



ifous

SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA

Från rim och ramsor
till reflektion

INNEHÅLL



Förord.....	5
Sammanfattning.....	7
Det här är FoU-programmet Språkutvecklande förskola.....	11
Avsnitt 1: Forskargruppens kapitel	23
Språkutvecklande arbetssätt – Att röra sig mellan det enkla och det komplexa.....	25
Avsnitt 2: De elva medverkande skolhuvudmännens egna berättelser	63
Bjuvs kommun: Sten för sten, steg för steg – vi bygger vägen under resans gång.....	65
Botkyrka kommun: Här växer både språket och kompetensen.....	76
Katrineholms kommun: Våra förskolors språkutvecklingsresa.....	86
Kävlinge kommun: Vi formar framtiden med språket i fokus.....	94
Linköpings kommun: En pusselbit i språkpusslet för varje barn.....	103
Malmö stad: Sprakande språkutveckling med stöd av ELSA – en modell för forskningsbaserat utvecklingsarbete i förskolan.....	110
Sjöbo kommun: Tillsammans för barnens språk – samverkan som kraft.....	123
Värmdö kommun: Språkutveckling i fokus – pedagogers insikter och strategier.....	129
Västerås stad: »Jag hittar inte öglan«.....	136
Ydre kommun: Barns rätt till språk som formar världen (värden).....	147
Örebro kommun: Förvirring, förändring och fantastiska resultat.....	156
Avsnitt 3: Resultat och lärdomar	165
Ifous reflektioner: »Att filma sig själv har blivit ett behov«.....	167
Sammanfattning av FoU-programmets utvecklingsartiklar.....	176
Referenser.....	184
Appendix	191

Ifous rapportserie 2026:1

Stockholm, januari 2026

ISBN: 978-91-985536-9-7

Redaktör: Henrik Hamilton

Omslagsfoto: Maskot bildbyrå/Johnér

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

FÖRORD



Ifous uppdrag som skolhuvudmännens forskningsinstitut är att stödja utvecklingen av utbildning på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet, för att barn och unga ska få bästa möjliga förutsättningar i livet. Vi gör det genom samverkan mellan skolans yrkesverksamma och forskare, med målet att utveckla verksamheten på alla nivåer och samtidigt bidra med ny kunskap. Vår modell för detta kallar vi forsknings- och utvecklingsprogram.

Visionen hos de elva skolhuvudmän som 2023 gick samman i FoU-programmet Språkutvecklande förskola var att stärka barnens förutsättningar att lyckas i skolan, och därmed i livet, genom ett språkutvecklande arbete. En drivkraft var också att bidra till ökad likvärdighet mellan förskolor. För att nå dit har lärare och ledare börjat med att syna sig själva och sitt eget agerande i vardagssituationer under hela förskoledagen. Språket är ju inte en separat aktivitet – det finns alltid med och kan utvecklas i samspelet mellan pedagoger och barn.

I varsitt kapitel beskriver skolhuvudmännen sina utvecklingsprocesser, vilka resultat och effekter de ser och vilka lärdomar de har fått med sig. I en uppföljande text görs en analys av programmets processer från Ifous perspektiv. I rapporten finns också en sammanfattning av de utvecklingsartiklar som skrivits av medverkande i programmet.

I FoU-programmet har en forskargrupp ingått, knuten till Göteborgs universitet, Mälardalens universitet och Södertörns högskola. Forskargruppen har letts av professor *Anette Olin Amqvist*, som tillsammans med *Anne Kultti*, *Ann Nordberg*, *Annika Åkerblom* och *Polly Björk-Willén* har genomfört vetenskapliga studier och gett forskningsbaserat stöd till förskolornas utvecklingsarbete. I sitt kapitel ger de en teoretisk bakgrund och sammanfattar sina resultat och slutsatser. Forskargruppens kapitel har granskats vetenskapligt av *Gunhild Tomter Alstad*, professor i språkdidaktik vid Universitetet i Innlandet, Norge.

FoU-programmet har letts av *Henrik Hamilton*, process- och projektledare på Ifous. Han är också rapportens redaktör och har författat delar av den.

Programmet finansierades gemensamt av de elva medverkande kommunala skolhuvudmännen i Bjuv, Botkyrka, Katrineholm, Kävlinge, Linköping, Malmö, Sjöbo, Värmdö, Västerås, Ydre och Örebro samt av Göteborgs universitet.

Med våra FoU-program vill Ifous åstadkomma ett gemensamt kunskapsbygge. Därför är vi måna om att både forsknings- och utvecklingsresultat sprids. Rapporter och artiklar är en del i att tillgängliggöra både forskning och utveckling, men det allra viktigaste är att kunskapen delas mellan kollegor – att den utmanas, används, bearbetas och prövas i olika kontexter. Bara så kan den bidra till verklig professionsutveckling och till en utbildning som redan i förskolan rustar barnen med kunskaper för sin fortsatta skolgång och för livet.

Därför hoppas jag att denna rapport mest av allt inspirerar till samtal och dialog på och mellan olika nivåer i skolans värld och till nya insikter om hur vi kan ge våra barn en ljusnande framtid.

Stockholm i januari 2026

Karin Hermansson, vd Ifous

SAMMANFATTNING



Under 2021 tog Ifous fram kunskapsöversikten *Språkutvecklande förskola – en kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Kunskapsöversikten författades av Polly Björk-Willén (2022) och finansierades av nio skolhuvudmän. I arbetet med denna lyfte huvudmännen behovet av att gemensamt fortsätta undersöka och fördjupa kunskaperna om språkutvecklande arbetssätt. Det ledde till att Ifous 2023 startade FoU-programmet Språkutvecklande förskola. I detta ingick fyra av de huvudmän som hade varit med om att ta fram kunskapsöversikten och dessa kompletterades med ytterligare sju huvudmän, se sidan 11.

Syftet med programmet var att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, så att den medverkande förskolepersonalen kan utveckla sitt språkutvecklande arbete med avsikten att stärka barns lärande och utveckling och bidra till fördjupade språkkunskaper. Ytterligare ett syfte var att genom samarbete mellan förskolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter från förskolans praktik utgöra grunden för en gemensam kunskapsutveckling och bidra till ny kunskap om språkutvecklande arbetssätt.

Fokus för programmet låg på att besvara frågor som:

- Vad innebär fördjupade språkkunskaper i förskolan och hur kan de främjas i en flerspråkig kontext?
- Vilka faktorer är (utifrån detta) centrala i pedagogernas språkanvändning och kommunikativa samspel med barnen?
- Hur kan dessa kvalitetsaspekter följas upp och utvärderas i syfte att främja fortsatt utveckling?

Till programmet knöts en forskargrupp, huvudsakligen från Göteborgs universitet. Den leddes av professor Anette Olin Almqvist. I den ingick även Polly Björk-Willén tillsammans med Anne Kultti, Ann Nordberg och Annika Åkerblom.

AKTIONSFORSKNING SOM METOD

Programmet har genomförts av drygt 400 förskollärare, specialpedagoger, rektorer och ledare på förvaltningsnivå enligt Ifous modell för samverkan. Den innebär ett aktivt deltagande på alla nivåer samtidigt som de medverkande deltar i ett interaktivt forskningsarbete.

Centralt för programmets har varit ELSA-modellen (Eget Lärande genom Språkstödjande Aktioner). Den belyser olika forskningsbaserade språkstödjande aspekter, som är viktiga att beakta utifrån tre språkstödjande dimensioner: den fysiska, den didaktiska och den sociala.

En viktig beståndsdel i såväl ELSA-modellen som i programmet har varit de medverkandes aktionsforskande på den egna praktiken, i syfte att på ett systematiskt sätt stödja det språkutvecklande arbetssättet. Man har utifrån kartläggningen identifierat utvecklingsområden och planerat aktioner för att stärka barns kommunikativa förmågor, exempelvis större ordförråd och ökad ordförståelse. Därefter har personalen observerat sitt eget agerande och reflekterat över det, för att i nästa steg förfina aktionerna eller planera nya. Syftet med upplägget har varit att forma ett utvecklingsarbete utifrån förskolornas egna behov och att utveckla sina arbetssätt utifrån de aktioner som har genomförts lokalt.

NYA SYNSÄTT PÅ SAM SPELET MED BARNEN

I huvudmännens kapitel presenteras det arbete och de resultat som de kan se i sina egna verksamheter. ELSA-modellens forskningsbaserade struktur och systematiska arbetssätt, grundat i förskollärarnas och den befintliga organisationens behov, lyfts som en framgångsfaktor för de resultat som har uppnåtts.

När de medverkande pedagogerna började filma och sedan också transkribera sina egna handlingar, innebar det ett stort steg i utvecklingsresan. Man fick syn på samspelet mellan sig själva och barnen på ett nytt sätt och utifrån det utvecklade och förändrade man sitt språkutvecklande arbete. Pedagogerna insåg att det inte fanns en enkel metod som alla kunde använda, utan att det språkutvecklande arbetet beror på situation och barn. Många av de medverkande berättar också om att det språkutvecklande

arbetet har gått från att vara en aktivitet till något som genomsyrar hela förskoledagen.

Man kan också se hur barnen har utvecklats i sitt språk – de har ett rikare ordförråd, kommunicerar mer aktivt både med kamrater och vuxna och visar en ökad språklig medvetenhet.

ATT RÖRA SIG MELLAN DET ENKLA OCH KOMPLEXA

Forskargruppen har under programmets gång stöttat de medverkandes utvecklingsarbete genom inspel vid seminarier och vid besök hos huvudmännen. De har också följt skeendet genom inlämnade enkäter och dokumentation och inspelade samtal vid besök på utvalda förskolor. I sitt kapitel "Språkutvecklande arbetssätt: Att röra sig mellan det enkla och det komplexa" beskriver de resultaten från fem delstudier.

Ett tydligt resultat är att de medverkande har gått från att efterfråga enkla lösningar till att röra sig mellan det enkla och komplexa, det vill säga att både förändra något litet i sin egen verksamhet till att förstå behovet av många olika angreppssätt utifrån situation. De har under programmets gång också ändrat sin syn på språk och barns språkutveckling. Där har kollegiala samtal varit en viktig katalysator och forskargruppen introducerar begreppet *professionsspråkande*.

De lyfter också ledarskapets viktiga roll – både förskollärarnas mellanledarskap (ett särskilt kunskapsområde som fick utrymme inom programmet) och rektorers och förvaltningsledares lokala ledarskap, vilket de beskriver som ett nät av ledande där alla delar behöver hänga ihop.

FORTSATT FOKUS FRAMÅT

En viktig ambition med Ifous FoU-program är att de tre årens utvecklingsarbete ska ge huvudmännen möjlighet att vidmakthålla och vidareutveckla de arbetssätt som man inlett under programmet.

Det så kallade "övande och prövande" av språkutvecklande aktionsforskning, som har skett under programmets gång, har bidragit till en ökad förstå-

else och inarbetade arbetssätt. Flera kommuner talar också om en gemensam riktning och samsyn inom hela organisationen, vilket ger en god grund för det fortsatta arbetet även efter programmets slut. Där är det viktigt med ett fortsatt lyhört och inkännande ledarskap samt att man behåller fokus på språkutveckling och inte låter andra satsningar ta över.

DET HÄR ÄR FOU-PROGRAMMET SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA



Henrik Hamilton, process- och projektledare, Ifous

INLEDNING

Förskolans uppdrag är att ge likvärdig språkundervisning till alla barn. Det är ett uppdrag som kan innebära stora utmaningar för förskolans personal, bland annat för att många barn har en annan språklig bakgrund än svensk. Hur kan man hitta arbetssätt som gynnar alla barns språkutveckling? Hur kan man ge barnen en högkvalitativ språkstödande miljö och samtidigt vara lyhörd för vad barn uttrycker? Hur använder man forskningsbaserad kunskap och översätter den till praktiskt pedagogiskt arbete?

Det här var frågeställningar som låg till grund för Ifous kunskapsöversikt Språkutvecklande förskola – en kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola (Björk-Willén, 2022).

Översikten togs fram 2021 i samråd med nio skolhuvudmän,¹ som även finansierade densamma. Författare till kunskapsöversikten var Polly Björk-Willén, docent i pedagogiskt arbete och biträdande professor emerita vid Linköpings universitet.

¹ Medverkande huvudmän var Botkyrka kommun, Göteborgs stad, Jönköpings kommun, Linköpings kommun, Malmö stad, Pysslingen förskolor, Stockholms stad, Örebro kommun och Österåkers kommun.

Syftet med kunskapsöversikten var att ge en konkret, saklig och användbar information om kunskapsläget, men också att ge en fingervisning om inom vilka områden som det fanns behov av ytterligare forskning och utveckling. Den pekade på behovet av *kunskap, kontinuitet, långsiktighet och tydliga undervisningsstrategier* för att bedriva framgångsrik språkundervisning i förskolan. Det framgick vidare att det behövdes fungerande *utvärderingsredskap* som kunde peka på om man var på rätt väg.

Under framtagningen av kunskapsöversikten lyfte de medverkande huvudmännen behovet av att gemensamt fortsätta undersöka ämnet. I Ifous regi ville man försöka djupdyka och arbeta vidare med de identifierade behoven och det blev inledningen till FoU-programmet Språkutvecklande förskola.



SYFTE OCH MÅL MED SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA

FoU-programmet Språkutvecklande förskola (SpråkFör) startade vårterminen 2023 och pågick till och med 2025 års slut. Syftet uttrycktes så här i programplanen:

att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, så att den medverkande förskolepersonalen utvecklar sitt språkutvecklande arbete med avsikten att stärka barns lärande och utveckling och bidra till fördjupade språkkunskaper.

Fokus för programmet låg på att besvara frågor som:

- Vad innebär fördjupade språkkunskaper i förskolan och hur kan de främjas i en flerspråkig kontext?
- Vilka faktorer är (utifrån detta) centrala i pedagogernas språkanvändning och kommunikativa samspel med barnen?
- Hur kan dessa kvalitetsaspekter följas upp och utvärderas i syfte att främja fortsatt utveckling?

I ett tidigt skede av programmet introducerades den så kallade ELSA-modellen på svenska står för "Eget Lärande genom Språkstödjande Aktitioner" (Rönnerman & Nordberg, 2022). Den belyser olika forskningsbaserade språkstödjande aspekter som är viktiga att beakta utifrån tre språkstödjande dimensioner, det vill säga den fysiska, den didaktiska och den sociala.

ELSA-modellen har tagits fram av professor Karin Rönnerman och docent Ann Nordberg vid Göteborgs universitet, tillsammans med verksamma i förskolan. Den grundar sig på ett evidensbaserat observationsverktyg som har utvecklats i England och anpassats till svensk förskola (Dockrell m.fl. 2015).

När de medverkande pedagogerna började filma och sedan också transkribera sina egna handlingar, innebar det ett stort steg i utvecklingsresan. Man fick syn på samspelet mellan sig själva och barnen på ett annat sätt och utifrån det utvecklade och förändrade man sitt språkutvecklande arbete. Pedagogerna insåg att det inte fanns en enkel metod som alla kunde använda, utan att det språkutvecklande arbetet beror på situation och barn. Många av de medverkande berättar också om att det språkutvecklande arbetet har gått från att vara en aktivitet till något som genomsyrar hela förskoledagen.

Man kan också se hur barnen har utvecklats i sitt språk – de har ett rikare ordförråd, kommunicerar mer aktivt både med kamrater och vuxna och visar en ökad språklig medvetenhet.

MEDVERKANDE HUVUDMÄN

Fyra av de huvudmän som medverkade till att ta fram kunskapsöversikten valde att gemensamt arbeta vidare inom FoU-programmet, se asterisker.

Dessutom tillkom ytterligare sju kommuner. Totalt medverkade följande elva huvudmän i programmet:

- Bjuvs kommun
- Botkyrka kommun*
- Katrineholms kommun
- Kävlinge kommun
- Linköpings kommun*
- Malmö stad*
- Sjöbo kommun
- Västerås kommun
- Värmdö Kommun
- Ydre kommun
- Örebro kommun*

Ett FoU-program är inte konstant i antalet personer som medverkar. Sjuk-skrivningar, avslutade tjänster och organisationsförändringar kan påverka under de år programmet löper. Därför går det inte att sätta en exakt siffra på antal medverkande, men under programmets gång har det totala antalet förvaltningsledare, skolledare och förskolepersonal legat konsekvent på ungefär 400 personer.

En utomstående utvärdering av programmet har genomförts av Oxford Research. Denna finns publicerad på programmets hemsida.²

Polly Björk Willén (docent i pedagogiskt arbete och biträdande professor emerita vid Linköpings universitet), som även skrev den inledande kunskapsöversikten, har varit en del av programmets forskargrupp. Vetenskaplig ledare har varit Anette Olin Almqvist (professor i didaktik med inriktning mot samproducerad forskning) vid Mälardalens universitet.³ I forskargruppen har även Anne Kultti (docent i pedagogik vid Göteborgs universitet) Ann Nordberg (docent i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet) och Annika Åkerblom (docent i pedagogik vid Södertörns högskola) medverkat.

2 Se <https://ifous.se/sprakutvecklande-forskola/>

3 Anette Olin Almqvist och Annika Åkerblom var verksamma vid Göteborgs universitet när programmet startade, men har bytt lärosäte under programtiden.

Figur 1: Medverkande huvudmän i FoU-programmet Språkutvecklande förskola.

ifous

FoU-programmet

**SPRÅKUTVECKLANDE
FÖRSKOLA**

2023 - 2025



FOU-PROGRAMMETS FORSKARGRUPP



Anette Olin Almqvist,
Mälardalens universitet



Anne Kultti,
Göteborgs universitet



Ann Nordberg,
Göteborgs universitet



Polly Björk-Willén,
Linköpings universitet



Annika Åkerblom,
Södertörns högskola

PROGRAMMETS ORGANISATION OCH UPPBYGGNAD

En av Ifous bärande principer är att alla nivåer i styrkedjan (skol- eller verksamhetschefer, rektorer och förskollärare) medverkar aktivt. Här följer en beskrivning av hur dessa aktörer har engagerats i programmet.

Programmets styrgrupp

Programmet har letts av en styrgrupp bestående av en representant för varje medverkande huvudman, Ifous process- och projektledare och forskargruppens vetenskapliga ledare. Styrgruppens uppgift har varit att stå för strategisk ledning och att styra innehållet mot de uppsatta programmålen, men den fungerade även som ett lärande nätverk för ledare.

Styrgruppen har, tillsammans med representanter från Oxford Research, tagit fram den verksamhetslogik som beskriver programmets förutsättningar, genomförande och förväntade resultat (se bilaga 2). Denna verksamhetslogik användes som grund för de utvärderingar som gjordes under programmets gång.

Lokal processledargrupp

Varje huvudman utsåg en eller två lokala processledare (tre utsågs i en kommun). Dessa hade ansvar för att koordinera, driva och administrera arbetet på hemmaplan, men deras funktioner där varierade. I gruppen fanns bland annat språkutvecklare, verksamhetsutvecklare och rektorer, men även en biträdande verksamhetschef. Även vid processledarmöten medverkade Ifous process- och projektledare och forskargruppens vetenskapliga ledare tillsammans med ytterligare en medlem ur forskargruppen. Den senare varierade.

Syftet med gruppens möten var att stämma av kommunernas arbete på hemmaplan och att ge såväl vetenskapligt som kollegialt erfarenhetsutbyte och stöd till det fortsatta utvecklingsarbetet.

Utvecklingsgrupper

Varje huvudman utsåg lokala utvecklingsgrupper bestående av rektor och förskollärare. I programmet har begreppet *mellanledare* ofta använts för att beskriva förskollärarnas roll: att leda, ta ansvar och att driva förändring och professionell utveckling på förskolorna. (Se vidare i forskarnas kapitel: "Språk-

utvecklande arbetssätt: Att röra sig mellan det enkla och det komplexa”, sidan 25).

Antalet utvecklingsgrupper har varierat mellan huvudmännen (från två till nio). På hemmaplan har dessa drivit det språkutvecklande arbetet och de har varje termin gemensamt mötts på ett så kallat utvecklingsseminarium där de fått inspel på vetenskaplig grund från forskare och medverkat i nätverksgrupper tillsammans med kollegor från andra kommuner (se nedan).

PROGRAMMETS STÖDFUNKTIONER

Utvecklingsseminarier för alla medverkande

Under programmets gång har sex seminarier för alla medverkande genomförts. Varje termin har man träffats under två dagar. Innehållet har delvis varit inspel på vetenskaplig grund från programmets forskargrupp, men även från externa föreläsare.

Seminarierna har också innehållit ett kollegialt lärande i nätverksgrupper med medverkande från olika kommuner och dessa grupper har varit fasta under de tre åren.⁴ En viktig del av detta har varit att gemensamt dela det ”övande och prövande” som har skett på hemmaplan utifrån aktionsforskningsarbetet, inspirerat av ELSA-modellens språkstödjande dimensioner. Vid de sista seminarierna fokuserade samtalen på de förändringar som hade uppnåtts hos både barn och pedagoger i den egna verksamheten (se bilaga 1).

Utvecklingsseminarier för ledare

Sex seminarier för ledare har genomförts, fördelade på en dag per termin. Tre av dessa genomfördes digitalt och tre fysiskt. Innehållet i dessa har främst haft fokus på att stödja såväl ett språkutvecklande arbete som förskollärarnas aktionsforskning (se bilaga 1).

