande, och de är öppna och till synes trygga med att frågorna får olika svar beroende på vem som tillfrågas. Under samtalet framträdde också ett behov av att agera olika beroende på olika omständigheter, vilket blir tydligt i nästa del:

Del 2

Malva: Att man inte kan göra på ett sätt utan att det är beroende på liksom det här barnet, den här situationen, tillsammans med den här kollegan. Det är beroende av så många olika saker. Det här barnet behöver engelska, här är det okej. Men här kanske vi behöver, det här barnet behöver svenska i stället.

Lovisa: Och sen är barngrupperna så olika också hela tiden. [...] Man måste hela tiden analysera, vad är det för grupp vi har, vad är det vi behöver nu. Är engelskan positiv för vår avdelning just nu? Eller är den kanske negativ just nu, den här månaden. Vi ska inte förbjuda något men ibland kanske man uppmuntrar vissa saker mer.

Barbro: Vi har ju barn med engelska som modersmål också. Så det vore ju konstigt om vi bara så här nej, nej, nej vi ska inte prata engelska.

Det som det verkar råda konsensus kring i gruppen och samtalet är just att det är olikheterna som måste få avgöra. Olikheter kopplas till enskilda barns behov, till uniciteten i situationer, till att kollegor tänker olika, till att barngrupper är sammansatta på olika sätt, till att saker varierar med olika tidsspann och så vidare. Utifrån alla dessa olikheter menar forskollärarna att de hela tiden behöver justera sina sätt att handla. Vad gäller engelskan finns det inte ett rätt sätt som gäller för alla, överallt, hela tiden, utan var och en måste alltid inta ett pragmatiskt förhållningssätt i sitt arbete med språk. Samtidigt väcker det egna agerandet också andra frågor som rör olika möjligheter med olika språk och olika språks status, vilket blir tydligt i den avslutande delen:

Del 3

Barbro: Men det blir ju verkligen jättestor skillnad för de barnen som börjar på förskolan som har engelska som modersmål. De har ju ett sånt försprång alltså. För där kan ju vi alla hjälpa dem hela tiden eftersom vi förstår engelska. Vi kan översätta, bekräfta, upprepa. Med engelskan kan vi ju fylla i hela tiden men med andra språk är man ju beroende av att det finns någon annan som förstår och kan prata. Jag kan inte bekräfta barnen på arabiska till exempel. Så de som har engelska som modersmål får ett försprång i både sitt första och andraspråk, eftersom vi behärskar båda.

Lovisa: Jag tänkte hemma igår inför det här hur det blir, hur det blir att engelskan blir det gemensamma språket för många barn på våra avdelningar. För arabiskan och somaliskan är ju väldigt stora språkgrupper här, modersmålmässigt. Alltså att barnen skulle kunna mötas i det. Men det är som att engelskan trumfar där. För vi har ju grupper där nästan alla pratar arabiska hemma och så pratar de en hel del engelska och lite svenska med varandra på förskolan och inte arabiska. Och hur? Ja, det är jättespännande.

Minna: Det blir någonting i hierarkin där. Men är det att just engelskan har hög status då kanske?

Heidi: Ja, för det har vi ju pratat ganska mycket om. Det är ju någonting med engelskan som är lockande. Den är ju väldigt tillgänglig också. Det är ju YouTube och [...] Jag jobbar med de yngre barnen och där är det också engelska men mest att de sjunger sånger och ramsor och så på engelska. Och färgerna. Färgerna är alltid på engelska först. "Pink och purple". Men då är det också barn som pratar svenska hemma som väljer att använda engelska.

Minna: Är det statusen? Är det finare att prata engelska?

Lovisa: Vi har ju pratat i flera år om att somaliskan har väldigt låg status. Fast de är en jättestor grupp. Det är svenskan och engelskan högst upp och sen kommer arabiskan och syrianskan och somaliskan är längst ner ständigt. Och i jättemånga år. Och ja, vi försöker ju göra olika saker för att stärka de somalisktalande, men det är svårt. Det är ju ofta många av dem barnen också som har föräldrar som är arbetslösa, så de går kortare dagar och har mindre tid på förskolan, och då blir det ännu svårare.