4 Vissa förändringar har skett inom grupperna till följd av omsättning av personal i de medverkande kommunerna.

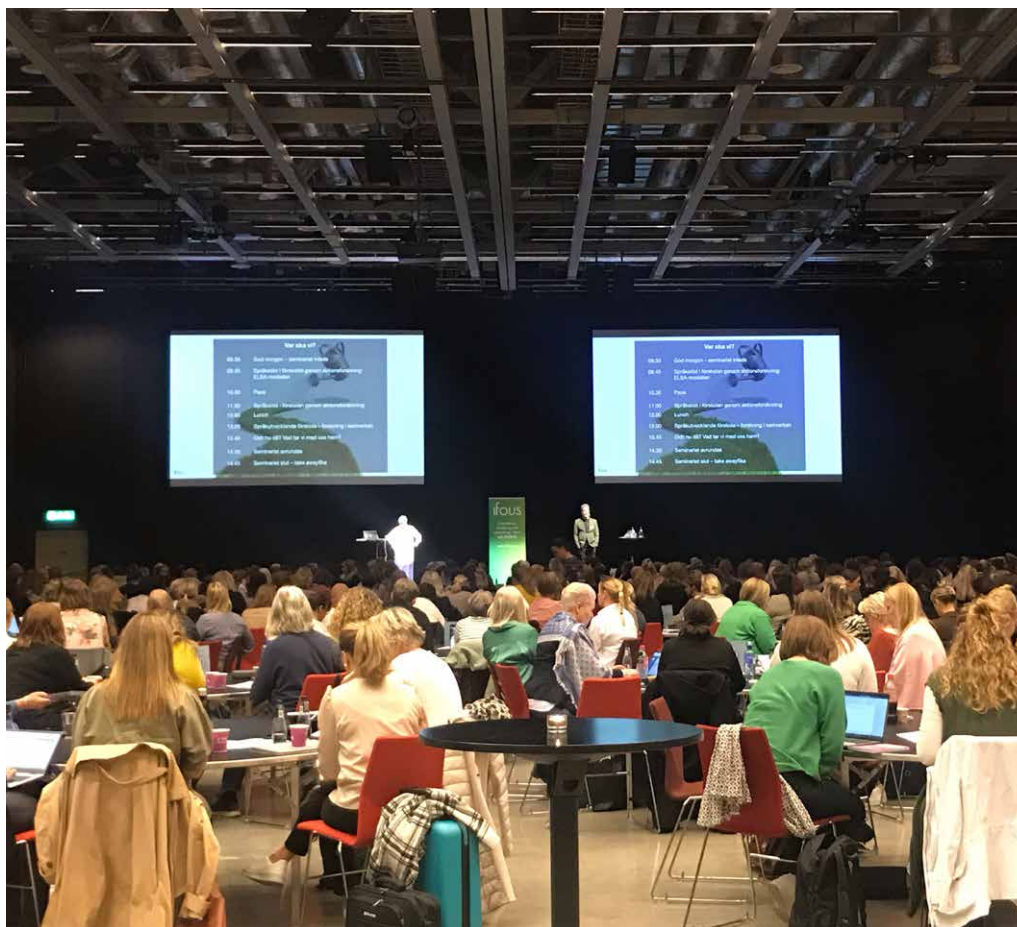


Bild från programmets första utvecklingsseminarium, 11–12 april 2023.

Processledarmöten

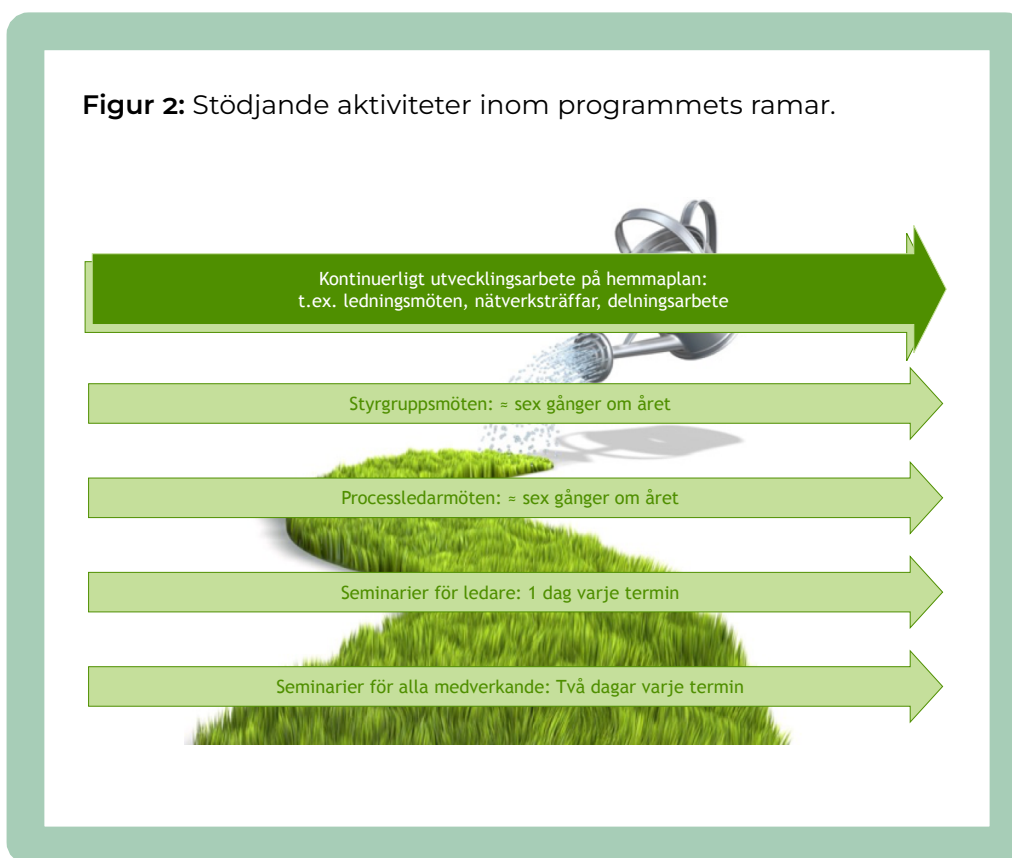
Under programmets gång har 17 processledarmöten hållits (ett artonde och avslutande processledarmöte planeras efter programmets avslut). Nio möten har varit digitala.

Syftet med dessa möten har varit att stödja arbetet på hemmaplan genom erfarenhetsutbyten processledarna emellan och genom dialog med de båda forskarna. Dessa möten har letts av Ifous process- och projektledare. Vid ett tillfälle under programmets andra år träffades programmets styr- och processledargrupp gemensamt för att stämma av och planera det vidare arbetet.

Styrgruppsmöten

Även programmets styrgrupp har mötts vid 17 tillfällen och har planerat ett avslutande styrgruppsmöte under vårterminen 2026. Dessa möten har växelvis genomförts digitalt (tio) och fysiskt (sju). Mötena har letts av styrgruppens ordförande (som har utsetts på årlig basis) med stöd av Ifous process- och projektledare.

Figur 2: Stödande aktiviteter inom programmets ramar.



Stöd till de medverkandes utvecklingsarbete

En viktig komponent under programmets gång har varit de medverkandes egna aktionsforskningsprocesser. Aktionsforskning är ett metodologiskt arbetssätt, där praktiker och forskare tillsammans strävar efter att bidra till såväl verksamhetsutveckling som kunskapsutveckling. Det bygger på kollegiala och dialogiska processer som gör att den kunskap som utvecklas blir

väl grundad i praktiken – och att de medverkande tillsammans lär och utvecklar ny kunskap.⁵

Programmet utgick från ELSA-modellen, som är ett strukturerat arbetssätt inramat av aktionsforskning för att stödja barns språk i förskolan. Enligt modellen inleds arbetet med att man filmar en egen utvald vardagssituation och denna film används sedan som underlag för att arbeta vidare på ett strukturerat och målinriktat sätt med det språkutvecklande arbetet. För att dokumentera olika företeelser används ett språkstödjande observationsprotokoll anpassat till den svenska förskolans kontext.



ELSA-modellen har varit central för arbetet inom programmet.

ELSA-modellen består av följande delar:

- att identifiera det som händer med hjälp av videofilmning och det forskningsbaserade observationsprotokollet
- att prova, observera och reflektera över förändringar gällande de språkstödjande handlingarna
- att filma igen och sammanfatta vilka resultat man har åstadkommit.

Under programmet har de medverkande upprepat dessa steg i en cykel och de har löpande fått återkoppling på och fördjupade kunskaper i både ELSA-modellen och aktionsforskning under programmets gång.

5 Se forskarnas kapitel "Språkutvecklande arbetssätt: Att röra sig mellan det enkla och det komplexa", sid 25.

Insamlade data från de medverkandes utvecklingsarbete

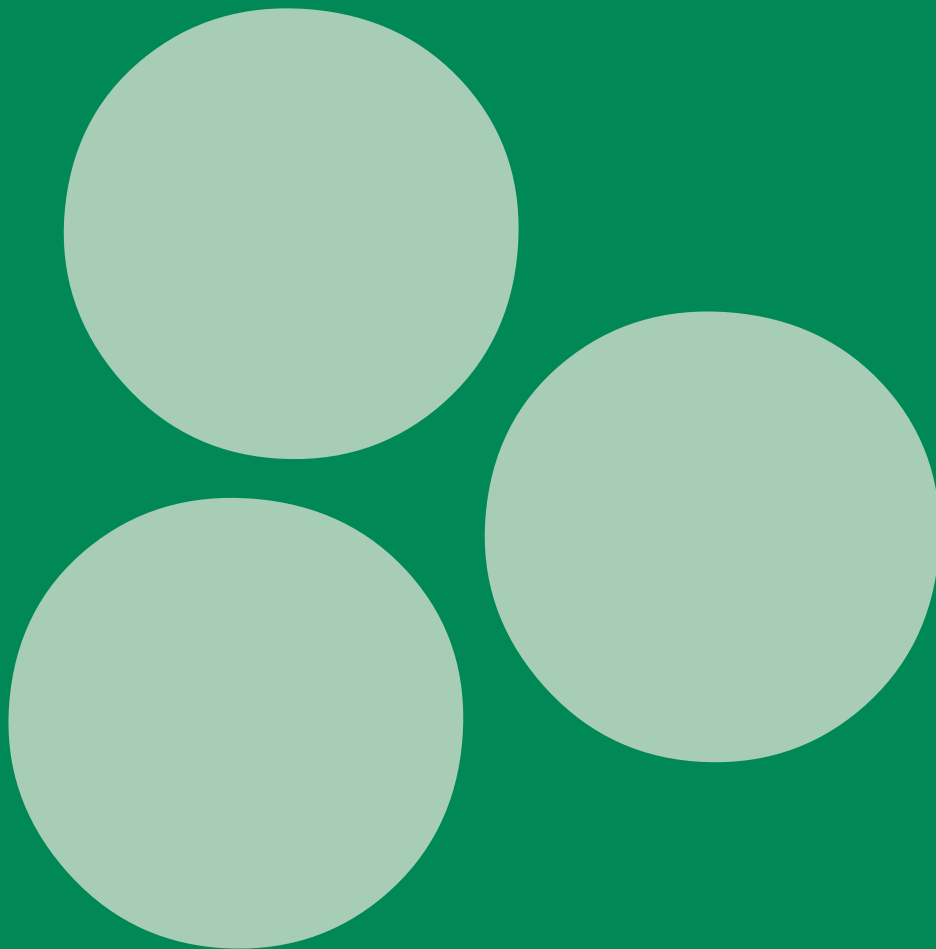
En representant från forskargruppen har även besökt en utvald förskoleavdelning i varje medverkande kommun varje halvår (totalt fyra gånger).⁶ Vid besöken har de spelat in samtalen. Vid besöken var forskarna tillgängliga för extra stöd även för andra medverkande, på det sätt som den aktuella kommunen önskade.

Under programmets gång har forskargruppen samlat in data med hjälp av:

- inspelade samtal med ett arbetslag eller en utvecklingsgrupp i varje kommun vid fyra tillfällen under programmets gång
- enkäter som har besvarats under programmets inledning
- dokumenterade reflektioner från de medverkande inför och under utvecklingsseminarier.

6 Varje medlem i forskargruppen besökte två eller tre kommuners förskoleavdelningar. Kommunerna fick själva välja ut vilka förskolor som skulle ingå i forskningsinsatsen och forskargruppen delade upp dessa mellan sig.

Avsnitt 1:
**FORSKARGRUPPENS
KAPITEL**





Make it

SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT – ATT RÖRA SIG MELLAN DET ENKLA OCH DET KOMPLEXA



Anette Olin Almqvist, professor i didaktik,
Mälardalens universitet

Polly Björk-Willén, docent i pedagogiskt arbete
och biträdande professor emerita, Linköpings universitet

Anne Kultti, docent i pedagogik, Göteborgs universitet

Ann Nordberg, docent i pedagogiskt arbete,
Göteborgs universitet

Annika Åkerblom, docent i pedagogik,
Södertörns högskola

INLEDNING

Förskolor i Sverige strävar efter att arbeta på ett språkutvecklande sätt för att alla barn ska få likvärdiga förutsättningar inför sin skolstart och sina fortsatta liv (Björk-Willén, 2022; Lillejord m.fl., 2017; Skolforskningsinstitutet, 2023). I vår forskargrupp har vi lång och bred erfarenhet av att stödja sådant arbete (t.ex. Kultti, 2024a; Nordberg, 2023; Åkerblom & Harju, 2021; Björk-Willén, 2024).

När vi tillfrågades om att medverka och bedriva forskning inom ramen för detta FoU-program fick vi en möjlighet att bidra utifrån våra olika kunskaper och erfarenheter. Vår nyfikenhet väcktes samtidigt om vilken ytterligare kun-

skap som kan skapas tillsammans med så många deltagare och med ett så stort empiriskt underlag som det kan generera. Vi såg stora möjligheter att på denna grund tillsammans med förskolans yrkesverksamma kunna bidra till förskolans fortsatta språkutvecklande arbete.

Huvudmännens syften, mål och uttryckta behov

Att arbeta språkutvecklande har lyfts fram som en nödvändighet i både forskning och av de verksamma inom förskolan. Särskilt i socioekonomiskt utsatta områden är det viktigt för att kompensera för de livsvillkor som många barn har att brottas med. Men även i enspråkiga miljöer behöver barnen en optimal språkutveckling, eftersom alla möter en global värld. Kunskap och kompetens som byggs genom språket utgör då nödvändiga redskap för att hantera framtidens utmaningar.

De resultat vi presenterar här bygger på fem vetenskapliga artiklar,⁷ som vi för närvarande arbetar med att färdigställa. I den första (Olin Almqvist m.fl., artikel 1⁸), sammanfattar vi forskningsläget med tre huvudområden som kan skönjas när det gäller att beskriva kunskaper om utvecklingsarbeten inom det språkutvecklande forskningsfältet:

- **Olika undervisningsmodeller och synsätt** (t.ex. högläsning, guidad lek och transspråkande), som är gynnsamma på olika vis för det språkutvecklande arbetet.
- **Pedagogernas kompetenser och reflektion.** Här presenteras olika sätt att utmana pedagogernas föreställningar för att bidra till förnyade handlingsrepertoarer, exempelvis genom att pröva och undersöka nya undervisningsmodeller eller att utmanas i sin språksyn i samarbete med forskare.

7 Än så länge finns endast preliminära titlar på våra kommande artiklar, som vi anger i fotnoter här i kapitlet, för att kunna referera till dem.

8 Artikel 1: Ledare och pedagoger uttrycker sina behov och förväntningar inför ett FoU-program om språkutvecklande arbetssätt i förskolan (Olin Almqvist m.fl.)

- **Förutsättningar och villkor** som omgärdar det språkutvecklande arbetet och som både skapar möjligheter och hinder i arbetet. Framför allt pekas rektorers ledarskap ut som en avgörande faktor för att få till stånd ett språkutvecklande arbete.

Vårt första möte med huvudmännen i de elva kommuner som medverkade i programmet skedde genom den programplan som de hade skrivit i samarbete med Ifous. För dem var ett syfte med programmet att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt så att de medverkande förskollärarna utvecklar sitt språkutvecklande arbete med avsikten att stärka barns lärande och utveckling. Ett annat var att låta kunskaper och erfarenheter från förskolans praktik utgöra en grund för gemensam kunskapsutveckling.

På ett övergripande plan uttrycktes målet vara att utveckla kunskaper om vad fördjupad språkkunskap innebär, hur pedagoger kan utveckla sådana språkkunskaper genom en medveten språkanvändning i samspel med barnen samt hur barnens språkutveckling kan följas upp och utvärderas. Dessa mål och syften fokuserade alltså till stor del på pedagogernas kompetensutveckling och uppföljning av barnens språkutveckling.

Vi forskare blev nyfikna på att ännu bättre förstå bakgrunden till varför kommunerna valde att gå med i programmet. I alla medverkande kommuner hade nämligen flera åtgärder redan vidtagits och deltagarna hade medverkat i andra kompetensutvecklingsåtgärder för att utveckla det språkutvecklande arbetet (t.ex. Björk-Willén, 2022). Så, vilka problem kvarstod att lösa? I vår första forskningsstudie (Olin Almqvist m.fl., artikel 1) analyserar vi därför hur de olika aktörerna i kommunerna – skol- eller verksamhetschefer, rektorer, processledare och pedagoger⁹ – beskriver vilka behov, förutsättningar och svårigheter de upplevde som centrala när de gick in i programmet.

Analysen visar att alla aktörer talade i termer av att det är viktigt att skapa likvärdighet. Hur man uppnår likvärdighet var dock inte entydigt. På lokal ledningsnivå, bland rektorer, processledare och förskollärare med ledningsuppdrag, handlade det framför allt om att skapa likhet i sättet att arbeta. För att åstadkomma detta påtalade ledarna att pedagogerna behövde utveckla

9 Vid seminarierna i programmet medverkade endast förskollärare, men lokalt deltog hela arbetslagen i utvecklingsarbetet. Det betyder att också barnskötare och andra pedagoger involverades och träffade oss forskare när vi var ute på besök på förskolor för att följa arbetet. När vi talar om alla i arbetslagen använder vi den vidare termen pedagoger för att inkludera alla som arbetar i barngrupp i förskolan.

högre medvetenhet och mer kunskap om språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt. Rektorer och processledare, som förväntades stödja utvecklingsarbetet i arbetslagen, efterfrågade mallar och handfasta råd. För att det systematiska kvalitetsarbetet skulle kunna göra skillnad för barnen var detta högst rimliga önsknings med tanke på det stora ansvar som vilade på den lokala ledningen.

I arbetslagen vittnade däremot pedagogerna om att de visst var medvetna om vikten av språkutvecklande arbete, men att de tyckte sig sakna verktyg för att åstadkomma förändring i det vardagliga arbetet. Trots tidigare utbildningar med olika modeller för hur man bör arbeta, rådde fortfarande osäkerhet om hur man skulle få sin kunskap om språkutvecklande arbetssätt att ta form som förändrade handlingar, i syfte att främja barnens utveckling och lärande. Mallar, råd och entydiga svar på hur man skulle göra efterfrågades fortfarande.

Teoretiska utgångspunkter och inledande forskningsfrågor

Forskargruppen består av fem forskare. Ingen av oss hade tidigare samarbetat i någon större utsträckning, men det fanns likheter i teoretiska utgångspunkter som gav en god grund för ett konstruktivt samarbete. Vi intresserar oss alla för hur språk utvecklas i och genom social interaktion. Dessutom har vi ett delat intresse för praktiknära forskning, där de yrkesverksammas kunskaper och kompetenser ses som avgörande för fortsatt kunskaps- och verksamhetsutveckling, i detta fall i relation till språkutvecklande arbetssätt i förskolan. Dessa ingångar gav en bredd av kunskaper och perspektiv, som har bidragit till en konstruktiv kunskapande process under programmets gång. Vi redogör här för de teoretiska utgångspunkter som har haft störst betydelse för vårt arbete i programmet.

Aktionsforskning som teori (Kemmis m.fl., 2014; Rönnerman, 2022) har bildat underlag för det vetenskapliga förhållningssätt och de metoder som har utformats i programmet. Aktionsforskning inbegriper att pedagoger lär sig använda vetenskapliga arbetssätt, såsom observationer, intervjuer och analys, för att ta sig an verksamhetsutveckling (Nylund m.fl., 2010). Det som ska utvecklas och skapas kunskap om är frågor och dilemman som uppstår i pedagogernas egen praktik. Det handlar således inte om att lära och följa någon specifik teori eller teoretiskt framtagna metod, utan praktikens behov styr. Den fråga eller det dilemma som väljs ut, bearbetas genom att en eller flera aktioner (förbättringsinitiativ) prövas och samtidigt studeras. I program-

met var dessa frågor alltid relaterade till pedagogernas språkutvecklande arbete med barnen i förskolan.

Forskningen sker alltså i den egna praktiken, där man som pedagog både studerar vad som sker och vänder blicken mot sig själv, för att synliggöra hur man påverkar den praktik man verkar i (Olin Almqvist, 2025a). Den data som skapas genom olika slags observationer när man följer sitt utvecklingsarbete, analyseras tillsammans med kollegor och andra kritiska vänner (Olin Almqvist, 2025b). Nya slutsatser och kunskaper ligger sedan till grund för fortsatt arbete, men också för att ta fram mer förfinade frågor ur praktiken som leder till nya undersökningar. Forskarna är medforskare, som bidrar med teoretiska perspektiv och forskningsresultat för att stödja och utmana det kunskapande som pågår i den aktuella praktiken. Parallellt arbetar de också med forskningsstudier som bygger på den gemensamt framtagna empirin (Johannesson, 2024; Olin m.fl., 2021; Olin & Pörn, 2023).

I programmet har en specifik modell för utvecklingsarbetet använts, den så kallade ELSA-modellen, som på svenska står för "Eget Lärande genom Språkstödjande Aktioner". Modellen innefattar ett strukturerat arbetssätt för att stödja barns språk. Ett sådant arbetssätt är inramat av aktionsforskning, där pedagogerna som första steg identifierar en situation där de behöver förbättra sina språkstödjande handlingar. Videoinspelade observationer av utvalda situationer används och med hjälp av ett forskningsbaserat observationsprotokoll (Dockrell m.fl., 2015; Nordberg, 2021) identifierar de själva sina språkstödjande aktiviteter. Observationsprotokollets komponenter (se bilaga 3), kartlägger olika språkutvecklande aspekter i barnens miljö och består av tre dimensioner:

- **den fysiska** – hur den omgivande miljön är språkstödjande
- **den didaktiska** – hur möjligheter skapas för att stödja barns språkutveckling
- **den sociala** – hur pedagogerna själva agerar språkstödjande.

Alla delar av protokollet grundas på forskning om vad som gynnar barns språkutveckling (Dockrell m.fl., 2015; Waldmann m.fl., 2015; Nordberg, 2021).

ELSA-modellens språkstödjande handlingar har sitt ursprung i att social interaktion är en väg till språkutveckling. Det är förenligt med ett socialinteraktionistiskt utvecklingsperspektiv, som betonar att barn ska erbjudas en stor mängd språkliga inspel av god kvalitet (MacWhinney, 1998). Språklärande ses alltså som en process där både barnspecifika faktorer och frekventa och

väl koordinerade interaktioner, som upplevs positiva, anses vara avgörande för att stödja barns språkutveckling (Chapman, 2000). Forskning har visat att individuella skillnader i barns språkutvecklingstakt, och i hur deras språk fortsätter att utvecklas, delvis kan förklaras av variation av kvalitet och kvantitet i det språk som barnen upplever, exempelvis i sina pedagogiska miljöer (Girolametto & Weitzman, 2002). Vuxna som finns i barns pedagogiska miljöer spelar således en nyckelroll i att utveckla en kontext som stöder muntlig språkutveckling och som främjar språk som behövs för tänkande och lärande (Mercer, 2008).

Sedan programmet startade har en diskussion förts om att det inte bara är barnens språk som ska stödjas generellt, utan att språket också ska vara av en särskild kvalitet. Från början användes begreppet kunskapsrelaterat språk, men eftersom det kan tolkas som en uppdelning i olika sorters språk, valde vi forskare att i stället använda begreppet fördjupade språkkunskaper. Medan kunskapsrelaterat språk antyder att det finns språk kopplat till kunskap och annat språk som inte är kopplat till kunskap, pekar i stället begreppet fördjupade språkkunskaper mot språkets funktion och att språk kan användas på flera olika sätt.

Ett sätt att förstå barns språkutveckling är att ta stöd i psykologen Lev Vygotskijs (1978) teori om individens utveckling, som på samma gång är biologisk, social och kulturell. Att barn bör få möjlighet att utveckla fördjupade språkkunskaper redan i förskolan grundar sig i Vygotskijs (2001) argumentation för en dialektisk relation mellan tal och tänkande, som båda utvecklas genom språkande. Med andra ord använder människan språk för att kommunicera med sig själv (tänkande) och med andra (talande).

Språkliga redskap bär på – eller medierar – kulturella och historiska föreställningar, innebörder och värden att tolka omvärlden genom (Säljö, 2000). Begreppsbildning beskrivs av Vygotskij (2001) som en process där system av ord som betydelsebärande tecken breddas och utvidgas. Det gäller såväl vedertagna och stabila som dynamiska och kontextuella. Det innebär att barn aktivt utvecklar begrepp när de möter innebörder och får reflektera över dem. I relation till undervisning i förskolan förutsätter barns utveckling av fördjupade språkliga kunskaper att det finns pedagoger med kunskap om språkutveckling, inklusive flerspråkighet (Kultti, 2022; Åkerblom, 2024). Då räcker det inte att ha fokus på barns kognitiva utveckling, utan perspektiv på identitetsskapande och jämlikhet behövs också.

Med rötter i sociokulturell teori finns också språksociologisk teoribildning, inom vilken språklig socialisation beskrivs som en social och interaktiv

process där det lilla barnet, eller den språkliga novisen, socialiseras till språk genom språk. På så vis erövrar barnet en förmåga att använda språket – eller språken – på ett meningsfullt och fungerande sätt i ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang. Barnets språkande ses därmed som en social, kulturell och situerad aktivitet (Ochs & Schieffelin, 2014).

Mot denna bakgrund, både den kontextuella och den teoretiska, formulerade vi inledningsvis syften och frågeställningar i en forskningskiss, se här nedan:

Forskningskiss

Projektets övergripande syfte är att beskriva och analysera pedagogers utvecklingsarbete med den språkande praktiken som görs kollegialt och tillsammans med barnen på förskolan, för att stimulera och stödja barns (fler)språkiga utveckling. Dessutom syftar forskningen till att utveckla utvärderingsinstrument som pedagoger finner användbara och som visar sig bidra till förändrade språkpraktiker på förskolorna. Frågor som intresserar oss är:

- I. Hur utvecklar pedagoger i förskolan sin reflektion och kompetens i relation till (fler)språkande med hjälp av ELSA-modellens observationsprotokoll och aktionsforskning?
- II. Vilken eventuell utveckling sker i barns (fler) språkande och hur kan den kartläggas och utvärderas?
- III. Vilka möjligheter och svårigheter för det (fler) språkande utvecklingsarbetet identifieras, som kan relateras till ledarskap och kollegialt samarbete?

Dessa frågor har varit vägledande för oss forskare i de studier som vi har arbetat med parallellt med det forsknings- och utvecklingsarbete som pågått i alla förskoleverksamheter i programmet. De ger därmed en fingervisning om vilka resultat vi presenterar i detta kapitel och som bygger på fem artiklar. Innan vi kommer till resultaten följer en kort beskrivning av våra forskningsmetoder.

Metoder för forskning i samverkan

I aktionsforskning ses praktiken som överordnad teorin (Carr, 2007). Teorier ses som praktiska i bemärkelsen att de kan tas i bruk och att de får liv genom användning i praktiken. Teorier ses således snarare som verktyg för praktiken än som ett normerande kunskapsfält i relation till praktiken. I programmet har det inneburit att de frågor och dilemman som pedagogerna och ledarna själva har sett som viktiga att arbeta med har fått bilda startpunkt för utvecklings- och kunskapsarbetet. I relation till detta har ett flertal teorier och forskningsresultat om språkutveckling och (fler-)språkande lyfts fram för att skapa konstruktiva och kritiska perspektiv och för att tillföra nya kunskaper och idéer om vad som kan göras.

Att starta i den egna praktiken när man deltar i en utvecklingsinriktad insats är dock inte självklart. Vanligare är att det finns en forskningsbaserad modell eller metod för arbetet som alla ska lära sig och föra in i sin praktik. Ofta finns det en förväntan från deltagande pedagoger att få lära sig saker och att få tips på vad som ska göras och skolledare förväntar sig snabba resultat (jmf Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2011). Sådana förväntningar fanns också i inledningen av det här FoU-programmet, vilket framkom i de planeringssamtal som genomfördes i processledargruppen och i styrgruppen, där någon eller ett par av forskarna alltid deltog. I dialog bearbetades dessa förväntningar och behov, vilket ledde vidare i planeringen av vad som behövde tillföras vid varje seminarium. På så sätt fördes nya perspektiv, teorier och forskningsresultat in utifrån de behov som kollektivt kunde identifieras hos de medverkande förskollärarna och ledarna.

I efterhand kan vi forskare konstatera att vi haft olika roller som medforskare för att få till stånd den utvecklingsprocess som har legat till grund för att skapa kunskap i programmet. Vi har erbjudit och utbildat (t.ex. i ELSA-modellen, aktionsforskningsmetodik och dynamisk språksyn), utmanat perspektiv (t.ex. från enspråkig norm till flerspråksnorm) och handlett (främst de arbetslag eller förskollärare som vi har besökt i varje kommun). Dessa inspel

från oss har skapat möten mellan våra perspektiv och övriga medverkandes, som i sin tur har lett vidare till nya inspel och möten. Detta har alltså varit en framväxande forskningsprocess. I den har vi valt ut vissa tillfällen då vi tillsammans med medverkande har producerat empiriskt material.

Empirin till våra forskningsartiklar består av:

- enkäter om förväntningar och behov, som styrgrupper hos varje huvudman och alla utvecklingsgrupperna i programmet fyllde i under första terminen
- nedskrivna reflektioner av förskollärarna och ledarna inför och under utvecklings- och ledarseminarierna vid utvalda tillfällen, då innehållet var betydelsebärande i relation till någon av våra tre inledande forskningsfrågor
- inspelade samtal med ett arbetslag eller en utvecklingsgrupp från var och en av de elva deltagande kommunerna, som forskarna besökte vid fyra tillfällen (varje halvår under två års tid) under programmets gång
- kompletterande fältanteckningar.

ÖVERGRIPANDE RESULTAT

I detta kapitel presenterar vi delar av de resultat som i dagsläget tar form, baserat på de analyser som pågår i för närvarande fem delstudier. Förutom dessa specifika resultat utnyttjar vi också möjligheten att lyfta blicken och beskriva övergripande slutsatser vi har dragit, baserat på de insamlade empiriska data och erfarenheter som vi kontinuerligt har diskuterat i forskargruppen.

Framför allt ser vi ett tydligt resultat som vi vill ägna detta kapitel åt att beskriva och fördjupa: I sitt språkutvecklande arbete har deltagarna i programmet och deras kollegor på hemmaplan gått från att efterfråga enkla lösningar till *att röra sig mellan det enkla (att förändra något litet i sin egen praktik) och det komplexa. Det senare handlar om att förstå värdet av till synes enkla metoder i ljuset av att språkande och språkutveckling är ett*

komplex och mångsidigt område, som kräver många olika sätt att hantera situationerna.

Med en sådan förståelse blir det möjligt att åstadkomma skillnad i det egna arbetet, som bidrar till det gemensamma målet att utveckla det språkutvecklande arbetet. Det förändrade förhållningssättet bidrar till handlingskraft hos var och en, vilket vi menar har bidragit till reell utveckling för de flesta i programmet. Här följer inledningsvis en inblick i programmets början och slut för att konkretisera förändringen. Därefter fördjupar vi detta resultat genom hela kapitlet.

I inledningen av programmet efterfrågades en modell för det språkutvecklande arbetet som kunde bidra till att lösa det problem som likvärdig språkutveckling för alla barn verkade handla om. Vi forskare presenterade också en modell, nämligen ELSA-modellen, som finns tillgänglig i en bok med resultat från ett lokalt forsknings- och utvecklingsprojekt (Rönnerman & Nordberg, 2022). Det infann sig dock en hel del frustration över att det inte var självklart hur modellen skulle användas. Ann Nordberg, en av modellens skapare tillika medverkande forskare i programmet, fick svara på många frågor om hur arbetet var tänkt att göras och om man gjorde rätt. I vissa kommuner styrde rektorerna och processledarna tydligt och bestämde att alla arbetslag skulle starta med att aktionsforska om språkutvecklingen i hallen, för att skapa likhet och därmed möjlighet att lära av varandra. I andra kommuner tog man fasta på vikten av att låta varje förskollärare få agera som ledare i sitt arbetslag, så att frågorna kunde få komma från arbetslagens olika behov. Vid seminarierna för ledare diskuterade framför allt rektorerna om de svårigheter de upplevde med att leda arbetet. De fick bära mycket frustration och ångslan.

I ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022) var en sak tydlig: Pedagogerna skulle filma situationer som belyste deras språkliga samspel med barnen då de prövade att utveckla sitt språkutvecklande arbete. Det var en utmanande aktivitet, som hanterades på olika sätt. I vissa kommuner gavs stöd genom att processledarna handledde arbetslagen. I många fall fick arbetslagen själva handskas med utmaningen, vilket innebar att medverkande förskollärare gjorde på olika sätt. En del började med att filma sig själva och visa sina kollegor. Andra lät alla filma sig, men var och en fick då titta på filmen själv först, innan man analyserade filmen kollegialt. Hur det än gjordes, så var det en aktivitet som för de flesta pedagoger innebar att ett nytt moment lades till det pedagogiska arbetet på förskolan. Några hade prövat att filma sig själva i sin utbildning, men för de flesta var det en ny erfarenhet.

I boken om ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022) finns ett underlag för att kartlägga enskilda barns språkande (läs mer om detta här nedan). Frågor uppstod i programmet om det enbart var detta material som skulle användas. Det fanns även andra kartläggningsmaterial, bland annat ett material som Linköpings kommun hade utvecklat i ett tidigare utvecklingsprojekt tillsammans med Polly Björk-Willén, en annan forskare i programmet (Linköpings kommun, 2023). Det uppstod också frågor utifrån att ELSA-modellens kartläggningsmaterial inte innefattade flerspråkiga aspekter. Även kring denna fråga blev det oroligt. Den övergripande frågan som ständigt fanns närvarande vid seminarier och vid våra besök på förskolorna var vad som var "rätt" sätt att göra. Känslan var att de medverkande sökte forskarnas svar för att bli säkra på att de hade uppfattat instruktioner och inspel och att de utförde uppdragen som de fick att arbeta med på hemmaplan mellan utvecklingsseminarierna som "det var tänkt". Vi forskare såg det snarare som att vi presenterade nya perspektiv, förslag och modeller att pröva för att vi alla tillsammans skulle vidareutveckla arbetet och kunskaperna. Vi hade alltså inga rätta svar att ge.

Den genomgripande förändring som vi har sett växa fram under programmetts gång är hur denna oro för att göra rätt och att viljan att få tag i den rätta modellen, som skulle lösa alla problem med språkutvecklingen, har övergått till förståelse för och kunskap om att det inte finns *en* lösning. Det finns många och valet är kontextberoende. Denna insikt hänger också samman med en växande tilltro till att det är genom de små, behovsrelaterade förändringarna hos varje arbetslag och varje pedagog som utveckling blir möjlig. Sökandet efter svaret på den överhängande frågan "Hur ska vi göra nu?" övergick till ett ägarskap av möjligheten att ändra på den egna praktiken, i syfte att gynna barnens språkliga utveckling och lärande. Ett tydligt kvitto på detta visade sig vid det näst sista utvecklingsseminariet, i början av år tre. Då fick Ann Nordberg en fråga från en deltagare efter en föreläsning om olika möjliga kartläggningsmaterial som skulle kunna användas: "Vilket material ska vi välja nu då?" och Ann svarade "Det beror på." Det var ett svar som vi forskare hade gett många gånger tidigare, men denna gång framkallade det ett igenkännande skratt bland de medverkande. Vi tolkade skrattet som att de flesta nu visste att det var en fråga som bara de själva kunde svara på.

Utifrån denna inledande berättelse går vi nu över till att redogöra mer på djupet för hur det förändrade förhållningssättet (att kunna hantera komplexitet) tar sig uttryck. Här nedan beskriver vi hur pedagogernas hantering av komplexitet har vuxit fram i relation till utvecklingen av deras språk-

utvecklande arbetssätt, vilket även kopplas till deras arbete med att kartlägga barnens språkutveckling. Dessutom beskriver vi hur förmågan att hantera komplexitet är sammankopplad med fördjupade språkkunskaper hos pedagogerna, vilket kommer till uttryck i deras kollegiala språkande om språkutveckling. Vi lyfter också upp ledarskapet som en faktor som har bidragit till, men också varit en del av, förflyttningen mot att kunna hantera komplexitet. Dessa tematiker svarar mot huvudmännens kunskapsintressen och forskarnas forskningsfrågor.

Arbetslagens förändrade förhållningssätt och kartläggning av barns språk(ande)

Det är kul när man känner att man får fatt, att man hör när barnen pratar på ett annat sätt och använder nya ord som dom har hört och när dom börjar koppla händelser i en bok till att ”jamen en sån där har jag hemma”.

Det här citatet kommer från en deltagare i programmet och är hämtat från ett av forskarnas besök på en förskola när programmet hade varit i gång cirka två år. Förskollärarens utsaga vittnar om att hon urskiljer ett framåtskridande i barnens språkande, vilket hon relaterar till sitt och avdelningens språkliga utvecklingsarbete. En annan förskollärare uttrycker vid samma tidpunkt sin önskan att på något sätt synliggöra den språkliga utveckling hos barnen som hon och arbetslaget har iscensatt.

Man vill se, man vill kolla hur barns språk förändras om barnet använder mera ord, nya ord eller inte – eller om barnet börja återberätta via lek, via rekvisita.

Men en fråga som uppstår här är hur hon ska få reda på om detta är ett resultat av det språkliga utvecklingsarbetet eller om det är barnens förväntade språkutveckling? Termen förväntad språkutveckling relaterar till att barn med stigande ålder ökar sin förmåga att förstå och använda språk, och att denna utveckling sker i typiska steg. Utvecklingen sker naturligtvis i olika takt för olika barn, men följer ändå en övergripande kurva. Begreppet kan dock vara problematiskt när det gäller flerspråkiga barn. Ordet förväntad bygger på en jämförelse med andra barn utifrån kronologisk ålder, vilket innebär att barnets ålder överensstämmer med hur länge de har hört och talat ett språk. När det gäller flerspråkiga barn är det bättre att tala om

språklig ålder, eftersom de kan ha "exponerats" för sina olika språk olika länge (Salameh, 2018).

Funderingen ovan, det vill säga huruvida det man har arbetat med har bidragit till barns vidare språkutveckling, leder till frågan om hur barns språkande kan följas upp och utvärderas för att främja barns fortsatta språkutveckling. Detta är också en frågeställning som vi i forskargruppen har brottats med sedan programmets inledning, där ju en av våra forskningsfrågor lyder: "Vilken eventuell utveckling sker i barns (fler)språkande verksamhet, och hur kan den kartläggas och utvärderas?" I denna del av texten kommer vi att försöka bena ut vilka erfarenheter och kunskaper vi som forskare, tillsammans med programmets deltagare, har nått fram till när det gäller att synliggöra och kartlägga barns språkande och språkliga utveckling. Vi gör det i relation till den förändringsprocess som vi har sett äga rum i de medverkande arbetslagen som vi har besökt.

Arbetslagens förändringsarbete i fokus

Som nämnts inledningsvis har pedagogerna fått synliggöra sitt eget agerande med stöd av ELSA-modellen (Rönnerman & Nordberg, 2022), som är ett arbetssätt där forskningsbaserade språkstödande aktiviteter används av pedagoger i förskolan. Syftet med att arbeta enligt ELSA-modellen är att undersöka dels hur professionellt lärande utvecklas i kollegial samverkan, dels hur en metod med strukturerat språkstöd kan påverka barns lärande och språkutveckling. Modellens utgångspunkt är att alla barn inkluderas oavsett språklig erfarenhet och förmåga eller hur mycket de hört och talat det svenska språket. Barnens alla språkliga förmågor kartläggs före och efter implementeringen av pedagogernas strukturerade språkstöd.

ELSA-modellen inramas av aktionsforskning, där ett första steg är att identifiera en situation, som exempelvis kan vara ett gemensamt boksamtal, där språkstödet behöver utvecklas. Situationen observeras utifrån förekomsten av pedagogernas språkstödande handlingar och dessa diskuteras sedan i kollegiala samtal. Pedagogerna beslutar därefter vilka förändrade handlingar som ska iscensättas i en kommande aktion, vilken man på samma sätt observerar och reflekterar över (Rönnerman & Nordberg, 2022; Nordberg, 2023; Rönnerman & Nordberg, 2024). Som tidigare framhållits har samtliga deltagare i programmet videofilmat sig själva i olika arbetssituationer, vilket har resulterat i olika aktioner med syfte att utveckla sitt och arbetslagets språkande förhållningssätt.

”Man ser nya saker hela tiden”

En viktig del av att arbeta med aktionsforskning utifrån ELSA-modellen är att pedagogerna själva analyserar sina egna språkstödjande handlingar, och då är observationsprotokollet som ingår i modellen viktigt att ta hjälp av. Protokollet i ELSA-modellen är grundat på omfattande forskning om vad som gynnar barns språkutveckling (Dockrell m.fl., 2015, Nordberg, 2021). Protokollet består av tre forskningsbaserade språkstödjande dimensioner, en fysisk, en didaktisk och en social (se ELSA-modellen, observationsprotokoll, bilaga 3). Att använda protokollet har varit till stor hjälp för många att hitta vad de ska fokusera på i sitt språkutvecklande arbete. Det handlar om att genom observationer av sig själv bli medveten om sitt eget handlande, vilket sker genom egenreflektion och/eller genom att reflektera tillsammans i arbetslaget. En av de medverkande formulerar sig på detta vis:

I och med att man har tittat på sina filmer så har jag i alla fall sett att jag har varit väldigt snabb i många lägen, men med tiden så har jag också sett att jag har backat i att vara så snabb så det känns som det har blivit mera barnutrymme i stället för frökenutrymme.

Aktionsforskning i kombination med videoinspelning har alltså satt i gång en medvetandeprocess hos deltagarna om det egna agerandets betydelse för språkutvecklingsarbetet. Ett ytterligare steg i detta arbete har bestått i att deltagarna har uppmuntrats att transkribera videoutdrag av sina aktioner. Att transkribera innebär att man från en videoinspelning väljer ut en sekvens av ett samtal, exempelvis mellan en pedagog och barn, och skriver ner ordagrant vad som sägs och sker. I de besökta förskolorna berättar flera av deltagarna att transkriptionerna har varit en ögonöppnare och att det för många har inneburit en vändpunkt i deras språkutvecklande arbete. En förskollärare framhåller följande:

Filmen är bra men transkriberingen var (också) bra eftersom man kan få syn på vad som sägs ordagrant. Man kan kategorisera och man kan verkligen se hur mycket man pratar med enskilda barn. Olikheter och likheter blev så tydliga.

Genom sina transkriptionsutdrag har de alltså fått syn på företeelser i samspillet med barnen som de inte noterade när de enbart tittade på filmerna. Det har i sin tur lett till att de har förändrat sitt förhållningssätt till barnen, eftersom kopplingen mellan deras eget agerande och barnens möjlighet att

vidareutveckla sitt språkande har blivit tydligt (Björk-Willén m.fl., artikel 4¹⁰). För att få en djupare förståelse för hur man ska tolka och gå vidare med sina utdrag har nästa steg varit att införliva ett mer analytiskt tillvägagångssätt i arbetet. Att analysera sina utdrag har varit utmanande för många deltagare, men här har dels en seminarieföreläsning om hur analysarbete kan gå till, dels det kollegiala analysarbetet varit till hjälp. Genom att man tillsammans har sett videoinspelningar och läst transkript har fler synvinklar på en händelse lett till ett utvecklat förhållningssätt och/eller till att man har initierat en ny aktion. En förskollärare skriver så här i sina loggboksanteckningar:

Alla i arbetslaget är inblandade, vilket gör alla delaktiga på olika sätt, som i sin tur skapar engagemang. Vi har arbetat ganska aktivt med att filma, reflektera med stöd av ELSA-modellen och sedan ändrat och förbättrat utbildningen i perioder.

Detta resonemang visar på ett ömsesidigt engagemang i arbetslaget som har gett möjligheten att, som någon uttrycker det, "få tänka tillsammans", det vill säga analysera förändringsarbetet ihop med sina kollegor och skapa en praktikgemenskap (Wenger, 2000).

Barns språkande och språkliga utveckling i fokus

Ett barns *språkande* handlar om språket i bruk (Linell, 2011), det vill säga när individer i samspel skapar mening och formar kunskap och erfarenhet genom att använda ett eller flera språk. Språkutveckling å andra sidan handlar om den socialt interaktiva och kognitiva process som ett barn genomgår när hen tillägnar sig ett eller flera språk och där (fler)språkandet är ett viktigt redskap (se t.ex. Tomasello, 2003). Vad kan då förskolans språkundervisning tillföra för att stärka barns (fler)språkande och (fler)språkliga utveckling?

I den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2025) finns inte begreppet språkundervisning explicit uttryckt. Däremot är ett av målen att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla "ett nyanserat talspråk och ordförråd" (s. 14). Det framgår också att förskollärare ska ansvara för att "varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera" (s. 20).

10 Artikel 4: Förändringsarbete i förskolans praktik – språkutvecklande arbetssätt (Björk-Willén m.fl.)

Detta ligger i linje med såväl Ifousprogrammet som med våra frågeställningar om utvärdering och kartläggning av barns språk.

Om utgångspunkten är att språklärande är en aktiv process och att det är en mellanmänsklig relation som driver språklärandet framåt (Vygotsky, 1978; Halliday, 1978), då handlar förskolans språkundervisning om att det sker en gemensam aktivitet av meningsskapande mellan barn och pedagoger, likaväl som mellan barn och barn (Björk-Willén m.fl., 2018; Aronson & Tonér, 2025). Vad som är utmärkande för förskolans undervisning är att den sker i både formella och informella lärpraktiker. Det är kombinationen av dessa lärpraktiker som ger optimala möjligheter att stödja barnens språk. Ett barn som får bristande eller ingen möjlighet till språkligt samspel under en förskoledag, får alltså inte samma möjlighet att utveckla sitt (fler)språkande som ett barn som möter en aktivt språkande pedagog (Bergelson m.fl., 2023; Weisleder & Fernald, 2013). Under rätt förutsättningar kan alltså förskolans undervisning göra verklig skillnad för barns språkande och språkliga utveckling. Utmaningen är att synliggöra undervisningens väg (pedagogernas förhållningssätt och didaktik) och barns lärande (Schön, 2017).