Barns användning av engelska genererar frågor kring dess orsak. Hur kommer det sig att barnen pratar engelska? I förskollärarnas samtal framträder här en genuin nyfikenhet på vad det kan bero på att, som de säger, engelskan ”trumfar” andra språk på förskolan. Barn som delar och skulle kunna kommunicera med varandra på sina modersmål gör inte det utan använder i stället engelska som lingua franca. Förskollärarna reflekterar kring att det verkar finnas något som ”lockar” med engelskan, att engelska har och ger högre social status jämfört med arabiska och somaliska men även, tycks det, ibland svenska. De funderar kring engelskans tillgänglighet och barns användning av YouTube. Samtidigt visar de medvetenhet om att det finns en tämligen statisk hierarki mellan språken på förskolan, där engelskan och svenskan kommer först. Somaliskan, som också associeras med familjer där socioekonomiska skäl ofta ger barnen en mer begränsad tillgång till förskolan, hamnar ”längst ner” i hierarkin. Att engelskan beskrivs på samma nivå som svenskan skulle kunna vara en förklaring till att den upplevs som ett större hot mot just svenskans ställning jämfört med något av de andra modersmålen. Samtidigt öppnar engelskan upp för att förskollärarna kan engagera sig mer i barnens språkande, då engelska är ett språk de själva behärskar. För barn som har engelska som modersmål beskrivs omständigheterna kring det språket som en tillgång också vad det gäller andraspråkutvecklingen av svenska.

Utifrån de tre delarna i samtalskluster två blir det tydligt att engelska på förskolan är ett framväxande, frågegenererande fenomen som i högre grad än andra språkrelaterade frågor, där det finns både mer kunskap och större erfarenhet, tvingar förskollärarna att navigera med ovisshet och agera utan konsensus, utforskande och pragmatiskt i relation till varje enskild situation. De tvingas med andra ord att aktivera sitt professionella omdöme. Det sätt som förskollärarna berättar om att de reflekterat kring engelskan vittnar om hur de tar sig an uppgiften med en acceptans för att frågorna är fler än svaren och att de ändå måste göra val med utgångspunkt i det som de utifrån praktiska erfarenheter och teoretiska kunskaper vet och känner är det rätta just nu, just här, just för den här barngruppen eller det här barnet. Varje avvägning kräver också kroppslig närvaro och sinnligt inkännande i och för varje enskild situation. Samtalet vittnar om att oron eller bekymren de kan känna inför att göra fel går hand i hand med en nyfikenhet på fenomenet som sådant, både dess möjliga orsaker liksom dess orsakade problem och eventuella möjligheter. En sådan förundran visar sig central för det professionella omdömet.

I det avslutande samtalsklustret framträder hur det professionella omdömet också samspelar med ansvar och sårbarhet.

Samtalskluster 3: Språk, ansvar och sårbarhet

- Minna:** Ja, *Hitta språket*, den här kartläggningen som man gör i förskoleklass. De resultaten har vi ju gått igenom. Vid två tillfällen har vi ju suttit och fått...ja, vi har fått pisk på fingrarna.
- Barbro:** Utbildningskontoret, ja. De funderade på "Hur jobbar ni egentligen?" Eftersom våra resultat inte var så bra. Barn som hade gått hos oss hade stora kunskapsluckor. Och det är inte så konstigt i ett sådant här område att det blir så, tyckte vi då. [...]
- Lovisa:** När man bara testar på svenska.
- Barbro:** Så ja, först blev vi arga och sen ifrågasatte vi resultaten.
- Lovisa:** Men vi ifrågasatte ju undersökningsmaterialet och hur man hade genomfört det också.
- Malva:** Det var ju väldigt tidigt på terminen som det gjordes, och barnen kände ju inte lärarna än. Och det beror ju på...
- Lovisa:** Ja, men det har ju vi sett själva också, när vi har gjort olika typer av tester att det blir helt olika resultat beroende på vem som gör testet och när. Det blev ju helt galet ibland.
- Minna:** Stackars barn. Dumma vuxna som ställer dumma frågor.
- Heidi:** Sen tittade man ju bara på de barn från oss som hade gått till skolan här i området. Så man såg ju inte till alla våra barn, för vi hade ju barn som var språkligt väldigt starka också som gick till andra skolor, men de pratade man ju inte med oss om. Och då tänker jag att de barnen som gick till skolan här i området det är de som bor just här, med en viss social status där föräldrarna inte gör aktiva val.
- Barbro:** Men resultaten har vi ju fått och de har ju vi analyserat och gjort våra egna tolkningar av och gått igenom och funderat på hur ska vi arbeta vidare med sånt som...
- Heidi:** Hur ska vi jobba mer med det här som vi brister i? För om det är så att vi brister för några barn så brister vi ju.
- Barbro:** Och vi har ju ändå haft hjälp av det och tittat på till exempel hur vi kan jobba mer med språklig medvetenhet och skriftspråk och så.