Att kartlägga barns språkande och språkliga utveckling

För att synliggöra konsekvenserna av sin språkundervisning behöver pedagoger redskap för att kartlägga barns språkande och språkutveckling. De kartläggningsmaterial som förekommer generellt i förskolans verksamhet grundar sig på olika teoretiska sätt att se på barns språkliga utveckling. Många material är inspirerade av språkvetenskap, det vill säga de fokuserar främst på hur enskilda enspråkiga barn uttrycker sig och hur de förstår. Språkforskarna Lois Bloom och Margaret Lahey (1978) delar upp språket i tre olika områden som överlappar varandra. Dessa är *funktion* (samspelsförmåga, intersubjektivitet och återberättande), *innehåll* (språkförståelse och ordförråd) och *form* (grammatik och fonologi). Barns språkliga utveckling kan också kartläggas med stöd av interaktionistisk teori, som i huvudsak handlar om hur man i språkligt *samspel* skapar mening (Goodwin, 2000), det vill säga när intersubjektivitet, och hur pedagoger språkligt utmanar barn genom att höja den språkliga ribban för att fördjupa barns språkförståelse (Wertsch, 1988).

För att vi som forskare skulle kunna tillägna oss mer kunskap om hur förskolorna i programmet kartlägger och utvärderar barns språkande och språkliga utveckling, ombads arbetslagen att skicka oss det/de material/metoder

som de för tillfället använde för att kartlägga barns språk. I det följande presenteras resultat och reflektioner från denna studie.

Material och metoder för kartläggning

Under programmets gång ombads alltså de deltagande förskolorna att delge oss de material de använde för att kartlägga barns språkande och språkliga utveckling. Material inkom från tolv medverkande förskolor (Nordberg m.fl., artikel 3¹¹). Efter en genomgång och analys av materialen visade det sig att observationer och kartläggningar av barns språk genomfördes på många olika sätt. Gemensamt för kartläggningarna var dock att de innehöll dokumentation av hur barnen utvecklar sitt språkliga samspel och sin kommunikativa förmåga. Det handlade både om generella aspekter av språk och kommunikation och om en mer detaljerad strukturell nivå, vilket vi återkommer till nedan.

Några av de kartläggningar som användes grundades i att pedagogerna försåg sig med kunskap om hur barn uttrycker sig och förstår på ett eller flera språk. Information om detta inhämtades både på förskolan och från vårdnadshavare. En viktig aspekt i detta sammanhang var att få kännedom om vilka språk som barn använder i sin vardag. Andra kartläggningsmaterial hade fokus på observation av barns språk i specifika situationer och/eller aktiviteter. Då handlade det om att genomföra strukturerade observationer i flera steg av barnets språkanvändning i sådana situationer, för att synliggöra specifika språkliga fenomen (Nordberg m.fl., artikel 3).

I likhet med de kartläggningsmaterial som ofta förekommer i svenska förskolor kan de material vi här har analyserat indelas i två teoretiskt grundade grupper. Den ena gruppen kartläggningar är inriktad på språkets struktur; exempelvis ligger fokus på hur barnet bildar meningar och hur god deras språkförståelse är. Kartläggningarna utgår från långtidsobservationer av språkets struktur hos enskilda barn och riktar in sig på barns språkanvändning. Materialen i denna grupp är främst inspirerade av teoretiska traditioner som språkvetenskapliga, pedagogiska och kognitiva utvecklingsteorier. Den andra typen av kartläggningar utgörs av observationer och analys av hur barn använder sitt/sina språk i en viss avgränsad aktivitet. När det gäller att observera

11 Artikel 3: Kartläggning av barns språk och språkande i svensk förskola – material från ett nationellt kompetensutvecklingsprogram (Nordberg m.fl.)

barn i specifika situationer och/eller aktiviteter är det främst interaktionsanalys och social utvecklingsteori som utgör den teoretiska grunden.

Här följer några exempel på olika kartläggningsprotokoll från vår studie:

- **Skriftlig dokumentation i samverkan med vårdnadshavare.**
Den består i att kryssa i ett schema med förberedda kriterier och att ange fria kommentarer om hur barn uttrycker sig och förstår. Dessa kartläggningar har en språkvetenskaplig grund med fokus på områden som ordförråd, grammatik, meningsbyggnad, uttal och så vidare.
- **Upprepad videoinspelning av förutbestämd händelse/aktivitet,** exempelvis en aktivitet där barn ägnar sig åt återberättande. En kartläggning av barns återberättande kan ha sin grund i såväl språkvetenskaplig teori som samtalsanalys. Dels handlar det om att synliggöra om barnet kan uttrycka sig begripligt (grammatik) och använda adekvata ord (ordförråd), dels handlar det om att få syn på hur barnet strukturerar sin berättelse (narration) och samspelar med dem som lyssnar.
- **Transkription av enstaka händelser/aktiviteter** som man vill studera närmare, exempelvis att få syn på vilka ord barn använder och förstår. Denna kartläggning av ordförråd och ordförståelse är hämtad från språkvetenskapen, men den synliggör också det interaktiva sammanhang i vilket barnet språkar.

I de samtal som parallellt med studien har förts med medverkande förskollärare och deras arbetslag vid våra praktikbesök, har det framkommit en osäkerhet över hur man på bästa sätt kan genomföra en fungerande kartläggning. En pedagog uttrycker det så här:

På nåt sätt så måste man göra det mätbart tänker jag, alltså för att kunna se förändringen måste man ha ett startläge och sen det nya läget.

Pedagogens reflektion handlar om att en förändring i barns språkande bara kan synliggöras om man vet vad man ska jämföra med. Noterbart är att utöver de kartläggningsmaterial som förskolorna har använt sedan tidigare,

har programmets aktionsforskning gett nya infallsvinklar på kartläggning av barns språk. Till exempel har deltagarna genom att videofilma och att göra transkriptioner av språkliga händelser kunnat iaktta sitt eget agerande i samspellet med barnen och vilken betydelse detta har för hur man ser på barns språkande och språkliga utveckling (Björk-Willén m.fl., artikel 4). Arbetslagen har vidareutvecklat de material som de har fått presenterade för sig under programmet och som finns med som en del av ELSA-modellen. Dessutom har deras förändrade sätt att observera barnen gjort det lättare att upptäcka de barn som är i behov av extra språkligt stöd. Det framgår dock av våra studier att det inte finns någon enkel metod som omfattar och utvärderar något barns hela språkutveckling, utan varje barns språk behöver studeras från olika synvinklar och över tid.

Både i de kartläggningsmaterial som har samlats in och i våra samtal med de deltagande förskollärarna framkommer också att man har olika sätt att se på barns språk och språkande. Att det används olika typer av kartläggning kan bero på att man i arbetslagen sällan diskuterar vilken språksyn man har och inte heller vilken språklig aspekt man vill få syn på med hjälp av det material som används. Detta kan i sin tur försvåra det språkutvecklande arbetet (Björk-Willén m.fl., artikel 4). Att vara medveten om möjligheten att använda sig av olika teoretiska glasögon och olika metoder när man kartlägger barns språk, kan dock vara till hjälp för pedagoger att förstå den komplexitet som präglar språk och språklärande.

Att tänka på inför kommande kartläggningsarbete

Utifrån erfarenheter från våra besök på förskolor och genom studier av det insamlade kartläggningsmaterial som har redovisats ovan, har några aspekter utkristalliserats, se nedan. Dessa kan vara till hjälp för arbetslag vid kartläggningen av barns språkande och språkliga utveckling:

- Arbetslaget behöver diskutera hur man ser på barns språkutveckling, det vill säga vilken språksyn (vilka teoretiska perspektiv) som ligger till grund för det språkutvecklande arbetet. Det är en bra utgångspunkt vid valet av kartläggningsätt.
- Det är också viktigt att arbetslaget, innan kartläggningen utförs, tänker igenom och fastställer vilken infallsvinkel av barnets språk som man behöver hämta kunskap om.

- I programmet har det visat sig att ett avgörande redskap för att upptäcka barns språkande och olika aspekter av barns språkliga utveckling är att göra både videoinspelningar och transkriptioner. Det synliggör barns språkande och hur barn och pedagoger samspelar i vardagliga situationer.
- För att få en heltäckande bild av flerspråkiga barns språk behöver *alla* deras språk kartläggas, även hur mycket de använder sina språk i sin vardag och hur mycket de får höra och använda olika språk. Att i samverkan med vårdnadshavare få en gemensam bild av barns språkanvändning är avgörande i en kartläggning.
- Regelbundna och daterade uppföljningar är nödvändiga för att synliggöra barns utveckling. Både kartläggning och uppföljning förs då in i förskolans långsiktiga planering. Till sin hjälp kan man ha ett dokument för varje barn, där man fyller i barnets ålder, datum då kartläggningen genomförs och de olika språkliga infallsvinklar som man utgått från. Dessa dokument kan med fördel användas i utvecklingssamtal för att involvera vårdnadshavarna.

FÖRDJUPADE SPRÅKKUNSKAPER OCH PROFESSIONSSPRÅKANDE

Utifrån vårt datamaterial kommer vi i den kommande delen att ytterligare fördjupa hur barn och pedagoger har förändrat sitt språkande genom programmet och vad det betyder. Den teoretiska utgångspunkten är Vygotskijs syn på tal¹² och tänkande i relation till barns språkutveckling (Vygotskij, 2001). Med samma teoretiska utgångspunkter diskuteras vad förskollärares och andra pedagogers fördjupade språkkunskaper kan innebära.

12 Vygotskij intresserade sig främst för språk i användning, därför är "tal" bättre än "språk" i översättning från ryska i originalet (Åkerblom, 2024).

Barns fördjupade språkkunskaper i förskolans praktik

I samtal om språkutvecklande arbetssätt mellan forskare och pedagoger i två arbetslag i programmet synliggörs hur vi, utifrån Vygotskijs syn på tal och tänkande, kan förstå barns fördjupade språkkunskaper genom språkutvecklande arbetssätt och hur pedagogerna får syn på dessa kunskaper. De två arbetslagen, som vi kallar Grön respektive Blå, befann sig i olika kommuner och fick besök av en forskare vid fyra tillfällen med ungefär ett halvårs mellanrum. Syftet med besöken var för forskarna att komma närmare det pedagogiska arbetet och för arbetslaget att kunna få forskarens perspektiv på sitt utvecklingsarbete.

De båda arbetslagen var organiserade på samma sätt, med en förskollärare och två (erfarna) barnskötare. Förskolläraren deltog i programmets aktiviteter och involverade därefter sina kollegor i arbetet. I samtalen deltog hela arbetslagen och diskuterade filmer och dilemman, som framträdde i situationer där barn använder språk. I utdragen här nedan är det oftast förskolläraren som talar om "sina" filmer, men i båda arbetslagen hade också barnskötarna filmat sig själva och de deltog i samtalen utifrån sina erfarenheter. Det blev i praktiken reflekterande kollegiala samtal som forskaren deltog i och dokumenterade. Genom att ställa frågor och ge sitt perspektiv på filmer och andra erfarenheter, kunde forskaren bidra med att skapa ett utrymme för kollektiv reflektion och på så sätt stödja den kollegiala utvecklingsprocessen i arbetslaget. I dokumentationen blev det också möjligt att följa hur arbetslagen utvecklade kollegialt språk, efter hand som deras förståelse utvecklades.

Arbetslag grön: från "rätt" benämning till språklig delaktighet

Förskolan och området där arbetslag Grön befinner sig präglas av språklig och kulturell mångfald och har arbetat länge för att stärka barnens språkutveckling. Vid det första besöket säger förskolläraren i arbetslaget att det viktigaste är att barnen lär sig svenska innan de går vidare till skolan. Hon är därför negativ till att länka till eller synliggöra barnens familjespråk¹³ (om det inte är svenska), eftersom hon är rädd för att det ska påverka barnens utveckling av svenska negativt. I programmet har arbetslaget valt att filma hur de arbetar med en strukturerad lekmetod, där nya ord på svenska introduceras.

13 Familjespråk används för att markera att språket inte är kopplat till en plats (hemspråk) eller en person (modersmål), utan till de språk som talas i barnets familj (Kultti, 2024b).

Barnen är uppdelade i små grupper med en pedagog som leder varje grupp i olika lekmiljöer:

[...] vi började först med lekgrupper och där introducerade vi nya ord hela tiden. När vi hade lekgrupper så var det väldigt konkret, så att det gynnar alla barn, dom som har olika modersmål, dom som inte har språk än, så det har betytt väldigt mycket [...] I lekgrupperna ska vi vara hjälpsamma, som en språkbrot mellan barnen, för att de ska lära sig kommunicera med rätt ord. För att ibland tolkar de med kroppens hjälp, men de saknar orden och vår roll i leken är att vi tolkar det som har hänt och hela tiden att introducera nya ord genom lek.

Efter ett halvår – vid det andra besöket – tycker arbetslaget att de kan se en skillnad i hur barnen använder orden för att benämna konkreta objekt i lekgrupperna. De ser tydligt hur flera av barnen har gått från att benämna något med ett ord till att använda treordsmeningar. Arbetslaget ser också en skillnad i hur de själva talar om språkutveckling. Även om de tidigare har haft tydliga ambitioner med barnens språkutveckling upplevs det som att "ribban har höjts", uttryckt i pedagogers termer. Pedagogerna har blivit mer språkmedvetna i bemärkelsen att de hjälper barnen att benämna och utveckla sina meningar. Men samtidigt upplever de dilemman, som att de inte kan avgöra om och vad barnen förstår och att de vuxna tar stor del av talutrymmet:

Dom [barnen som inte har svenska som familjespråk] har utvecklats mycket, men är fortfarande inte på samma nivå som andra fyraåringar [...].

Vid det tredje besöket har något hänt. I stället för att avgränsa arbetet till lekgrupperna, vill arbetslaget koppla ihop det språkutvecklande arbetet med det utforskande arbetssätt de redan använder i andra sammanhang. Från att som utgångspunkt ha fokuserat på pedagogernas språkstödjande handlingar, har blicken vänts också mot barnen och fokus har därmed förskjutits mot barnens möjligheter till språklig delaktighet. Om lekgruppsarbetet som de inledde med handlade om att benämna konkreta objekt, handlar det nu om en gemensam kunskapsutveckling och att anknyta till barnens erfarenheter. När pedagogerna talar om sitt arbete benämner de det som undervisning:

Ett av barnen tyckte att det liknade bärnsten och där började spontan undervisning, jag (pedagogen) gjorde snabbt en presentation och vi tittade på bärnsten, "ja det liknar men det är inte samma". Barnet hade med sig egen erfarenhet,

egen teori från pappa eller mormor. Han hade sett dem nära stranden så han kopplade färgen alltså. Barnen är med in i dessa diskussioner. Vi använde digitala verktyg för att barnen ska få en klar bild, vad är det vi pratar om...vi pratar om ordförråd, ja det kanske kommer, men ordförståelse, har dom det? Vi vill att dom ska förstå. Så att det är vårt syfte, oavsett barn, eller språk, verbala eller inte verbala, att hitta rätt ord.

Det här blir en förändring i förhållningssättet som innebär att barnen involveras mer och att barnens frågor och nyfikenhet får styra arbetet. Det innebär också en förändring i hur arbetslaget ser på språket, genom att de följer barnens kunskapsutveckling och svarar an genom sin undervisning.

Vid det fjärde och sista besöket nämner förskolläraren en vändpunkt som har varit viktig för henne. Det började med att arbetslaget uppmärksammade att de inte använde barnens familjespråk när de analyserade sina filmer, något som fick förskolläraren att tänka efter:

Alltså det som vi kunde komma på, det är det här när vi gjorde analysen, det är att vi inte tagit med barnens familjespråk och vi hade haft väldigt stor nytta av att använda deras språk. De har förstått för att vi använder bilder och vi pratar svenska och säger vad det heter på svenska, men vi har inte använt deras familjespråk. För i barngruppen, vi har märkt det nu när vi har sjungit ”Ja må han leva” på andra språk när dom fyller år. Vi har lyssnat hur man sjunger på andra språk, dom här barnen som är berörda och känner igen sitt familjespråk, hur mycket dom växer! Stolta för att nu är det mitt språk som är här. Tyvärr har vi inte använt oss av det. Det har vi kommit på nu.

Från att i början av programmet ha lagt stor vikt vid svenskan och haft en negativ inställning till att inkludera andra familjespråk, har förskolläraren genom att rikta blicken mot barnen, förstått hur viktiga barns egna erfarenheter och språkliga kompetenser är. Det är intressant att se att förskolläraren i det första citatet talar om barns *modersmål*, för att i det senare citatet använda *familjespråk*, något som kan ses som att hon har tillägnat sig det nya begreppet och utvecklat sitt professionella språkande och kopplar det till arbetet med språkutveckling.

Arbetslag blå: från enstaka ord till språklig kreativitet

Vid det första besöket berättar pedagogerna att det förutom svenskan talas sju språk i barngruppen. Förskolan ligger i ett relativt välbärgat område och tidigare var svenskan det dominerande familjespråket, vilket nu håller på att förändras. Arbetslaget består av en förskollärare och två barnskötare samt en lärarstudent under vissa perioder. De arbetar med en modell för att bredda språket (svenska) i olika steg: benämna objekt, samla nya ord och hitta synonymer till dessa. De har valt att arbeta med måltidssituationen och med små grupper av barn.

[...] vi ville jobba språkutvecklande och vi tycker att matsituationen när vi äter är så smidiga att ta in undervisning i. [...] Vi får in jättemycket undervisning där och då tänkte jag, tar vi det här med språket så att då valde vi det i alla fall, och vi har kommit så långt så att det är jag som har filmat mig själv först.

När arbetslaget tittade på filmen och analyserade sitt eget agerande kunde de se att barnen knappt fick något talutrymme, eftersom pedagogerna, som förskolläraren uttryckte det, "pratar för mycket hela tiden". Hon berättar att det som inte kändes rätt när de studerade matsituationerna var att pedagogerna inte heller använde några nya ord, och de började tvivla på om situationen i sig faktiskt var språkutvecklande:

Vi har själva trott att rutinsituationerna är språkutvecklande – men här fick vi en tankeställare.

Trots att ELSA-protokollet, som pedagogerna tolkade det, visade att de agerade precis som de skulle, kunde de inte tydligt se att barnen fick möjlighet att utöka sitt ordförråd. En pedagog uttryckte sig så här om känslan av tvivel:

Vi fick in mycket – turtagning, ögonhöjd...men vi fick inte till det.

Vid det andra besöket ett halvår senare hade arbetslaget bytt fokus till högläsning och aktiviteter kopplade till Barnkonventionen, för att få svar på sin forskningsfråga om hur de skulle ge barnen möjlighet att utöka sitt ordförråd. De valde tre "svåra" ord/begrepp som de ville att barnen skulle lära sig. Men också i det här arbetet uppstod dilemman. Det kändes inte pedagogiskt och utvecklande. Vad kan barnen göra med tre ord och hur intresserade var de egentligen av innehållet?

Tidigare hade förskolläraren, utan att reflektera över det, tänkt att barnen bara erbjöds de tre ord som arbetslaget hade valt, men nu förstod hon genom barnens handlande att de hade förstått mycket annat också genom undervisningen. Det var det snäva utvecklingsfokuset, som gick ut på att barnen skulle lära sig tre ord och börja använda dem spontant, som bidrog till att övrigt förändrat språkande blev osynligt.

Efter det andra besöket bestämde arbetslaget att de kanske inte behövde hålla så hårt i det planerade innehållet, utan i stället följa barnens intresse och se hur och vad de svarade an på. Med andra ord ville de skapa intersubjektivitet – att göra något gemensamt i kommunikation. Strategin att försöka få syn på det som skapades i relationen mellan pedagoger och barn blev ytterligare en vändpunkt, som förskolläraren beskriver så här:

Nämen, dom får ju jättemycket! Det enda vi gjorde var att vi valde orden att fokusera på, men det betydde inte att barnen inte fick allt det andra. Vi hade gått och tänkt att...bara dom här tre orden – och hur skulle de klara sig i skolan? Vändningen dök upp som en blixtn från en klar himmel.

Arbetslaget började nu titta på barnen: Hur reagerar de, vad skapas för dem och hur svarar de an på berättelsen? Högläsningen blev nu en annan sorts aktivitet. Förskolläraren som filmade sin läsning experimenterade med röstläge för att gestalta sagan på olika sätt och att öppna för dialog med barnen, för att på så sätt hjälpa barnen att utvidga sitt språk. När förskolläraren involverar barnen i sagan genom att be dem lösa ett problem, blir de engagerade och ger egna förslag.

Vart har svansen tagit vägen? ”En varg med blodiga ögon har ätit upp den! Dom kan ha eldögon.” Barnen är med och hittar på, fabulerar och berättar om erfarenheter med kaniner och andra djur. ”Jag har hittat en rosa kanin! Ska vi se vad som händer?”

I det sista utdraget är det barnen som är aktiva och deltar i ett gemensamt berättande där alla kan bidra. I stället för att ”ge” barnen korrekt språk har förskolläraren i det här fallet skapat utrymme för barnens språkliga delaktighet och kreativitet.

Vändpunkter i arbetslagen

Båda arbetslagen hade i början av programmet tolkat "stöd till barns språkutveckling" som att pedagogerna skulle förmedla svenska benämningar på konkreta objekt. När strategierna inte gav de förväntade resultaten skapades ett dilemma för dem. Å ena sidan fick de höga poäng för sina språkstödande strategier enligt ELSA-protokollet, men trots detta kunde de inte själva höra att barnen utvecklat sitt språk i någon högre grad. De hade startat sitt arbete med ELSA-protokollet (som då inte tog med flerspråkighetsaspekter), men såg att det inte räckte med språkstödande strategier, utan de behövde också ge barnen utrymme att uttrycka sig.

En viktig vändpunkt inträffade för båda arbetslagen när de vände blicken från att bara se sina egna språkstödande strategier (som de hade inlett arbetet med) till att också rikta blicken mot barnen. På så sätt fick de syn på relationen mellan vad de gjorde och hur barnen svarade an, det vill säga relationen mellan undervisning och lärande.

Insikten fick dem att ändra både sitt agerande och sina forskningsfrågor, som kom att fokusera på hur barnen kunde bli mer språkligt deltagande i stället för att fokusera på enstaka ord. Barnens förändrade språkande kom då till uttryck som deltagande i dialog, i engagemang, och som utveckling av ett gemensamt innehåll. Från att ha talat mycket om ordförråd började båda arbetslagen tala om att de ville att barnen skulle förstå och själva kunna utveckla språkliga innebörder. Båda arbetslagen gav också uttryck för att de hade fått nya insikter om hur språket fungerar och sa att de själva hade blivit mer medvetna om det.

Och det är det att man har blivit mer medveten om språket, hur du kan tillföra nya ord genom barnens intresse. För barnens språk utvecklas hela tiden, det finns en progression i barnens språk. Men hur gör vi för att det ska bli ännu mer? För att barnen ska bli ännu ordrikare. Och det är det som gör att vi har blivit mer språkmedvetna, genom att upptäcka alla dom här små sakerna som barnen visar intresse för, typ med nya ord. Och språket är inte bara under en viss undervisningsperiod, utan hela dagen, oavsett var du befinner dig.

Förändrad språksyn

Genom att analysera sitt språkutvecklande arbete och få syn på relationen mellan sin undervisning och hur barnen svarade an på den, kunde pedagogerna alltså utveckla och förändra sin syn på språk och på barns språkutveckling. Både arbetslag Grön och Blå startade sitt språkstödande arbete

med idén om att berika barnens språk genom att erbjuda många benämningar på svenska i konkreta sammanhang. Detta kan hänga ihop med att de omedvetet utgick från ett vanligt sätt att se på språk, nämligen att språk är som en bank av ord som regleras av en grammatik, som i sin tur styr hur orden kan kombineras. Det här synsättet, som ibland kallas *strukturell språksyn* (Wittgenstein 2014; Åkerblom 2024), passar kanske bättre för att bygga upp dataspråk än för att stödja barns språkutveckling. Ordförrådet utgör en viktig del av vad det innebär att kunna språk, men det finns också flera andra sidor av språket som har betydelse. En central del är vad barnen själva kan göra med hjälp av dessa ord för att uttrycka sina erfarenheter och hur de kan reflektera över ordens innebörder.

När förskollärarna vill förstå språket på detta sätt, behöver de få syn på språket som aktivitet, i situationer när det används. Då passar *språkande* bättre att använda än *språk*. Att inse detta innebar en synvändning för båda arbetslagen. Först när de vände blicken mot barnens språkande och öppnade upp för deras språkliga delaktighet, började de anpassa sin undervisning till hur barnen svarade an på det pedagogerna förde in i samtalet. På så vis gav de barnen möjlighet att utveckla ett fördjupat språk, och därmed också sitt tänkande, om fenomen runt omkring dem.

Även om det på båda förskolorna finns en rikedom av språkliga resurser hos barn och familjer, har det tagit lång tid för arbetslagen att börja utnyttja resurser i form av andra familjespråk än svenska i sitt språkstödande arbete. Detta kan kopplas till en outtalad *enspråkig norm* som finns i många svenska förskolor (Rosén & Straszer, 2020). Den enspråkiga normen innebär att det ses som normalt att tala ett språk, och att tala andra eller flera språk samtidigt ses därmed som en avvikelse. Den här normen, som ofta är underförstådd och därför osynlig (Olin Almqvist m fl., artikel 1), kan skapa ett motstånd mot att använda flera språk i undervisningen (Åkerblom, 2024), precis som förskolläraren i arbetslag Grön gav uttryck för i början av programmet.

Trots att en övervägande del av forskningen om flerspråkiga barns språkutveckling pekar mot att det är produktivt att stödja barns alla språkliga kompetenser, är den enspråkiga normen mycket seglivad, framför allt i länder som Sverige som har en enspråkig tradition (Buchweitz & Prat, 2013). Men det som har visat sig i programmet och i reflektioner tillsammans med arbetslagen, är att filmerna och de kollegiala samtalen har gjort att pedagogerna har fått syn på vad som sker i praktiken. Därmed har språkliga normer och hierarkier blivit synliga och kunnat utmanas.

Från nuläge till nyläge

Vi fortsätter att använda oss av Vygotskijs (2001) förklaringsmodell för utveckling av (fördjupade) språkkunskaper för att ta ännu ett steg i vår analys och begreppsliggöra pedagogernas förändrade språkande. Analysen har sin grund i en vetenskaplig artikel (Kultti, m.fl., artikel 5¹⁴) med fokus på hur språkutvecklande arbetssätt kan leda till förändring i barns språkande. Materialet kommer från ett av utvecklingsseminarierna i programmet, där innehållet handlade om hur barns förändrade språkande kan förstås och synliggöras. Vi inleder avsnittet med att beskriva upplägget för hur innehållet bearbetades, då det har betydelse för vilken data som har genererats och därmed vilka resultat som framträder.

Kollegiala samtal som katalysator för förändring

Pedagogerna (cirka 350 personer) hade förberett sig för utvecklingsseminariet genom att reflektera individuellt över hur de kan synliggöra barns förändrade språkande. De inledde seminariet med att diskutera frågan: "Hur har ni fått syn på barns förändrade språkande i era aktioner?" Syftet med denna fråga var att pedagogerna skulle synliggöra vilka erfarenheter och kunskaper de hade med sig om detta innehåll, både för sig själva och andra. Samtalen sammanfattades skriftligt med att ange tre exempel. Denna dokumentation hade som syfte att användas för analys av forskargruppen.

Efter det inledande samtalet hade forskargruppen en föreläsning om olika perspektiv på språklärande och språkutveckling, som syftade till att utmana genom att föra in nya perspektiv:

- barns språkande utifrån ett socialt och interaktivt (samspels-)perspektiv
- hur pedagogers språkstödande handlingar kan följas upp genom aktionsforskning och kartläggningsmaterial
- språklärande som förändrat deltagande utifrån ett sociokulturellt perspektiv
- språknormer i en flerspråkig barngrupp.

14 Artikel 5: Professionsspråkande: att tala och tänka kollektivt om barns språkutveckling i förskolan (Kultti m.fl.)

I föreläsningen lades stort vikt vid flerspråkighet, exempelvis introducerades begreppen flerspråkande och familjespråk. Samverkan med vårdnadshavare lyftes fram, eftersom de är de mest kunniga i sitt barns språkande och därmed en resurs vid kartläggning och analys av barns språkande.

Efter föreläsningen samlades pedagogerna igen i sina grupper för diskussion. Inför denna diskussion förändrades frågan något: "Hur kan ni synliggöra barns förändrade (fler)språkande i era aktionsforskningsprocesser?" Syftet med denna framåtriktade fråga, där flerspråkighet explicit pekades ut, var att öppna för samtal om vilka möjligheter förskollärarna har att synliggöra (flerspråkiga) barns språklärande. Här efterfrågade vi idéer som de inte hade tänkt på innan, utan som var inspirerade av varandra och föreläsningen. Samtalen redovisades återigen genom att grupperna skrev ner tre exempel.

Detta moment vid seminariet och den data som producerades, har lett till att vi forskare har fått syn på pedagogernas förändrade språkande. Nedan presenterar vi hur pedagogerna talar om synliggörandet av barns språklärande i termer av *nuläge* och *nyläge*. Nuläge och nyläge används också för att beskriva en förändring i pedagogernas språkande. För att förstå denna förändring hos pedagogerna introducerar vi begreppet *professionsspråkande* som något som utvecklas kollegialt när pedagoger reflekterar över sina handlingar, sin undervisning och/eller verksamhet.

Att fånga ett nuläge

Den första redovisningen av pedagogernas samtal, om hur de gör för att få syn på barns förändrade språkande, karaktäriseras av *upprepning av enstaka metoder och redskap* som används för att göra barns förändrade språkande synligt. Några sådana som presenteras är videofilmning och observation, matriser, protokoll och bildstöd. Genom analysen framträder hur pedagogerna synliggör barns språkande med hjälp av dessa metoder vid ett tillfälle. Vi förstår denna typ av beskrivning med hjälp av termen nuläge i barns språkande, men också som ett uttryck för nuläge i de vuxnas språkande: hur pedagogerna just vid detta tillfälle ger uttryck för hur de ser på att synliggöra barns språkande.

Förflyttning till nyläge

Pedagogernas redovisningar utifrån den framåtriktade frågan (se ovan), där också flerspråkighet pekas ut, ligger i linje med föreläsningen. Redovisningarna karaktäriseras av att metoder, undervisning och språklärande relateras till varandra och uttrycks i precisa termer. Förskollärares och barns agens inne-

fattas i beskrivningarna, vilket inte nämndes alls i nuläget. Här följer några kännetecken på det förändrade nyläget som uppstod.

Undervisning och språklärande som relaterade till varandra

Genom samtalen förändras beskrivningarna av att synliggöra barns språkliga kunnande till att peka på undervisning och språklärande som relaterade till varandra. Det vill säga att nyläget karaktäriseras av att en metod, såsom videofilmning, behöver förstås *i relation* till barns språklärande – hur barnen kommunicerar om något och hur deras kommunikation förändras.

I stället för att räkna upp enstaka metoder och verktyg som sätt att synliggöra barns förändrade deltagande (nuläget), framträder undervisning och språklärande som relationella fenomen (nyläget), där även barn ses som aktörer i synliggörandet av sitt eget språkande. Exempelvis redovisar pedagogerna att barn kan ge uttryck för sitt språkliga kunnande genom att rita och berätta eller genom att spela in en ljudfil där de pratar om något.

Förändrad språkanvändning

Nyläget innebär en förändrad språkanvändning hos pedagogerna. De uttrycker sig i teoretiska och precisa termer såsom: *responsivitet, familjespråk, intersubjektivitet, berika, utmana, stanna upp för att förklara ord och begrepp och använda begreppen i flera sammanhang*. Samtliga begrepp användes på föreläsningen och plockades alltså upp av pedagogerna när de omgående fick möjlighet att själva föra dialog.

Lärares språkliga handlingar beskrivs också mer detaljerat än i den första redovisningen: *lyssna in, berika, utmana, upprepa, bekräfta, stanna upp för att förklara ord och begrepp, samt använda begreppen i flera sammanhang*. Metoder och verktyg är desamma som vid första redovisningen, men de relateras nu till sammanhang, användning och tid (före–efter). Ytterligare ett exempel är att analysförfarande i arbetslaget beskrivs som en kollektiv process.

Flerspråkighet

Flerspråkighet är en tematik som inte alls kom fram i den första redovisningen, men som är ett genomgående tema i nyläget. Exempelvis anges flera språk som verktyg för att synliggöra progression i barns språklärande och barns möjligheter att använda sitt/sina familjespråk i förskolan uppmärksammas. Undervisning för flerspråkande och flerspråkig undervisning relateras till språkideologi och praktik. Utöver barnens kognitiva utveckling uppmärk-

sammas också sociala aspekter av flerspråkiga barns språkande, vilket ligger i linje med perspektivet som hade presenterats på föreläsningen. Flerspråkiga kollegors kunnande i språk ses som ett redskap för att introducera språk.

Flerspråkighet beskrivs också som nära kopplat till samverkan med vårdnadshavare, eftersom de är mest kompetenta när det gäller sitt barns språkande. Samverkan med vårdnadshavare anges därmed utgöra en resurs vid kartläggning och analys av barns språkande i pedagogernas beskrivningar.

Nyläget möjliggörs genom professionsspråkande

Vi argumenterar för att nyläget som beskrivs ovan ger uttryck för *professionsspråkande* (Kultti m fl., artikel 5). Ofta beskrivs *yrkesspråk* som att de professionella ska tillgodogöra sig teoretiska begrepp kopplade till professionen och kunna använda dem (Colnerud & Granström, 2015). Professionsspråkande ser vi som en fördjupning av yrkesspråk, med fokus på hur begreppen används och hur dess innebörder förhandlas genom att tänka och tala kollektivt. Det kan också beskrivas som att professionsspråkande utvecklats genom att delta i kollegialt professionellt lärande (jmf Brodin Olsson m.fl., 2025).

Professionsspråkande ger alltså uttryck för hur de vuxna utvecklar och fördjupar sina språkkunskaper. Begreppet flyttar därmed fokus från individens kunnande till individers kunskapande, där det relationella och det dialogiska är i centrum – att tänka tillsammans med hjälp av allas språkliga redskap. Professionsspråkande ser vi som avgörande för att skapa möjligheter för barn att fördjupa sina språkkunskaper.

LEDARSKAP FÖR ATT UTVECKLA SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT

Att skapa ett hållbart utvecklingsarbete kräver ledarskap av lyhörda och nyfikna ledare som skapar ett sammanhang för kollegialt utbyte (Forssten Seiser & Blossing, 2020). Utifrån forskning vet vi att det inte spelar någon roll hur bra kompetensutvecklande insatser pedagoger deltar i, om inte organiseringen och kulturen på den egna förskolan stödjer det lokala utvecklingsarbete som måste ske för att förändring ska bli möjlig (Opfer & Pedder, 2011). Rektor har det yttersta ansvaret för hur det ser ut på varje förskola och skol- eller verksamhetschefen har ansvaret för rektorernas möjlighet till kollegialt lärande och utveckling i kommunen. Därtill är många fler involverade

i ledarskapet för att det ska få kraft i praktiken, till exempel processledare, utvecklingsledare och förskollärarna, som leder sina arbetslag.

Ett sätt att beskriva detta perspektiv på ledarskap är att det sker i form av ett nät av ledande (a web of leading) (Nehez m.fl., 2023). I programmet har ett sådant perspektiv integrerats och bidragit till hur ledarskapet har utformats under de tre åren. Vi forskare har intresserat oss för ledarnas kunskapsutveckling och därför skapat data tillsammans med förskollärarna, rektorerna, skol- och verksamhetscheferna från kommunerna och med processledarna när de har samtalat om ledarskapet vid seminarier och i andra sammanhang.

Förskollärarnas mellanledarskap

Läroledarnas mellanledarskap (jmf Nehez, 2025; Rönnerman m.fl., 2018) har kommit att bli ett särskilt kunskapsområde, som har fått utrymme i programmet. De medverkande förskollärarna hade i uppdrag att leda sina arbetslag i att ta sig an det språkutvecklande arbetet utifrån idéer och kunskap som de fick med sig från seminarierna. När utvecklingsarbetet inte kom i gång på hemmaplan fanns det inledningsvis en viss tendens hos rektorerna att lägga skulden på de förskollärare som hade valts ut att delta. Det uttrycktes vid det första ledarseminariet att vissa förskollärare kanske inte höll måttet, i meningen att de inte fick med sig sina arbetslag i utvecklingsarbetet.

Detta uttalande ledde till ett fokus på mellanledarskap som fenomen, vilket tydliggjorde att förskollärarna behöver stöd, inte bara i språkutveckling och aktionsforskning, utan också i hur man leder sina kollegors lärande. I förskolan finns en omsorgskultur som inte bara påverkar pedagogernas arbete med barnen, utan också hur man samarbetar kollegialt (Heggvold, 2025). Den sociala omsorgen innebär på ett kollegialt plan att det inte är självklart att som kollega ta ett ledaransvar genom att exempelvis ställa fördjupande eller utmanande frågor när man tittar på filmerna. Vid ett par seminarier hölls föreläsningar om mellanledarskapet, där vikten av att våga utmana och diskutera olika uppfattningar om arbetet lyftes och konkretiserades. I de olika kommunerna arbetade sedan rektorer och processledare vidare med att stödja sina förskollärare i deras ledarskap.

Att leda från mitten innebär att vissa ledarhandlingar är centrala för att stödja kollegornas lärande. Det handlar om att visa vägen genom att leda och utbilda, att organisera arenor och förutsättningar för lärande samt att se till att alla involveras genom att samarbeta och kommunicera på ett bra sätt

(Rönnerman m.fl., 2018). Med ett sådant förhållningssätt skapas förutsättningar för att varje pedagog i arbetslaget får möjlighet att pröva och lära i egen praktik. Ett sådant ledarskap stödjer utvecklingen av ett agentiskt förhållningssätt hos pedagogerna (jmf Biesta m.fl., 2015). Med tiden litar de på sitt eget professionella omdöme och sin egen förmåga att pröva och ta informerade beslut om hur en modell eller ett föreslaget arbetssätt kan bli användbart i deras praktik.

Utifrån de besök och samtal vi har haft med pedagoger och ledare i programmet är det tydligt att nästan alla har lärt sig nya saker och att verksamheterna har förändrats. I vissa kommuner påtalas särskilt att utvecklingen också inkluderar barnskötarna, vilket innebär att förskollärarnas mellanledning har skapat förutsättningar för kollegialt lärande som har lett till genomgripande verksamhetsutveckling. Med andra ord har kunskaper och utveckling inte bara berört dem som har medverkat i programmet, utan spridits till fler.

Rektorernas lokala ledarskap

Tidigare forskning pekar tydligt ut rektors ledarskap som en viktig funktion i utvecklingsarbete (t.ex. Fullan, 2015). Det har föranlett oss att närmare undersöka rektorernas dialoger och reflektioner över sitt ledningsarbete i en av våra delstudier (Åkerblom m.fl., artikel 2¹⁵). Inledningsvis menade rektorerna att de kunde se många möjligheter med utvecklingsarbetet. Viktigt för dem var att många var delaktiga i arbetet. Det skulle kunna leda till att alla får "gemensamma begrepp och gemensamma arbetssätt". Det fanns också tilltro till det engagemang för frågorna, som både styrgrupp och pedagoger uppvisade, och ett hopp om att strukturerade metoder och modeller skulle bli till hjälp i arbetet:

Möjligheter som följer med ELSA-modellen och aktionsforskning ser vi som mycket gynnsamma för medverkande i utvecklingsgrupperna.

Men det fanns också en oro. Framför allt gällde det konkurrerande utvecklingsinsatser och frågor, som skulle kunna hindra arbetet genom att ta tid

15 Artikel 2: Rektors ledarskap i utveckling av språkutvecklande arbetssätt (Åkerblom m.fl.)

och uppmärksamhet i anspråk. Tid var förstås en kritisk punkt, framför allt relaterat till att lyckas involvera många:

Utmaningen blir att lösgöra denna mängd av medarbetare för att de ska kunna vara aktiva medverkande i programmet.

Även om ledarna menade att många pedagoger var engagerade, lyftes samtidigt svårigheten i att komma till ett läge då alla har "kompetens, intresse och vilja att förändra invanda mönster i sin egen praktik".

När arbetet med språkutveckling genom aktionsforskning började ta fart fanns det samtidigt mycket osäkerhet över hur man skulle göra. Då kretsade ledarnas dialoger främst omkring fyra teman:

1. när man som ledare bör styra tydligt och när man bör stiga tillbaka, det vill säga hantera maktrelationen till medarbetarna
2. hur man leder lärande, också genom att själv vara en lärande ledare
3. hur man leder genom och tillsammans med mellanledare
4. svårigheten i att härbärgera osäkerhet och frustration.

Dessa teman ledde vidare till ett ökat fokus på hur rektorerna skulle utveckla sina egna ledarhandlingar. Rektorerna fick i uppgift att intervjua några av sina förskollärare i programmet och sedan tillsammans med andra rektorer reflektera över vad de hade fått veta. De fick också pröva att utforma aktioner i sitt ledarskap, baserat på de idéer som väcktes i dessa reflektioner. Genom deras reflektioner kunde vi forskare se att det utformades tre olika strategier i ledningsarbetet.

Den första strategin handlade om att *skapa förutsättningar* genom struktur, ramar och tid, samt att tydliggöra roller och ansvarsfördelning. Detta är klassiskt ledningsarbete, men kan fortfarande göras på många olika sätt. För flera blev det tydligt att arbetslagens arbete behövde styras upp. På vissa förskolor bestämde rektor att en viss tid alltid skulle avsättas under arbetslagens veckovisa möten för arbete med det språkutvecklande arbetet. Tid för reflektion och analys var nödvändigt för att kunna genomföra aktionsforskningarna. På andra förskolor tillbringade rektor snarare tid i verksamheten för att kunna påverka det pågående arbetsflöde som redan fanns. Ett annat sätt var att skapa en längre plan, en slags processväg, för att skapa tydlighet. På ett övergripande plan handlade det alltså om att organisera förutsättningarna för det kollegiala utvecklingsarbetet.

Den andra strategin handlade om att *stödja pedagogerna* i deras språkutvecklande arbete. Här fanns det två ganska tydliga och olika vägar att gå. Den ena innebar att rektor försökte skapa tydlighet genom att förenkla. Som en rektor uttrycker det:

Jag ska titta över om jag kan skriva en tydlig handbok samt skriva om dokumentationsmallarna utifrån den modell vi brukar använda för att kommunicera tydligt.

En annan skriver:

Vi vill leda mer i forskningsfrågan – hur den formuleras för en tydligare riktning mot pedagogen – arbetssättet (göra mer av/mindre av) så att effekten blir mätbar, och i en tydligare start kring val av aktioner och vad vi vill utveckla hos pedagogerna, t.ex. förhållningssätt.

Denna typ av ledning fanns det mer av i början av programmet, medan en annan strategi blev mer framträdande ju längre tiden gick. Den andra strategin gick ut på att i stället stödja pedagogernas arbete genom att lyssna, för att sätta sig in i deras perspektiv. En tredje rektor beskriver det så här:

Planera in min tid till individuella möten med deltagarna och då framför allt för att lyssna in dem och få vetskap om var de befinner sig för att kunna ge den stöttning som de behöver utifrån sina förutsättningar. Förutsättningarna ser olika ut.

Här kan en förändring skönjas, från att rektorer vill stödja genom att förenkla till att i stället lyssna in och skraddarsy stöd utifrån de olika behov som framträder i dialogen.

Den tredje strategin handlade om att *möjliggöra professionellt lärande*, både för egen del och kollegialt lärande för alla medarbetare. För att skapa professionellt lärande lyfte flera rektorer fram sin egen roll som "lärande ledare" – ett begrepp som hade använts av oss forskare vid seminarier (Sülau m.fl., 2024). Genom att vara nära verksamheten och arbetslagen skapades möjlighet att coacha och handleda i praktiken. En rektor beskriver att hen behövde lära sig ELSA-modellen "för jag kan inte modellen".

Det kollegiala lärandet blir efter hand ett mer framträdande fenomen som rektorerna beskriver som avgörande för lärandet. De beskriver att de har sett

betydelsen av att pedagogerna har fått dela sina erfarenheter med andra förskollärare vid utvecklingsseminarierna i programmet. Detta tar flera kommuner med sig till sina lokala sammanhang och genomför på liknande sätt i lokala kompetensutvecklingsinsatser där alla pedagoger på förskolorna, inte bara de som medverkar i programmet, får en möjlighet att dela och lära tillsammans med andra. En rektor beskriver sin roll för det kollegiala lärandet så här:

Det jag som ledare behöver fortsätta med är att ge förutsättningar för att pedagogerna kan föra pedagogiska diskussioner i både arbetslagen, på respektive förskola och i hela området.