Det dilemma som kommer fram i det här samtalsklustret är kopplat till förväntningar från skola och samhälle på barns språkliga kompetens i svenska när de lämnar förskolan för att börja i förskoleklass. Dilemmat hör också ihop med ett ansvarsutkrävande riktat till förskollärarna avseende de barn som inte möter dessa förväntningar i och med att de visar brister vid genomförandet av kartläggningen *Hitta språket* (Skolverket, 2022). Det är tydligt att frågan om ansvar sätter igång ett känslöarbete av ilska och otillräcklighet, vilket kan

tolkas som ett uttryck för att förskollärarna åtminstone delvis accepterar ansvaret, men också för att barnens språk genuint angår dem. Det är tydligt att deras ilska inte i första hand är ett försvar som skjuter ansvaret ifrån dem. Snarare genererar ilskan en förstärkt vilja att förstå som så småningom kanaliseras i ett analytiskt angreppssätt. Genom en nyanserad analys av resultaten av kartläggningen och contextualisering av dess genomförande tar förskollärarna både ansvar och visar samtidigt på hur hela ansvaret inte är eller kan vara deras. De använder sina praktiska erfarenheter av att själva genomföra liknande tester och kartläggningar för att förstå resultaten. De använder sina teoretiska kunskaper exempelvis kring betydelsen av socioekonomiska faktorerers inverkan på barns förutsättningar för språklig utveckling för att förklara resultaten. De använder sina känslor när de pekar på det orättvisa i att de och deras förskola skuldbeläggs för att några av deras barn brister i sin språkliga förmåga när de testas i förskoleklass, medan de inte får någon återkoppling avseende de språkligt starka barn som också varit deras och som troligtvis klarat sig bra i den aktuella kartläggningen. Samtidigt visar sig förskollärarna också sårbara genom att acceptera att de själva är en del i hur samhället brister för vissa barn och de försonar sig med utmaningen att förändra och variera sig själva och sin praktik utan entydiga slutsatser kring hur. Alla dessa aspekter kan kopplas till ett professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolan. Just samspelet mellan det intellektuella, analytiska angreppssättet och det känslomässiga arbete som framträder genom förskollärarnas gemensamma berättelse är centralt i ett sådant omdöme.

Sammanfattande diskussion

I den här artikeln har jag med hjälp av en grupp erfarna förskollärare undersökt ett professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolor där den språkliga mångfalden bland barnen är stor. De dilemman som förskollärarna ramat in i skärningspunkten mellan det formella språkliga uppdraget (språklig politik) och den egna verksamhetens språkliga praktik är flera. De kretsar kring den spänning som ibland uppstår mellan olika språk och omsorg, kring en mängd frågor rörande engelskans intåg på förskolan och kring förskollärarnas känsla av ansvar och uttryck för sårbarhet avseende den demokratiska, skolförberedande delen av förskolans språkliga uppdrag. Utifrån de kluster som skapats i analysen utmejslar sig flera konkreta aspekter av professionellt omdöme som en kontextberoende, kollektivt utvecklad kompetens, sammansatt av flera olika (praktiska, teoretiska, känslomässiga och sinnliga) kunskapsdimensioner (Bornemark, 2020). Ett professionellt omdöme avseende språkundervisning i förskolor där den språkliga variationen bland barnen är stor kan utifrån analysen också relateras till begreppet transspråkande, både till form och innehåll.