Över tid utvecklas således rektorernas inställning till det egna ledarskapet. Det går från att inledningsvis ha velat få och kunna stå för tydliga och enkla modeller och mallar till att inse att ledarhandlingarna behöver formas utifrån de behov och förutsättningar som råder just där de och deras medarbetare befinner sig. En rektor uttrycker det på följande sätt:

Jag kan utveckla mitt ledarskap och strukturera upp ett sådant arbete med avsatt tid och en modell för arbetet. På så sätt kommer vi veta när, var och hur vi ska göra det. Vidare ser jag att medarbetarna önskar handledning och bekräftelse, vilket jag ser att jag kan ha användning för i ”kalibreringen” av mitt ledarskap. Med öppna och gemensamt utforskande samt reflekterande frågor tror jag att medarbetarnas behov kan tillgodoses. I vissa lägen upplever medarbetarna också att det finns olika viljor för hur vi ska gå vidare och då kan jag behöva gå in och bestämma en väg framåt. Det medför att jag i mitt ledarskap också kan utveckla ”fingertoppskänslan” för när jag ska leda, styra eller coacha.

Liksom pedagogerna utvecklar ägarskap i relation till det språkutvecklande utvecklingsarbetet, gör också ledarna det i förhållande till sin ledning av utvecklingsarbetet. Att leda utveckling är inte detsamma som att leda drift (Blossing, 2020). Det krävs även av förskolans ledare att de prövar och utvecklar sina ledarhandlingar för att kunna stödja det språkutvecklande arbetet på bästa sätt vid varje förskola. Ett arbete som skolledarna i detta program har tagit sig an med stort engagemang.

AVSLUTANDE KOMMENTAR

Barns och vuxnas gemensamma språkande är grunden för all verksamhet i förskolan, vilket programmet har gett alla oss medverkande nya erfarenheter av. Vi har också sett att förändringsarbete tar tid och att det inte finns några allomfattande metoder eller måluppfyllelser. En annan insikt som har framkommit i arbetslagens arbetsprocess är att förändring inte alltid handlar om omfattande rockader, utan kan börja i det lilla. Detta fenomen fångar en förskollärare i ett samtal om förändrat förhållningssätt:

På förskolan har man sett att det är väldigt små förändringar som gör ganska stor effekt så dels är det väl ett tankesätt som är förändrat, men också sättet man pratar [...].

Vidare har arbetslagens arbete med utgångspunkt i ELSA-modellen gett dem redskap att synliggöra både sitt eget handlande och barns språkande. Videoinspelningar och transkriptioner framstår som centrala redskap för att belysa barns språkande från olika synvinklar. En fördel med att spela in olika samspelssituationer är att man också, vid ett och samma inspelat tillfälle, kan kartlägga olika aspekter av barns språkande och språkliga utveckling.

En annan grundläggande faktor för att stödja denna utveckling är pedagogernas eget språkande/språkbruk och språkliga medvetenhet, det vill säga att kunna betrakta både sitt och andras språk utifrån. Även för detta har filmandet haft en avgörande funktion genom att stödja pedagogerna i att vända fokus mot sitt eget handlande. Till synes små, enkla förändringar i det egna sättet att kommunicera med barnen kan göra stor skillnad. Men det måste upptäckas.

Språklig medvetenhet kan uttryckas som insikten om betydelsen av det egna språkbruket och det språkutvecklande arbetet. Efter en diskussion om hur man bäst kan kartlägga barns språk och öka sin egen medvetenhet uttrycker en förskollärare följande:

Det tror jag ändå det här programmet har hjälpt oss med. Att jag tror, eller jag vet, att vi jobbar väldigt språkligt medvetet, alltså att vi är medvetna (om) hur vi arbetar i vårt arbetssätt och den kunskapen har vi nog fått, nej vi har fått den från det här programmet och vi ser resultat i det.

Språklig medvetenhet kan alltså leda till ett språkmedvetet arbetssätt som tillsammans med barnen sätter språkets olika komponenter i bruk. Grund-

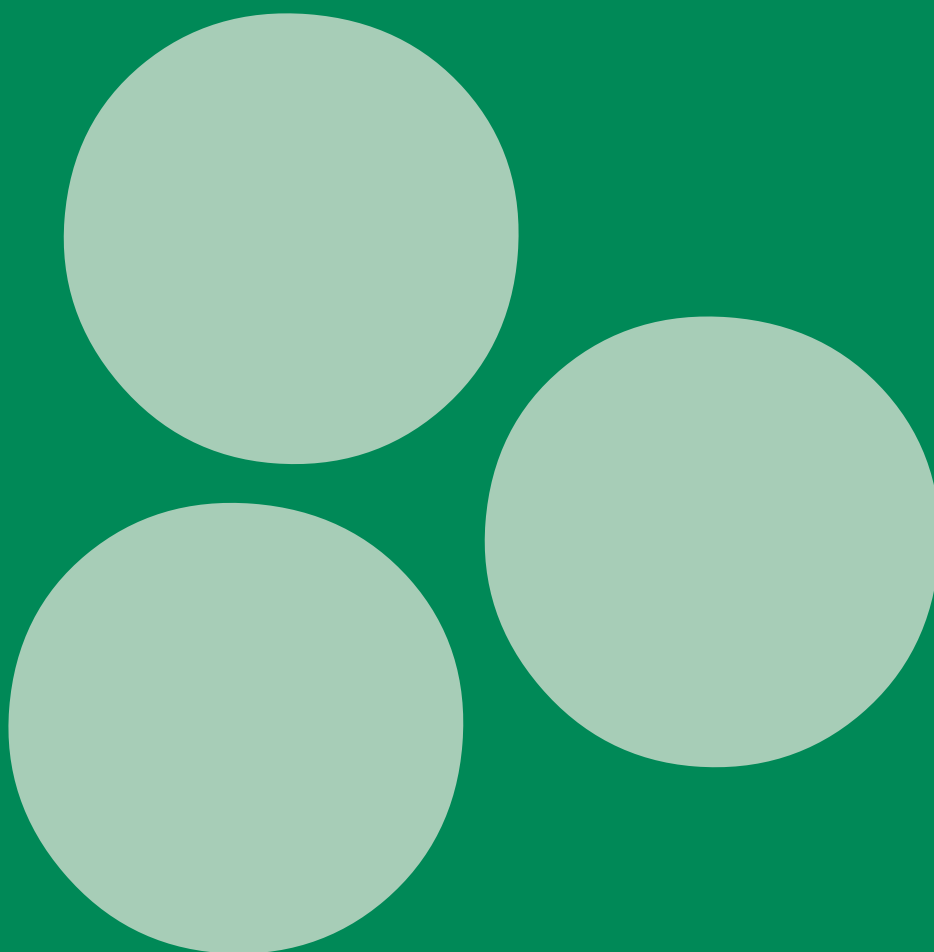
läggande för *alla* barns språkande är att göra sig förstådd och förstå andra samt att lära sig det sociala samspelets turtagning. Detta i sin tur öppnar upp för att barn i samspel med andra individer tillägnar sig fördjupade språkkunskaper, för att så småningom utvecklas till en läsande och skrivande människa, vilket är ett viktigt mål med det språkutvecklande arbetet. Här spelar det språkutvecklande arbetssättet i förskolan en avgörande roll.

Det språkutvecklande arbetet har bidragit med kunskap om hur förskollärare i elva kommuner i Sverige ger uttryck för sitt arbete med att synliggöra barns språklärande. De har också synliggjort *professionsspråkande* i och genom kollektiva samtal i programmet. Med andra ord har de *kollektiva samtalen* om barns förändrade (fler)språkande, som vi avsåg studera, också synliggjort ett förändrat kunnande i form av språkande hos förskollärare som grupp.

Vi har visat att kollegiala samtal före och efter en föreläsning vid ett seminarium leder till att pedagogerna ger uttryck för ett *nyläge* (en förändring) i hur de ser på synliggörande av barns språkande. Nyläget ger uttryck för pedagogers ansvar för att uppmärksamma barns erfarenheter och kunskaper i andra språk än majoritetsspråket. Vidare ger nyläget uttryck för ett precist och teoretiskt språkbruk om språkande och om förhållningsätt, metoder och verktyg för att synliggöra egna och barns språkliga handlingar i aktionsforskningsprocesser.

Den sista, men inte minst viktiga, komponenten är ledarskapet, eftersom det skapar förutsättningar för alla de processer som behöver möjliggöras för att det språkutvecklande arbetssättet ska kunna komma till stånd. Ett sådant ledarskap kan inte tillskrivas *en* ledare utan det skapas i ett nät av ledande. Förskollärarnas mellanledarskap hakar i rektorernas ledande på förskolorna, medan rektorernas ledande samspejar med verksamhetschefers och processledares. När detta sammanhang finns på plats, blir det möjligt att ha mod att inse att en enkel modell eller mall inte räcker till, utan att det på alla nivåer handlar om att forma sina handlingar utifrån de behov och förutsättningar som råder i den kontext där man befinner sig. Då blir det möjligt att hantera det språkutvecklande arbetets hela komplexitet.

Avsnitt 2:
**DE ELVA MEDVERKANDE
SKOLHUVUDMÄNNENS
EGNA BERÄTTELSE**





Bjuvs kommun: STEN FÖR STEN, STEG FÖR STEG – VI BYGGER VÄGEN UNDER RESANS GÅNG

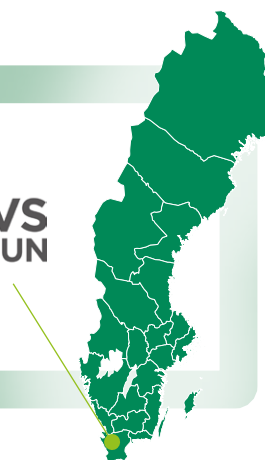


Jenny Henriksson, lärare i förskola
Jonna Runheimer, rektor

Bjuvs kommun

Antal kommunala förskolor: 11

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 11



Bjuvs kommuns utvecklingsresa har byggts gemensamt av de medverkande under resans gång, längs en slingrig väg med flera vägshål, omläggningar och gropar. De erfarenheter vi har gjort längs vägen bidrar till att vi nu har en verktygslåda som kan ta oss vidare på vägen mot en språk- och kunskaps-utvecklande förskoleorganisation.

RESAN STARTAR I ETT BEHOV AV ÖKADE (SPRÅK) KUNSKAPER

Bjuvs kommun är en klassisk arbetarkommun med en låg andel akademiskt utbildade invånare och socioekonomiska utmaningar. Behörigheten till gymnasieskolan har länge varit låg och arbetslösheten hög. Utbildningsförvaltningen har därför en gemensam inriktning och fokus på fem områden för att stödja elever på deras väg in i arbetslivet. Dessa målområden inkluderar kompetensförsörjning och att stärka barn och elevers valkompetens, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, tillgängliga lärmiljöer samt samarbete mellan förskola/skola och hem.

Ett viktigt fokus är språkutveckling, där arbetet syftar till att stödja barn, särskilt flerspråkiga, och att skapa en positiv språklig miljö som gynnar deras utveckling. Bjuvs kommuns förskolor och skolor arbetar för att ge barn och elever bästa möjliga start i livet genom att främja ett livslångt lärande. Några mål är att bygga tillit till den egna förmågan, skapa motivation och öka lusten att lära. Förskolan och skolan ska också hjälpa barn och elever att utveckla kunskaper och värden för att kunna delta i det demokratiska svenska samhället. En särskild satsning görs på språkutveckling för att motverka bristande likvärdighet, särskilt bland barn från socioekonomiskt utsatta områden och barn med andra modersmål än svenska.

Ett led i den satsningen var att med stöd av FoU-programmet Språkutvecklande förskola utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, som kunde ge den medverkande förskolepersonalen möjlighet att utveckla sitt språkutvecklande arbete. Ett syfte var att stärka barns lärande och utveckling, ett annat att skapa språkrika lärmiljöer där alla barn får förutsättning att bli språkande individer. Vi såg att FoU-programmet skulle ge möjlighet att utveckla detta arbete och skapa en sammanhållen gemensam riktning för förskola och skola, eftersom skolorna sedan tidigare arbetade med SKUA (språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt).

En annan utgångspunkt var det identifierade behovet av ökad kompetens för att möta den stora andelen barn i språklig sårbarhet som går i våra förskolor. Vår förväntan på programmet var att skapa större medvetenhet och fördjupad förståelse för det språkutvecklande arbetet samt att knyta an till tidigare utvecklingsarbeten, såsom tydliggörande pedagogik och tillgängliga lärmiljöer. Målsättningen var att det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet skulle bli förankrat, användas på alla förskolor och bli en naturlig del i förskolornas systematiska kvalitetsarbete. För att nå målsättningen fattades

ett beslut om att Bjuvs kommun skulle gå in med alla förskolor och att programmet skulle utgöra grunden för förskolornas mål- och utvecklingsarbete de kommande tre åren.

BAKGRUND

Hösten 2022 genomgick förskoleorganisationen en omorganisation som innebar att den tidigare organisationen med fem områdesrektorer ersattes med två förskoleområden med två huvudrektorer, fyra biträdande rektorer, två administratörer och en samverkansdoktorand. Samtidigt genomfördes en omorganisation på förvaltningsnivå. När vi gick in i FoU-programmet vårterminen 2023 var denna organisation fortfarande i tillblivelse.

En annan förändring var att den tidigare mellanledarrollen "processledare" avvecklades och en ny riktad mellanledarroll skapades. Förskollärare som var intresserade av att medverka och driva det språkutvecklande arbetet fick söka uppdraget som "språkambassadör". Det formulerades på följande sätt:

Språkambassadörer

Som ambassadör förväntas du driva, samordna och leda programmet på den egna förskolan samt delta i utvecklingsgruppen med de andra ambassadörerna och ledning. Det innebär bland annat att:

- tillsammans med kollegor genomföra och dokumentera uppdrag och aktioner i verksamheten
- nyfikenhet att utforska sin egen praktik med syfte att utveckla det språk och kunskapsutvecklande arbetssättet
- nätverka med kollegor i och utanför den egna verksamheten samt vara representant för din förskola och Bjuvs kommun i dessa sammanhang.

Det tillsattes en språkambassadör på varje förskola, förutom på kommunens två största förskolor som fick två var. Vårterminen 2023 riktade sig det språk-utvecklande utvecklingsarbetet i huvudsak till språkambassadörerna. Omorganisationerna på olika nivåer påverkade förskolorna och vi behövde en gemensam förståelse och en struktur för arbetet, såväl i programmet som i vår mål- och utvecklingsprocess. Under hösten 2023 kopplade vi successivt på alla avdelningar i processen. Att bygga vår egen väg sten för sten, steg för steg blev en skrivning att samlas omkring.

ORGANISATION OCH STRUKTUR

Det språkutvecklande mål- och utvecklingsarbetet har drivits i två spår, där det ena har utgjort utvecklingsgrupper knutna till FoU-programmet och det andra spåret har innefattat alla arbetslag på samtliga förskolor. I utvecklingsgrupperna har vi arbetat utifrån programmets upplägg för att skapa fördjupade kunskaper om ELSA-modellen och aktionsforskning som verktyg i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. I utvecklingsgrupperna har vi också arbetat med att utveckla förståelse av och kunskap om mellanledarskapet. På förskolorna har alla pedagoger genomfört språkutvecklande mål- och utvecklingsprocesser i form av aktionsforskning utifrån ELSA-modellen i sin egen praktik.

Utvecklingsgrupper

För att genomföra och driva det språkutvecklande arbetet på hemmaplan har arbetet skett i två utvecklingsgrupper:

- **Utvecklingsgrupp ledning:** Styrgrupp, lokal processledare och ledare
- **Utvecklingsgrupp Bjuvs kommun:** kommunövergripande, alla som medverkar vid programmets seminarier.

Utvecklingsgrupp ledning

Utvecklingsgrupp ledning inrättades för att skapa förutsättningar för ett långsiktigt hållbart utvecklingsarbete, i syfte att skapa en likvärdighet i kommunen. I den inledande organisationen hade styrgruppsmedlem ett övergripande ansvar, vilket innefattade att fatta beslut om programmet, organisera för spridning samt vara ett nära stöd för lokala processledare. De båda

lokala processledarna hade i uppdrag att samordna det lokala arbetet för språkambassadörerna i Bjuvs kommun. Det innebar att ansvara för att hålla fokus på syftet med programmet, att arbetet fortlöpte mot målen och att planera och utvärdera det lokala utvecklingsarbetet.

Rektorer och biträdande rektorer hade i uppdrag att tillsammans med lokala processledare organisera utvecklingsgruppernas arbete samt att leda och organisera mål- och utvecklingsarbetet i sina respektive områden.

Under programmets gång har organisationen genomgått ytterligare förändringar, på både förvaltnings- och rektorsnivå. De två förskoleområden som fanns har delats upp i fyra områden med en rektor i varje område. Rollen som biträdande rektor och samverkansdoktorand har tagits bort och två administratörer har blivit en, som finns på förvaltningsövergripande nivå.

När organisationen förändrades kom även Utvecklingsgrupp ledning att få andra förutsättningar. Den mötesstruktur som inledningsvis hade skapats fick göras om. Detta föll inte ut som planerat och flera omtag har gjorts för att hitta en fungerande struktur. Vidare har de lokala processledarnas uppdrag skrivits om och förändrats. Uppdraget delades i en administrativ roll och en forsknings- och utvecklingsroll.

De lokala processledarna har samordnat det kommunövergripande utvecklingsarbetet och rektor har samordnat och lett utvecklingsarbetet i sitt område utifrån sina förskolors behov och programmets mål. Rektor har säkerställt att förutsättningar har getts för att utvecklingsarbetet skulle kunna genomföras.

Utvecklingsgrupp bjuvs kommun

Utvecklingsgrupp Bjuvs kommun för samtliga medverkande i programmet har träffats utifrån behov, inledningsvis en gång per månad och sedan två till tre gånger per termin. I denna utvecklingsgrupp har vi arbetat långsiktigt för att fördjupa förståelsen för ett språkutvecklande arbetssätt. Vi har arbetat för att gemensamt utveckla kunskaper och driva FoU-processerna på våra förskolor. Inledningsvis identifierades förskolornas nuläge och en fördjupning enligt ELSA-modellen. Det innebar att språkambassadörerna gavs fördjupad kunskap och verktyg att tillsammans med rektor leda det fortsatta mål- och utvecklingsarbetet på förskolorna.

Vi har även arbetat med särskilt fokus på mellanledarskapet och aktionsforskning. I utvecklingsgrupp Bjuvs kommun har vi planerat det gemensamma mål- och utvecklingsarbetet för att sätta språkutvecklande arbetssätt på agendan. Vi har också genomfört kontinuerliga uppföljningar och nulägesanalyser för att följa upp vårt utvecklingsarbete.

Mål- och utvecklingsarbete: all personal – alla förskolor

Samtliga språkambassadörer har tillsammans med rektorerna har drivit det språkutvecklande mål- och utvecklingsarbetet i sitt förskoleområde. Det innebär att alla pedagoger har genomfört språkutvecklande mål- och utvecklingsprocesser i form av aktionsforskning utifrån ELSA-modellen i sin egen praktik. Det har också genomförts lokala spridningsdagar under vårterminerna där alla pedagoger har fått dela med sig av sina aktionsforskningsprocesser till kollegor i andra arbetslag.

De olika rektorsområdena har valt att arbeta på olika sätt för att nå programmets mål. I ett rektorsområde har man satsat på språkgrupper för att förankra det språkutvecklande arbetssättet:

Vi har samlat förskollärare från varje avdelning från båda förskolorna i en gemensam språkgrupp för kollegialt lärande och stöd. Dessa förskollärare får ta ett större ansvar för det språk utvecklande arbetssättet på respektive avdelning.

Ett annat område har kopplat samman språkmodulerna i Skolverkets lärportal¹⁶ med fokus på flerspråkighet och det språkutvecklande arbetssättet:

Genom arbetet med ELSA-protokollen och Skolverkets moduler ökar vi vår medvetenhet kring förskolans arbete med flerspråkighet.

Ett av områdena har satsat mer på workshoppar med handledning, som språkambassadörerna har lett. I det fjärde området har språkambassadörerna handlett avdelningar på varandras förskolor:

Vi har gjort en enkel språkplan där vi planerat in att språkambassadörerna besöker andra förskolor än sina egna. Under besöket är de med på en planering och handleder det arbetslaget i deras aktionsforskning.

Gemensamt för rektorsområdena har varit att en kompetensutvecklingsdag per termin haft ett extra fokus på det språkutvecklande arbetssättet kopplat till aktionsforskning utifrån ELSA-modellen.

¹⁶ Se <https://larportalen.skolverket.se/>

LÄNGS VÄGEN – VÄGSKÄL, OMLÄGGNINGAR OCH GROPAR

Som beskrivet ovan har flera omorganisationer genomförts på ledningsnivå. Det har också genomförts förändringar i förskolornas organisationer, där förskolor har flyttats till andra lokaler och eller lagts ner. På några förskolor har man gått från mindre avdelningar till större lärlag. När organisationen har varit i ständig förändring går mycket kraft åt till att skapa nya relationer och hållbara strukturer. Att bedriva utvecklingsarbetet i två spår och i ständig förändring har inte varit lätt, men tillsammans har vi sten för sten och steg för steg arbetat oss både bakåt och framåt i våra processer. Trots alla utmaningar har vi sett positiva effekter av vår medverkan i FoU-programmet på flera nivåer.

Förändrad inställning till programmet

Inledningsvis har flera språkambassadörer upplevt en osäkerhet inför programmet och uttryckt att det har varit svårt, krångligt och otydligt. De har upplevt att det varit svårt att delge innehållet till kollegor ute i verksamheten, vilket bidragit till att kollegorna har tyckt att det var otydligt och svårt att komma i gång. Den långa öva- och prövatiden har upplevts både positiv och frustrerande, men i stort har den ansetts ha bidragit till ökad förståelse. Kollegialt arbete i områdesgruppen, utvecklingsgruppen och under seminariedagarna har lyfts fram som positivt. Några framhåller också rektorns ledning som betydelsefull. Även det egna ansvaret för att lära sig och förstå ELSA-modellen har lyfts fram.

Sammanfattningsvis har vi sett en positiv utveckling, där språkambassadörerna ger uttryck för att arbetet har gett effekter i verksamheten i form av större engagemang och nöjdhet. En språkambassadör skriver:

I takt med att innehållet blivit tydligare och kopplingen till vardagsarbetet mer konkret, har deltagarna blivit mer positiva och engagerade. Många uttrycker i dag nöjdhet med programmets struktur, särskilt möjligheten till reflektion, kollegialt lärande och att få arbeta långsiktigt med utveckling.

Utvecklat fördjupad kunskap

Språkambassadörerna uttrycker att de genom att medverka i programmet har utvecklat fördjupade kunskaper i språkutveckling, språkutvecklande förhållningsätt, aktionsforskning, mellanledarskap och praktikutveckling. ELSA-modellen med sina tre dimensioner och kartläggningen av barns språk har bidragit till mer medvetna, språkutvecklande handlingar. Det uttrycks att protokollet skapar ett fokus som bidrar till undervisningsutveckling och att det skapas en helhet i det språkutvecklande arbetet.