Det empatiska engagemanget i och sinnliga inkännandet för exempelvis barns trygghet som förskollärarnas samtal ger uttryck för kan jämföras med det som Björk-Willén

et al. (2018) benämner responsivitet. En sådan skulle också kunna beskrivas som sinnlig lyhördhet då den kräver kroppslig närvaro i direkt och ofta till stor del icke-verbalt samspel med yngre barn. Valet av vilket verbalt språk som bör användas i samspel med olika barn blir på så sätt en transspråkande manöver i det att förskollärarna behöver väga samman information från flera olika källor: sinnesintryck i det direkta samspelet med tidigare gjorda erfarenheter, förvärvade teoretiska kunskaper och expertråd med rättvisepatos. På så sätt genereras samtidigt en transspråkande praktik (García & Wei, 2014) där olika verbala språk (till exempel arabiska och svenska) används på ett dynamiskt sätt tillsammans med icke-verbala uttrycksformer. Vidare kan den transspråkande praktiken och tillika professionella transspråkande omdömet beskrivas som ett resultat av ett kollegialt samarbete, där personalens olika språkkunskaper nyttjas och vävs samman i en gemensam praktik.

Ytterligare transspråkande aspekter av ett professionellt omdöme är förskollärarnas pragmatiska förhållningssätt och förmåga att i flera avseenden vara förundrade i relation till fenomenet med engelskans intåg. Detta nya fenomen genererar en mångfald av frågor utan svar, en ovisshet kring vad som är rätt eller fel och motstridiga åsikter i kollegiet. I växelverkan mellan de bekymmer och den nyfikenhet som detta väcker agerar förskollärarna på olika sätt med eftertänksamhet och situationsbunden avvägning. Detta kan associeras till Bornemarks (2018, 2020) diskussion om icke-vetande som en förutsättning för omdömeskunskap. Icke-vetande aktiverar omdöme eftersom det utkräver konkreta handlingar i reella situationer som per definition är flyktiga. Abstraherade, generaliserade kunskaper eller språk som vi ännu inte har blir i dessa situationer värdelösa. Däremot har förskollärarna alltid tillgång till sina kroppar och ett samspel med sina sinnen. Ett professionellt omdöme innebär ett ständigt förfinande av detta transspråkande samspel.

Därtill visar förskollärarnas samtal att de barn de arbetar med angår dem emotionellt och de känner ansvar sett till deras språkliga skolframgång. Det blir särskilt tydligt när de utsätts för kritik ”uppifrån” och blir arga. Den sårbarhet som förskollärarnas engagemang i det språkliga arbetet med barnen verkar generera kan likt i Ilje-Liens studie (2020) ses som en tillgång när den framkallar analytiska angreppssätt och en vilja att utvecklas ännu mer. Härvid kan förskollärarnas professionella omdöme också associeras till en transspråkande pedagogik med fokus på social rättvisa och språklig hållbarhet (García, 2011). Ett professionellt omdöme kan alltså beskrivas som transspråkande ur flera synvinklar vilka härmed mynnar ut i ett möjligt svar på den inledande frågan om hur yngre barn kan ges en värdig möjlighet till utveckling i och genom de språk de lever med. Sådana möjligheter utformas inte helt enkelt på ”ett rätt sätt” utan mångfaldigt, i ett dynamiskt samspel mellan flera olika kunskapsdimensioner. Att förskollärarprofessionen ges tid och utrymme för att kollektivt odla och med förankring i konkreta, lokala situationer skapa sådan mångfald av möjligheter bör beaktas.

Författarbiografi

Anna Martín-Bylund är lektor i pedagogiskt arbete med språkvetenskaplig inriktning vid institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL), Linköpings universitet. Hennes forskning handlar om olika aspekter av språk/flerspråkighet, kommunikation och litteracitet främst i relation till utbildningspraktiker med yngre barn och ofta i skärningspunkterna mellan praktik, teori och politik.