Mellanledarskapet har blivit mer tydligt och språkambassadörerna upplever att de har utvecklat sin förmåga att leda processer, förmedla ett innehåll samt handleda och inspirera. Språkambassadörerna uttrycker också att praktiken har utvecklats, då de lärt sig att se de små stegen och att skynda långsamt.

Förändrade handlingsmönster

Språkambassadörerna upplever att de har utvecklat och förändrat sina handlingar, både i sin undervisningspraktik och i sin mellanledarroll. Exempelvis ger de uttryck för att ha utvecklat sina språkande handlingar, där de ser en ökad medvetenhet om sitt språkande i undervisningen. Det kan vara att de använder fler begrepp, ett expansivt språk och har ett större fokus på just språkande. De ser också att de utmanar sig själva mer genom att öva och pröva. Ambassadörerna låter aktionsforskningen ta tid och har lärt sig att smalna av sitt fokus. Genom att bli bättre på att dokumentera även små förändringar har de fått fördjupade insikter. De ser också att de har fler samtal om språkutvecklande handlingar utifrån nya erfarenheter och kunskaper.

I sin mellanledarroll upplever språkambassadörerna att de har utvecklat sin roll som samtalsledare och sitt ledarskap i kollegiala diskussioner. De ser också att de har utvecklat ett professionellt språk och de arbetar tillsammans med andra mellanledare för att utveckla verksamheten. Tillsammansarbetet lyfts fram som betydelsefullt för språkambassadörerna.

Ökad kvalitet i verksamheterna

Analysen visar resultat på alla nivåer kopplat till de tre dimensionerna i ELSA-modellen. På pedagognivå ser vi ett förändrat förhållningsätt och ett ökat användande av språk- och kunskapsutvecklande verktyg i utbildning och

undervisning. Vi ser också ett ökat kollegialt lärande på våra förskolor och i våra förskoleområden, där utvecklingsarbetet har bidragit till utveckling av dokumentation, uppföljning och utvärdering. Vi ser exempel på att användandet av aktionsforskning har lett till att pedagogerna har fått syn på och ifrågasatt existerande normer.

Pedagogernas förändrade arbetssätt

Språkambassadörerna anger att Språkutvecklande förskola har bidragit med en gemensam grund för arbetslag, förskolor och områden. Det har skapat en samsyn och en ökad medvetenhet om barns språkutveckling och pedagogernas språkutvecklande arbetssätt. Ambassadörerna har sett en ökning av språkutvecklande lärmiljöer och medvetna språkhandlingar i både planerad och spontan undervisning. ELSA-modellen har bidragit med en systematik till det systematiska kvalitetsarbetet och bidragit till en ökad medvetenhet om kartläggning, dokumentation och analys.

Ambassadörerna ser också ett fördjupat kollegialt lärande, där ett gemensamt professionsspråk har utvecklats. Överlag framträder en positiv utveckling i Bjuvs kommuns förskolor, där en ökad förståelse för programmets innehåll har lett till att fler pedagoger ute i verksamheten ser vinningen med det språkutvecklande arbetssättet och ELSA-modellen. När de ser att arbetssättet gör skillnad stärks professionen. När professionen stärks och utbildningen och undervisningen i förskolorna utvecklas, skapas mer gynnsamma förutsättningar för alla barn att utveckla sitt språkande.

Barns förändrade språkande

När vi analyserar effekter på barnnivå framträder att språkambassadörerna genom kartläggning, videofilmning, observationer och dokumentation har kunnat säkerställa att barn har utvecklat sitt språkande. Exempelvis kan vi se att barnen nu använder ett rikare språk och för fler samtal och dialoger. Vi ser också att deras ordförråd har blivit större och att de återberättar mer och med längre meningar. Vi ser också en ökad språklig medvetenhet och ett intresse för skriftspråket.

Den språkliga utvecklingen har även bidragit till ökad kommunikation och interaktion samt till positiva effekter i lek och kamratskap:

Barnen kommunicerar/söker kontakt med både barn och vuxna även utan talat språk (AKK, kroppsspråk och konkret material).

I barngruppen har effekten blivit bland annat mindre hårda ord mot varandra, mer gemenskap och tillsammanslekar även i lärmiljöer som tidigare varit enskilda.

Vidare kan vi se effekter på barns delaktighet och agens:

Barnen har utvecklat sin sociala kompetens, självkänsla och trygghet för sitt språkande, både enskilt och i grupp. De har blivit mer trygga med att öppna upp sig, stå för vad de tycker och känner och delar gärna med sig av vad de varit med om. Vi upplever att barnen fått en förståelse för att deras röst är viktig och att de tycker det är lite spännande att diskutera och reflektera över saker i hela barngruppen.

I citatet framträder också att det språkutvecklande arbetet är viktigt och ger avtryck i förskolornas demokratiarbete.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Att delta i ett FoU-program ger många lärdomar och insikter. Det har varit en utmanande resa, men inte bara på grund av de ständiga omorganisationerna. Vi har också upptäckt att tidigare erfarenheter av att vara med i FoU-programmet Undervisning i förskolan hade skapat föreställningar och förväntningar på hur det skulle vara, som inte detta programs process motsvarade. Flera av språkambassadörerna uttryckte att de saknade strukturen och datum för "inlämningen av data" till forskarna. Dessutom krockade föreställningar om och förväntningar på språkambassadörernas nya riktade uppdrag. Flera av de mellanledare som hade medverkat tidigare sökte och fick rollen även nu. De skulle då balansera sina tidigare erfarenheter med ett nytt uppdrag och samtidigt möta kollegors förväntningar på dem. Det är dock intressant att notera att några nu ger uttryck för att "detta program är bättre" och att de nu förstår syftet på ett annat sätt. En positivitet har växt fram med ökade kunskaper.

Vi har lärt oss att det är lätt att skapa strukturer, men en svårare utmaning att hålla i dem. Vi har också sett att det är utmanande att syna sig själv och sin praktik. När man som pedagog ska vända blicken mot sig själv, sin organisation, sin struktur och sina handlingar skapas lärandesituationer som skaver.

Det har lett till frustration och en negativ bild av utvecklingsprogrammet. Då har det varit extra viktigt att hålla i och hålla ut, att fortsätta ta steg och lägga stenar, även om det har känts som att man går mer bakåt än framåt. En språkambassadör beskriver förändringen så här

En annan effekt som jag ser är att de kollegor som var motstridiga till programmet först är mer positiva nu och kan se och förklara de effekter som blivit av att ta del av programmet.

De kollegiala processerna har visat sig vara av stor betydelse för att skapa dessa positiva effekter. Språkambassadörerna ger nu uttryck för att de ser positiva effekter på sina förskolor.

Jag har sett effekten av det kollegiala lärandet och dess vinning i att samtala, diskutera och analysera tillsammans med mina kollegor på arbetsplatsen och med språkambassadörerna.

Spridningsdagarna har bidragit till en kommunikation som utvecklar oss alla.

Vårt långsiktiga arbete syftar till att det språkutvecklande arbetssättet ska bli en naturlig del av förskolornas utbildning och utvärderingen visar att vi har tagit betydande steg på vägen.

HUR GÅR VI VIDARE?

Bjuvs kommun har under sista terminen med programmet gjort ytterligare omorganisationer på ledningsnivå och samtidigt försökt hålla i de strukturer och funktioner som funnits. Framöver är förhoppningen att Bjuvs kommun kommer att fortsätta arbeta för att det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet ska bli förankrat och användas på alla förskolor samt bli en naturlig del i förskolornas systematiska kvalitetsarbete.

Botkyrka kommun: HÄR VÄXER BÅDE SPRÅKET OCH KOMPETENSEN



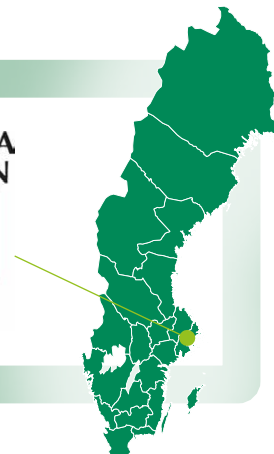
Martin Gråfors, pedagogisk samordnare

Botkyrka kommun

Antal kommunala förskolor: 38

Antal förskolor som har medverkat
i programmet: 4

**BOTKYRKA
KOMMUN**



Botkyrka är Sveriges 21:a största kommun och är belägen söder om Stockholm. Här bor cirka 96 000 invånare och det talas ungefär 100 språk. I kommunen finns 38 kommunala förskolor indelade i tolv förskoleområden och varje förskoleområde leds av en rektor. Från Botkyrka kommun har 21 förskollärare, två rektorer och fem biträdande rektorer medverkat i forsknings- och utvecklingsprogrammet Språkutvecklande förskola. Rektorerna ansvarar för förskolor som ligger i två av kommunens sex kommundelar: Tumba och Hallunda-Norsborg. Från förvaltningen har även förskolans verksamhetschef/skolchef samt förskolans pedagogiska samordnare deltagit.

BAKGRUND

I Botkyrka är drygt 43 procent av invånarna födda utomlands och många barn i kommunen växer upp med flera språk i hemmet. Flerspråkighet är en viktig resurs. Parallellt med modersmålen behöver samtliga barn i Botkyrka utveckla goda kunskaper i svenska. För en del av de barn som växer upp med två eller flera språk i hemmet är förskolan den enda plats där de har möjlighet att lära sig svenska. Förskolans förmåga att ge dessa barn en god språklig start är viktig för den fortsatta utbildningen och för att de med stigande ålder ska känna delaktighet och inflytande i samhället. Botkyrkas förskolor har prioriterat arbetet med språket i fokus under lång tid. Det görs utifrån verksamhetsområdets riktlinje för språkutvecklande arbete:

- personal som språkliga förebilder
- höga förväntningar på barns förmåga
- pedagogiska lärmiljöer som främjar språkutveckling
- lek i meningsfulla sammanhang
- vårdnadshavare som resurs.

Botkyrka deltog i framtagandet av Ifous kunskapsöversikt *Språkutvecklande förskola* (Björk-Willén, 2022). Verksamhetsområde förskola valde att för första gången medverka i ett FoU-program för att utveckla det språkutvecklande arbetet i de kommunala förskolorna. Ett annat spår var att tillsammans med forskare utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt för språkutveckling. Syftet var att stärka det språk- och kunskapsutvecklande arbetet på vetenskaplig grund och att följa upp att insatserna verkligen ger effekt för barns språkande.

Detta kapitel bygger på underlag från uppföljningar, utvärderingar och intervjuer från medverkande arbetslag, förskollärare, biträdande rektorer och rektorer. Fokus i datainsamlingen har legat på att följa upp hur samtliga involverade har upplevt sin medverkan i programmet samt vilken utveckling och vilka effekter de kan se i sina verksamheter och hos sig själva.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Ett viktigt ställningstagande inför genomförandet av programmet blev att utgå från förskolornas befintliga organisation och dess förutsättningar. Det

innebar konkret att varje förskola använde sina lokala planeringsdagar, nätverksgrupper, arbetslagsmöten och ordinarie planeringstid för att arbeta med programmets innehåll och läruppdrag. Syftet var att det från start skulle bli en medverkan som skedde utifrån den lokala kontexten och att möjliggöra att erfarenheter och lärdomar blir lättare att sprida i det fortsatta arbetet.

Vid urvalet av förskolor blev en betydelsefull faktor personalens och ledningens motivation att delta. Därför informerades Botkyrkas rektorer om programmets syfte och förutsättningar. Rektorerna undersökte sedan intresset hos sin personal och ledning. Utifrån svaren valdes sedan fyra förskolor ut från två förskoleområden, som skulle bilda programmets två utvecklingsgrupper.

Inför genomförandet fattades ett beslut om att låta medverkande förskollärare och deras arbetslag själva utforma och pröva ELSA-protokollet och aktionsforskning, baserat på deras personliga erfarenheter och förutsättningar. Genom att följa deras lärande skulle en lokal praxis kunna utvecklas och förankras i deras arbete. Här blev vikten av att våga pröva och att se utmaningar som en del av lärprocessen, och inte som ett hinder, vilket var ett betydelsefullt ställningstagande för genomförandet.

För att hålla ihop medverkan i programmet och få en samlad bild av lärdomar och resultat organiserades arbetet i en lokal styrgrupp, en lokal processgrupp och två lokala utvecklingsgrupper med de fyra deltagande förskolorna.

Lokal styrgrupp

Förskolans verksamhetschef har lett den lokala styrgruppen. I den har rektorer, utvecklingsledare, pedagogisk samordnare, verksamhetssamordnare och kvalitetscontroller ingått. Verksamhetschefen har löpande följt arbetet på förskolorna utifrån ett strategiskt perspektiv och även följt upp vilka avtryck processarbetet har gett i övriga kommunala förskolor i Botkyrka.

Lokal processgrupp

Två processledare har tillsammans lett den lokala processgruppen. I den har biträdande rektorer ingått, som operativt pedagogiska ledare från de medverkande förskolorna, och ett par biträdande rektorer som inte har deltagit i programmet.

Båda grupperna har fångat upp det konkreta arbete som har genomförts av förskollärare och arbetslag med fokus på utvecklande av språkstödjande

handlingar och aktionsforskning. I dessa grupper har ledarna kunnat dela erfarenheter av de utmaningar de mött i sina ledarroller kopplat till programmet innehåll. De har även genomfört aktionsforskning på sina egna ledarhandlingar kopplat till det språkutvecklande arbetet.

Under programmet har det vid ett par tillfällen per termin organiserats lokala mötesplatser, som har letts av processledarna. Då har alla medverkande inom programmet och ett antal lokala representanter för verksamhetsområdet träffats i syfte att dela erfarenheter och lära tillsammans. Vid dessa tillfällen har fokus legat på uppföljning och bearbetning, både av den input som vi har fått från forskare, föreläsare och medverkande i programmet och av det arbete som har skett på hemmaplan.

Parallellt med programmet har organisationen mött lokala organisatoriska utmaningar i form av sjunkande barnunderlag. Detta har lett till både sammanslagningar och avveckling av förskolor och till omställningsarbete. Det har tagit mycket kraft och energi både från rektorsgruppen och verksamheterna. Att det då har funnits en tydlig organisation i förskoleområdet, i verksamhetsområdet och i programmet har möjliggjort att utvecklingsarbetet har kunnat fortgå. Det har varit god kontinuitet bland medverkande under resans gång, men en biträdande rektor har tillkommit och ett par förskollärare har bytts ut längs vägen.

EFFEKTER

Den franske författaren Marcel Proust lär ha uttalat något som kan sammanfatta våra erfarenheter av att medverka i FoU-programmet:

Den enda verkliga upptäcktsresan består inte i att söka nya landskap, utan i att se saker med nya ögon.

Medvetna förskollärare och arbetslag

De medverkande förskollärarna har uttryckt nöjdhet med programmets utvecklingsseminarier och läruppdrag. Dessa har stöttat deras utvecklingsarbete med språk- och kunskapsutveckling samt aktionsforskning. Det tydligaste resultatet är att de medverkande har blivit mer medvetna om sin egen roll i barns språkutveckling. Denna självreflektion och det kollegiala

lärandet, bland annat genom filmade situationer, har ökat tryggheten och engagemanget samt gjort konkret skillnad för barnens möjligheter till språkande.

De medverkande förskollärarna och deras arbetslag har utvecklat en tydligare förståelse för effektiva språkstödjande metoder och arbetat aktivt för att implementera dem. Det har stärkt det gemensamma ansvaret och medvetenheten om den egna betydelsen i arbetslaget. Trots individuella utvecklingsvägar förenas de av ett tydligare språkligt mål med fokus på den sociala dimensionen och barns språkutveckling. Insikten om den fysiska och didaktiska dimensionens betydelse har dessutom lett till ökad självreflektion hos samtliga.

Jag har förstått betydelsen av att titta på mig själv och utveckla mig för barnens rätt till rikt språkande. (Förskollärare)

Att förskollärare och arbetslag modigt har utvecklat sina metoder med stöd av videofilmning och kollegialt lärande, har stärkt professionen och ökat medvetenheten om det språkutvecklande arbetet. Förskollärare och deras arbetslag har "vänt spegeln mot sig själva" och blivit medvetna om betydelsen av sitt språkstödjande arbete för barns språkutveckling. Många betonar också att en ökad språklig medvetenhet genomsyrar alla situationer, från omsorg till undervisning och lek i olika miljöer. Arbetslagen tänker mer analytiskt om sitt arbete nu. Det bidrar även till språkutveckling i kollegiet genom att skapa ett prestigelöst klimat där pedagoger kan fråga varandra om och ta fram ord för att kunna erbjuda barnen ett utbildningsspråk. På så sätt kan de bredda sin språkliga repertoar för stödja barnens språkande.

Genom att titta på en stund eller situation och lära av den spiller det positivt över på hela dagen i alla andra stunder. (Förskollärare)

Ledarskapets betydelse

Ledarskap och reflektion har framträtt som allt viktigare i arbetet, med ett särskilt fokus på rektorernas, de biträdande rektorernas och förskollärarnas roller och ledarhandlingar. Genom att granska sina ledarhandlingar, både på egen hand och i grupp, har de blivit mer medvetna om hur de leder. Med hjälp av aktionsforskning har de sedan nyfikat utvecklat sitt ledarskap, med fokus på språkutveckling och att stödja sina arbetslag.

Trygghet, prestigelöshet och engagemang

Trygghet, prestigelöshet och engagemang hos medverkande förskollärare, arbetslag och ledare är ett annat återkommande resultat i enkäterna. De medverkande förskollärarna och deras arbetslag känner sig stärkta i sin professionella roll och vågar prova nya sätt att dela sina insikter med varandra. Det är flertalet förskollärare, arbetslag och ledning som uttrycker en tydlig yrkesstolthet över sitt mod att arbeta med aktionsforskning och sitt eget lärande för att göra det språkligt rikare för barnen.

Positiva effekter på barns språkutveckling

Förskollärare rapporterar att positiva effekter på barns språkutveckling börjar bli synliga. Det märks genom att barnen använder nya begrepp och kommunicerar mer aktivt. En del vårdnadshavare har uppmärksammat positiva förändringar i sina barns språkande. Det finns dock svårigheter med att fullt ut se och mäta effekterna. Dels har vissa arbetslag bytt barngrupp under programmets gång, dels har kartläggningen av barnens språkutveckling inte alltid följts upp på ett systematiskt sätt. En annan bidragande orsak är att fokus i större utsträckning har legat på pedagogernas förändrade arbetssätt än på barnens förändrade lärande och språkutveckling.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Lokalt ägarskap

Lokal förankring och förskollärarnas ägarskap är en framgångsfaktor. Verksamhetsnära läruppdrag, initierade av förskollärarna själva, har skapat engagemang, relevans och meningsfullhet. Aktionsforskningens upplägg har varit betydelsefullt, särskilt eftersom förskollärarens egen nyfikenhet har drivit utvecklingsarbetet. Det främjar hållbarhet att förskollärare, arbetslag och lokal ledning gemensamt äger utvecklingsprocessen, vilket även möjliggör att lokala lösningar kan undersökas med centralt stöd.

Vidare har rektors och framför allt biträdande rektors operativa engagemang spelat en central roll. En god organisation och struktur, förankring av syfte och mål samt kontinuerlig uppföljning av biträdande rektor har varit avgörande för att stödja och upprätthålla riktningen i utvecklingsarbetet.

Vikten av transparens och kollegial analys i pedagogisk praktik

Det är av betydelse att skapa transparens i den pedagogiska praktiken i hela styrkedjan. Det handlar om att se varandra "in action", genomföra aktiviteter tillsammans och gemensamt analysera det organisationen gör. En grundläggande förutsättning för detta är att arbetslaget har avsatt tid för reflektion och analys, prioriterar dessa möten och kan träffas kontinuerligt.

Ett centralt verktyg i analysarbetet är dokumentation, särskilt filmer, där förskolläraren och arbetslaget har dokumenterat en situation där en eller flera pedagoger interagerar med barnen. Kontinuitet och systematik i detta arbete är nödvändigt. Brist på regelbundna möten kan lätt skapa svårigheter ("skav") i arbetslaget. En viktig lärdom, och en utmaning att arbeta vidare med, är därför att organisera verksamheten så att arbetslagen kan mötas kontinuerligt och där utvecklingsarbetet prioriteras högt på dagordningen.

Utvecklingsarbetet bör alltid utgå från det konkreta, det som faktiskt sker i mötet mellan pedagog och barn. Att utgå från dokumentation av konkreta situationer möjliggör att alla i arbetslaget kan vara delaktiga i att förstå, analysera och lära tillsammans. Syftet är att på så sätt utveckla och stärka det språkstödande arbetet. I avsaknad av en konkret situation att analysera tenderar diskussionen lätt att bli allmän och sakna verklig substans om vad som faktiskt sker i den pedagogiska interaktionen. Det finns dessutom en risk att analysen mer handlar om det som barnet gör i stället för att rikta blicken mot den egna språkutvecklande praktiken.

Att konsekvent utgå från konkreta situationer, aktiviteter eller undervisningsmoment ger arbetslagen redskap för en djupare analys. I detta arbete behöver man kombinera ett uppifrånperspektiv (top-down) – där man använder gemensamma begrepp och en delad förståelse för vad man strävar efter – med ett nerifrånperspektiv (bottom-up) – där organisationen utgår från den dokumenterade situationen. Detta görs för att förstå hur det gick till i praktiken, analysera det och se hur organisationen kan agera mer effektivt i nästa liknande situation. Att utgå från det konkreta blir ett sätt att undvika vaga eller alltför teoretiska resonemang. I stället kan arbetslagen fokusera på praktiska, små detaljer som direkt påverkar mötet med barnen. Denna process stärker arbetslagens medvetande om hur var och en kan göra skillnad i det språkstödande arbetet i de dagliga interaktionerna. Analysen kopplas till det som verkligen sker i stället för det som antas ske i interaktionen med barnen.

Skav och utmaningar i utvecklingsarbetet

Utvecklingsarbete i förskolan stöter ofta på hinder som rör både förväntningar och hur ansvar fördelas. En återkommande utmaning är att förskollärare förväntas ta ett steg tillbaka och överlåta vissa delar av det nära arbetet med barnen, samtidigt som de fortfarande måste vara närvarande och tillgängliga för hela gruppen. Det handlar om att hitta en balans där alla i arbetslaget är delaktiga i det som pågår närmast barnen.

Från problem till nyfikenhet som drivkraft

En central del i att driva utveckling framåt är att skifta fokus från att identifiera problem till att låta nyfikenhet vara drivkraften för gemensamt lärande, särskilt när det gäller språkstödande handlingar. Detta syns tydligt inom aktionsforskning, som på vissa håll nu är ett etablerat och uppskattat verktyg för att synliggöra det språkutvecklande arbetet. På andra håll har det upplevts som tidskrävande att genomföra, ofta på grund av oklarheter kring syfte och utförande.