Referenser

- Alstad, G. T. & Kulbrandstad, L. I. (2017). Linguistic diversity and literacy practices in early childhood education in Norway. I G. T. Alstad & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Literacy in the early years* (s. 43–61). Springer.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Björk-Willén, P. (2016). *Förskolan långt ifrån enspråkig. Språkpolicy i flerspråkiga förskolor och familjer: Institutionella och vardagliga praktiker* Vetenskapsrådet.
- Björk-Willén, P. (2022). *Ifous fokuserar: Språkutvecklande förskola – En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola* (Ifous rapport 2022:1). Ifous.
- Björk-Willén, P., Pramling, N. & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn* 36 (3–4), 39–57. <http://dx.doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Bornemark, J. (2019). Att forska med skrivande praktiker: Vägar och paradoxer. I M. Gunnarsson (Red.), *Att utforska praktisk kunskap. Undersökande, prövande och avtäckande metoder* (s. 59–88). Södertörn Studies in Practical Knowledge.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar. Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261–271.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Eidewald, C. & Engdahl, I. (2018). *Utbildning och undervisning i förskolan: Omsorgsfullt och lekfullt stöd för lärande och utveckling*. Liber.
- Engdahl, I. & Ärleman-Hagsér, E. (2020). *Att bli förskollärare: Mångfacetterad komplexitet*. Studentlitteratur.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley Blackwell.
- García, O. (2011). From language garden to sustainable languaging: bilingual education in a global world. *Perspectives*, 5–10.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Giæver, K. & Jones, L. (2021). Putting Arendt, Bakhtin and atmosphere to work: Exploring different paths concerning the language development of multilingual children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 183–194. <https://doi.org/10.1177/1463949120925895>.
- Gunnarsson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* [Doktorsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Isof. (2023). *Språken i Sverige*. Institutet för språk och folkminnen. <https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>.
- Johansson, L. (2014). Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2–3), 110–113. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1385/1229>
- Kirsch, C. & Duarte, J. (Red.). (2020). *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. Routledge.
- Kirsch, C., Duarte, J. & Palviainen, Å. (2020). Language policy, professional development and sustainability approaches. I C. Kirsch & J. Duarte (Red.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (s. 186–203). Routledge.
- Larsson, K., Björk-Willén, P., Haraldsson, K. & Hansson, K. (2022). Children's use of English as lingua franca in Swedish preschools. *Multilingua*, 42(4). <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0062>
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>.
- Lindgren, A.-L. & Söderlind, I. (2019). *Förskolans historia. Förskolopolitik, barn och barndom*. Gleerups.
- Lindquist, H. (2018). Barnehageansattes språkpraksis med flerspråklige 1–3-åringar. *NOA – Norsk Som andrespråk*, 34(1–2). <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1557>
- Martin-Bylund, A. (2017). *Towards a minor bilingualism. Exploring variations of language and literacy in early childhood education*. Linköping University Press.

- Martín-Bylund, A. (2018a). Andraspråk och andra språk i förskolan. I P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan*. Natur & Kultur.
- Martín-Bylund, A. (2018b). The matter of silence in early childhood bilingual education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 349–358. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1361820>.
- Mary, L. & Young, A. (2021). “To make headway you have to go against the flow”: Resisting dominant discourses and supporting emergent bilinguals in a multilingual preschool in France. I L. Mary, A.-B. Krüger & A. Young (Red.), *Migration, multilingualism and education. Critical perspectives on inclusion* (s. 112–129). Multilingual Matters.
- Mazzei, L. A. & Jackson, A. Y. (2012). Complicating voice in a refusal to “Let participants speak for themselves”. *Qualitative Inquiry*, 18, 745–751.
- McLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytical practice in qualitative research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 164–183). Edinburgh University Press.
- Nordstrom, S. N. (2017). Antimethodology: Postqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215–226. <https://doi.org/10.1177/1077800417704469>.
- Olsson L. (2012) Eventizising curriculum. Learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), 88–107.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Pennycook, A. (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. I N. Coupland (Red.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (s. 201–206). Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Pröckl, M. (2021). *Tyngd, sväng och empatisk timing – förskollärares kroppsliga kunskaper* [Doktorsavhandling, Södertörn högskola]. Södertörn University Press.
- Puskás, T. (2018). Språkpolicy på samhällsnivå och i praktiken. I P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 142–155). Natur & Kultur.
- Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36(4), 425–449.
- Sjögren, H. (2016). *Sustainability for whom? The politics of imagining environmental change in education* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-127393>.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Hitta språket. Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. <https://www.skolverket.se/download/18.3770ea921807432e6c729c8/1656577280691/Lärainformation.pdf>
- Språklag. (2009:600). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600

- Tursunovic, M. (2002). Fokusgruppsintervjuer i teori och praktik. *Sociologisk Forskning*, 39(1), 62–89.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222–1235.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>