Utmaningar och lärdomar i kollegial kunskapsutveckling

Att formulera forskningsfrågor som verkligen gynnar kollegial kunskapsutveckling har visat sig vara en specifik utmaning. När frågorna har handlat om barnen eller verksamheten, snarare än om de professionella själva, har formen ibland prioriterats framför innehållet och det egna lärandet. Detta har dessvärre minskat den ursprungliga motivationen att arbeta med vardagliga problem. Ett markant ökat engagemang har däremot observerats när fokus har skiftat till en gemensam nyfikenhet att utforska och lära om språkstödande handlingar.

Ett annat betydande hinder i aktionsforskningsprocessen har varit det initiala fokuset på rätt och fel, snarare än på ett systematiskt och nyfiket utforskande. Denna inställning har fått processen att uppfattas mer som ett "mallarbete" än ett dynamiskt utvecklingsarbete. I dessa fall har skriftlig dokumentation ibland blivit viktigare än den avgörande analytiska kollegiala dialogen.

Ledarskapsinsatser för kollegialt utvecklingsarbete

I kollegialt utvecklingsarbete är effektiva ledarhandlingar centralt för att säkerställa att arbetslagen håller kursen. Biträdande rektor har en central roll i att erbjuda stöd, styrning och noggrann uppföljning. Det säkerställer att

varje arbetslag håller sig till sitt syfte, sin riktning och sina planerade åtgärder, vilket i sin tur ökar förutsättningarna för att uppnå meningsfulla lärdomar och resultat.

Vikten av uppföljning och återkoppling

En viktig del av detta arbete har varit att både stödja och utmana arbetslagens analysarbete. Detta har också diskuterats inom den lokala processledargruppen. När arbetet har stött på hinder har det varit viktigt att snabbt agera och driva arbetet framåt tillsammans med förskollärarna och arbetslaget. Stödet och handledningen bygger på en relation där ledaren inte har alla svar, utan snarare intar en gemensam utforskande och undrande position tillsammans med arbetslaget. Det handlar också om att identifiera och erbjuda specifik kunskap inom områden där arbetslaget kan behöva ytterligare stöd.

För många är det en utmaning att vända blicken inåt. Detta är inte en extra arbetsuppgift, utan en integrerad del av att fördjupa och utveckla det arbete som redan utförs. Målet är att göra rätt saker som ger effekt, något som har varit särskilt tydligt i arbetet med samlingar och högläsning för att möta barnen i mindre sammanhang.

Vägen framåt

Det fortsatta arbetet kommer att fokusera på att utveckla lärandet utifrån de aktioner arbetslagen skapar tillsammans med barnen. En central del av detta är att stärka både mellanledarskapet och analysförmågan i varje del av organisationen.

Utvalda delar från programmet har framgångsrikt börjat implementeras i den lokala verksamheten även utanför de förskolor som aktivt har medverkat i programmet. Ett tydligt exempel på detta är att alla kommunens förskolor har börjat pröva aktionsforskning med videofilmning.

För att säkerställa en vetenskaplig grund i arbetet har den språkliga sociala dimensionen och dess innehåll varit ett centralt stöd. Den har hjälpt förskollärarna att både förstå och enas om det språkstödande arbetet. Den språkliga sociala dimensionen, som handlar om på vilket sätt pedagoger interagerar språkstödande med barnen, kommer fortsatt att användas för att vidareutveckla det språkstödande arbetet i Botkyrkas förskolor.

Utifrån lärdomen att en tydlig styrkedja har betydelse, behöver biträdande rektor inta en tydlig roll, där det är centralt att ställa frågor och följa upp det

pågående arbetet med att utveckla barnens språkande och ge dem ett rikt språk.

De som försöker att göra något och misslyckas kommer oändligt mycket närmare sina mål än de som försöker att göra ingenting och lyckas.

Visdomsordet, som den nyzeeländske författaren Lloyd Jones lär ha uttalat, understryker vikten av att våga pröva och att se utmaningar som en del av lärprocessen snarare än som hinder. Att omfamna nyfikenheten och det gemensamma lärandet, med stöd av ett tydligt ledarskap och en strukturerad uppföljning, är nyckeln till framgångsrikt utvecklingsarbete i förskolan oavsett innehåll.

Katrineholms kommun: VÅRA FÖRSKOLORS SPRÅKUTVECKLINGS- RESA

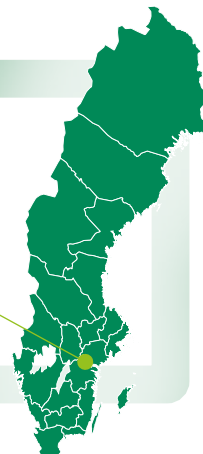


Sofie Tornell, rektor

Katrineholms kommun

Antal kommunala förskolor: 23

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 23



I Katrineholms kommun bor drygt 34 000 invånare. Här finns 23 kommunala förskolor där cirka 1 700 barn är inskrivna. Förskolorna leds av en chef för verksamhetsområdet förskola och åtta rektorer.

Katrineholms förskolor arbetar aktivt och medvetet för att utveckla sin undervisningskvalitet. Genom olika gemensamma kompetensutvecklingsinsatser arbetar förskolorna med att nå bildnings- och arbetsmarknadsförvaltningens gemensamma mål, att:

- alla delar av undervisningen präglas av hög kvalitet
- utbildningen präglas av trygghet och studiero
- varje barn och elev ges bästa möjliga förutsättningar för fortsatt utbildning och yrkesverksamhet

Katrineholms förskolor var under åren 2018–2021 med i ett FoU-program arrangerat av Ifous, med fokus på att utveckla en flerstämmig undervisning. I det programmet valde vi att gå in med fyra av nio verksamma rektorer och deras förskolor. Vi hade ingen erfarenhet av att vara med i ett forsknings- och utvecklingsprogram, vilket gjorde att vi lärde oss längs vägen hur och vad vi önskade sprida av vårt utvecklingsarbete till hela organisationen.

VAR VAR VI?

Efter programmet Flerstämmig undervisning i förskolan¹⁷ såg vi ett fortsatt behov av att utveckla även den språkutvecklande undervisningen. I kvalitetsrapporten för Katrineholms förskolor och skolor läsåret 2023/24 (Katrineholm, 2024) framkom att andelen elever som får gymnasiebehörighet i årskurs nio inte hade förbättrats under en tioårsperiod, trots olika insatser. Förskolans verksamhetschef och rektorer funderade över hur förskolan skulle kunna bidra till att öka måluppfyllelsen utifrån ett fokus på den språkliga förmågan. Ungefär samtidigt kom även en förändring i skollagen, som syftade till att fler barn skulle gå i förskolan och få möjlighet till en bättre språkutveckling i svenska.

HUR GJORDE VI?

För att uppnå dessa syften och skapa likvärdighet och spridning i hela organisationen valde förskolans verksamhetschef och rektorer att gå med i programmet Språkutvecklande förskola med alla rektorer, förste förskollärare och personal från alla förskolor i kommunen. Vi valde också att ha med en specialpedagog från barn- och elevhälsan.

Alla rektorer ingick i den lokala styrgruppen tillsammans med verksamhetschef och processledare. Varje rektor ansvarade för en utvecklingsgrupp

¹⁷ Se <https://ifous.se/flerstammig-undervisning-i-forskolan/>

med förskollärare och förste förskollärare. De träffades ungefär en gång per månad för att ta ett gemensamt ansvar för det språkutvecklande arbetet genom att följa upp pågående aktionsforskning, diskutera effekter och reflektera över de föreläsningar och samtal som hade genomförts vid utvecklingsseminarier med de andra medverkande kommunerna.

Tillsammans var vi från början 93 utvalda medverkande. Alla fick titeln "förändringsagent" för att de skulle känna att de hade ett särskilt ansvar för implementering och spridning av programmets innehåll. Förändringsagenterna förväntades också vara förebilder och viktiga inspiratörer till att skapa både delaktighet och stöd.

Under programmet träffade processledaren och en av rektorerna förskolornas förste förskollärare i snitt tre gånger per termin. Tillsammans följde vi upp pågående processer i programmet och stöttade varandra i att hitta styrfart i utvecklingsarbetet. Gruppen handledde även varandra i aktionsforskning om mellanledarskap för att utveckla olika ledarhandlingar.

VART SKULLE VI?

Pedagogerna fick i starten av programmet svara på en enkät, som skapades av den lokala styrgruppen. I svaren framkom att de önskade att medverka i programmet skulle bidra med likvärdighet, språkutvecklande verktyg och högre måluppfyllelse.

Mellan FoU-programmets seminarier, som skedde en gång per termin med alla medverkande i hela programmet, formulerade den lokala styrgruppen tillsammans med alla förste förskollärare olika uppdrag till alla förändringsagenter. Uppdragen hade fokus på de områden som behandlades inom programmet. Vi arbetade fördjupat med ELSA-modellen, aktionsforskning, verktyg för undersökning (exempelvis loggbok, videofilmning, transkribering), mellanledarskap, forskningsbaserade språkutvecklande metoder och arbetssätt samt resultat.

Vi utformade en kompetensutvecklingsdag per termin där all personal i kommunen medverkade för att tillsammans utveckla och följa det språkutvecklande arbetet och sprida goda exempel från våra förskolor. Vi valde även under programmets gång att implementera ett nytt arbetssätt för förskolorna som stöd i att följa varje barns språkutveckling med hjälp av kvalitetsindikatorer baserade på aktuell forskning.

Den lokala processledaren tog tillsammans med verksamhetschefen ett särskilt ansvar under programmet för att sprida och följa upp pågående processer på övergripande nivå. Det gjordes bland annat genom att systematiskt följa upp pågående aktionsforskningar på olika sätt och i olika mötesformer.

Vi använde även vår egen podd, som heter *Lärknutenpodden*,¹⁸ som uppföljnings- och spridningsverktyg. Den lokala processledaren följde upp arbetet på enheterna genom att besöka utvecklingsgrupperna, men även genom att ge återkoppling på pågående aktionsforskningsinsatser via vår digitala plattform.

Under programmets gång behövde Katrineholms förskolor genomföra en volymanpassning utifrån minskat barnafödande. Det påverkade i vilken omfattning vi kunde medverka i programmet. Vi hade svårt att sätta in vikarier för alla förändringsagenter när vi åkte i väg på nationella seminarier, vilket gjorde att vi minskade antalet medverkande i programmet med tio förskollärare till hösten 2024.

HUR BLEV DET?

Katrineholms förskolor har varit med i två av Ifous forsknings- och utvecklingsprogram. Vi har lärt oss att det är både utmanande och stimulerande att vara med i en process där vi lär oss under programmets gång. Tack vare våra tidigare erfarenheter var vi i detta program mer förberedda för processarbetet och kunde förbereda hela organisationen på ett mer grundligt sätt.

Den lokala processledaren gjorde en första kartläggning av arbetet i inledningen av programmet, i september 2023. Kartläggningen visade att cirka hälften av alla 83 arbetslag hade avgränsat en situation eller miljö att utveckla med stöd av kartläggningsmaterialet i ELSA-modellen. Ungefär 17 arbetslag hade påbörjat en aktionsforskning.

Ungefär ett år senare, i april 2024, genomfördes en uppföljning. Glädjande nog hade då 100 procent av alla medverkande arbetslag genomfört minst en kartläggning och dessutom fullföljt minst en aktionsforskningsomgång över en längre tid.

¹⁸ Se <https://larknuten.podbean.com/>

Under programmet har det genomförts fyra kvalitetsdialoger per läsår. Dialogernas syfte är att säkra att det finns forum för återkommande dialoger mellan enhets- och huvudmannanivå. I dialogerna fångade vi upp gemensamma styrkor och effekter av utvecklingsarbetet, men även gemensamma utmaningar och antaganden om orsaker.

Gemensamma styrkor och synliga effekter

I det språkutvecklande arbetet har vi identifierat ett antal gemensamma styrkor och synliga effekter:

- **ELSA-modellens tre dimensioner** används som stöd i att skapa förutsättningar för lärande.
- **En högre grad av medvetenhet** har utvecklats hos pedagogerna för att möta och utmana varje barn utifrån sina behov.
- **En röd tråd genom hela förskolans utvecklingsarbete** genomsyrar alla förskolor.
- **Arbete i mindre, nivåbaserade grupper** har visat sig vara framgångsrikt utifrån barnens behov.
- **Förändringsagenter** på alla förskolor skapar en bred spridning av programmet.
- **Alla förskolor** är med i programmet, vilket underlättar samsyn, likvärdighet och progression i det språkutvecklande arbetet.
- **Det krävs mod för att våga filma sig själv och sin undervisning**, utveckla sitt ledarskap och synliggöra arbets- och förhållningssätt, för att bidra till fortsatt analys av undervisning.
- **Förste förskollärare** har en stor betydande roll för att alla barn ska få en utbildning med hög kvalitet med fokus på språkstödande undervisning. Förskolornas förstelärare möter all personal i olika mötesformer vilket bidrar till kontinuitet, sammanhang och progression i utvecklingsarbetet.

- **Tydlig och kontinuerlig dokumentation** av utvecklingsarbetet skapar goda förutsättningar för att analysen av undervisningens effekter har relevans och tillförlitlighet.
- **Aktionsforskning bidrar** till att pedagogerna i större utsträckning kopplar sina val av aktioner till forskning. Efter genomförda aktioner smittar arbets- och förhållningssätt av sig till andra miljöer vilket gör att arbetet får effekt på bredare front.
- **Aktionsforskning skapar systematik** i utvecklingsarbetet och bidrar till att pedagogerna kan utgå från fakta och vetenskaplig grund i sin bedömning i stället för antaganden om barnens lärande.
- **Förändrade arbets- och förhållningssätt**, som kommit fram tack vare aktionsforskning i förskolans praktik, har spridits mellan förskolorna med god framgång.

Ett gott exempel på ett arbetssätt som har spridits i hela kommunen handlar om språkgrupper. Aktionsforskningen handlade från början om att dela in barnen i grupper utifrån språknivå för att rikta undervisningen utifrån barnens behov. Pedagogerna arbetade medvetet och systematiskt med samma material en kort stund varje dag efter lunch för att berika barngruppens ordförråd och förmåga att samtala och samspela med andra. Aktionerna resulterade i att de barn som var i störst behov av språkstimulans utökade sitt ordförråd och efter en tid kunde de även medverka i samtal med andra. Arbetslaget fick möjlighet att visa och berätta om sitt aktionsforskningsarbete för all personal på en kompetensutvecklingsdag. Därefter var det fler pedagoger som prövade och anpassade metoden i sin egen praktik och såg liknande positiva resultat. Arbetssättet har etablerats som en beprövad erfarenhet inom Katrineholms förskolor.

Gemensamma utmaningar

Vi har även uppmärksammat några gemensamma utmaningar och gjort vissa antaganden om orsakerna:

- **Ledarskapet** i samspel mellan förskollärare och barn varierar. När förskollärare inte tar en tydlig ledarroll i förskolan blir det en

utmaning att stödja barnen i deras utveckling och lärande och att ta ansvar för att bedriva en målstyrd undervisning.

- **Brist på förskollärare** på några förskolor gör att den didaktiska kunskapen varierar och svag språkkompetens i svenska hos vissa pedagoger försvårar arbetet med att bedriva en språkutvecklande undervisning på svenska.
- **Hög frånvaro bland personal** gör att processer inte följs upp kontinuerligt och gör det svårt att hålla fokus på uppdrag och utveckling. Planeringstid uteblir och möten ställs in.
- **Hög frånvaro hos barn** gör att de inte får del av den undervisning som de har rätt till. Andelen barn med annat modersmål än svenska varierar mellan förskolorna, vilket kräver mer fokus på det kompensatoriska uppdraget på vissa förskolor.
- **Analysarbetet** på förskolorna varierar. Det är utmanande att få till en analys av undervisningens innehåll och genomförande och att skapa förståelse för hur den bidrar till det systematiska kvalitetsarbetet. Det är även svårt att dra slutsatser och se effekter av undervisningen i barnens lärande och ha ett medvetet vetenskapligt förhållningssätt.
- **Förändringsagenterna** upplever att de ofta får ta stort ansvar för att aktionsforskningen hålls levande på alla avdelningar. Alla i arbetslaget behöver ta ett gemensamt ansvar för utvecklingsarbetet.

HUR GÅR VI VIDARE?

Två av våra medverkande förskollärare har valt att fördjupa sitt språkutvecklande arbete genom att skriva utvecklingsartiklar, som vi ser fram emot att ta del av. Artiklarna kommer att publiceras på Ifous.se.¹⁹

¹⁹ Se <https://ifous.se/sprakutvecklande-forskola/>

Rektorerna har utvärderat programmets effekter och gemensamt satt ord på vad förskolorna värnar om framåt på vår gemensamma utvecklingsresa. Vi vill fortsätta att leda med stöd av forskning och vetenskapliga metoder och arbetssätt.

Det blir viktigt för oss att skapa en förbättringsorganisation på huvudmannanivå, där vi värnar om en bred spridning och att skapa delaktighet i hela organisationen. Vi vill ha en gemensam riktning i vårt systematiska kvalitetsarbete för alla förskolor för att fortsätta utveckla förskolornas undervisningskvalitet. Vi vill också skapa bästa möjliga förutsättningar för varje barn genom att ha fokus på tre generativa områden:

- språk och kommunikation
- matematik
- lärandeidentitet

VILL DU VETA MER?

Vill du veta mer om Katrineholms förskolors lärdomar av att vara med i programmet Språkutvecklande förskola? Lyssna gärna på våra två poddar som har spelats in, där förskollärare, rektor och processledare ger en bild av vad vi har lärt oss genom programmet.



Lyssna till podden "Ifous-programmet Språkutvecklande förskola" – avsnitt 1.



Lyssna till podden "Lärdomar från ett år med FoU-programmet Språkutvecklande förskola".

Kävlinge kommun:

VI FORMAR FRAMTIDEN MED SPRÅKET I FOKUS



Elin Ahx, biträdande sektorschef
Jessica Algback, rektor
Camilla Fajerson, utvecklingschef

Kävlinge kommun

Antal kommunala förskolor: 12

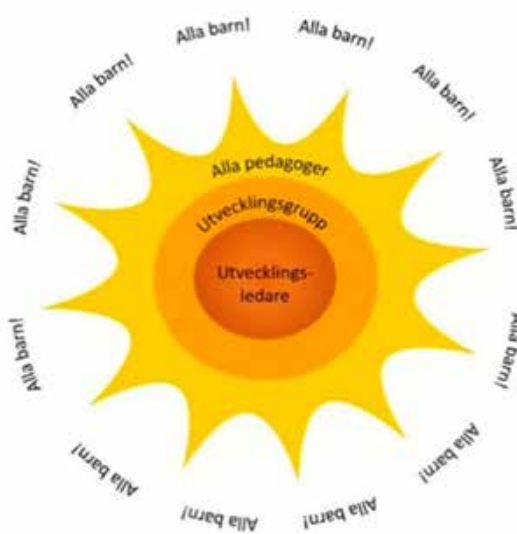
Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 12



BAKGRUND

Språkutveckling har länge varit prioriterat i Kävlinge kommuns förskolor. Det systematiska kvalitetsarbetet visade under läsåret 2021/22 på behov av ytterligare utveckling och fortbildning. Inspirerad av Polly Björk-Willéns kunskapsöversikt *Språkutvecklande förskola* (Björk-Willén, 2022) beslutades att Kävlinge skulle delta i FoU-programmet för att stärka det språkutvecklande arbetet i förskolan. Syftet var att ge varje barn möjlighet att möta fler pedagoger med fördjupad kompetens inom språkutvecklande arbetssätt.

Figur 3: En sol representerar Kävlinge kommuns förskolors organisation för spridning av det språkutvecklande arbetet.



FÖRUTSÄTTNINGAR OCH UPPSTART

Inledningsvis diskuterades vilka förskolor som skulle delta, bland annat utifrån behov och socioekonomiska förutsättningar. Rektorsgruppen enades om att samtliga kommunala förskolor skulle medverka, en gemensam organisation byggdes och ett syfte- och måldokument skapades.

Utvecklingsledarna som syns i organisationsbilden i Kävlinges "sol" här ovan var de 30 personer som medverkade i programmet. För att nå ökad spridning bildades sedan en utvecklingsgrupp tillsammans med ytterligare 30-tal förskollärare från kommunens alla förskolor. En gång per termin har utvecklingsledare och utvecklingsgrupp samlats vid ett lokalt spridningsseminarium, där några av de medverkande pedagogerna har sammanfattat innehållet i terminens tvådagarsseminarium och skapat dialog om valda delar. Syftet med dessa träffar var att skapa ökad förståelse och engagemang i hela organisationen för att åstadkomma god spridning och att främja erfarenhetsutbyte mellan förskolorna.

Tabell 1: Kävlings förskolors mål inför arbetet med FoU-programmet Språkutvecklande förskola.

SYFTE	MÅL
En förskola som vilar på vetenskaplig grund – aktionsforskning.	Barnnivå – barn med ett rikt språk.
Ett gemensamt och medvetet arbetssätt som främjar språkutveckling hos våra barn.	Pedagognivå – kompetenta modiga pedagoger ger förutsättningar för språkutveckling.
Kollegialt lärande inom våra förskolor, mellan våra förskolor, mellan kommuner och mellan forskning och verksamhet.	Kommunnivå – ett gemensamt förhållningssätt och arbetssätt som lyfter våra förskolor ytterligare.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

En framgångsfaktor har varit att samtliga förskolor har deltagit i programmet. Det har inneburit att språkutveckling har varit ett gemensamt fokus för både rektorer och biträdande rektorer. Kommunens skolchef har även kunnat ge programmet utrymme under rektorsmöten och strategidagar – även om det alltid råder viss stoffträngsel. Att ha två lokala processledare, varav en rektor, i den lokala styrgruppen har bidragit till en stabil struktur. Kontinuiteten bland de medverkande har varit mycket god, vilket har haft en positiv inverkan på arbetet ute på förskolorna.

Programmet har genomförts parallellt med organisatoriska förändringar, såsom sammanslagningar och arbetsbrist, vilket har tagit mycket energi men också visat styrkan och kraften i ett gemensamt utvecklingsarbete. I samband med svåra beslut – exempelvis stängning av tre förskolor och uppsägning av personal – har det varit värdefullt att ha ett gemensamt utvecklingsfokus att samlas omkring. Den gemensamma strukturen i programmets upplägg har även underlättat för personal som behövt byta förskola. Uppföljning har skett genom kontinuerliga samtal i rektorsgruppen, dialoger med

förstelärare samt enkäter och andra uppföljningar vid spridningsseminarier. Figur 4 innehåller citat från en enkät som genomfördes i april 2025, där pedagogerna beskrev hur aktionsforskningen har påverkat deras arbete.

Figur 4: Några medverkande pedagogers beskrivningar av hur aktionsforskningen har påverkat deras arbete.



EFFEKTER

Programmet har lett till märkbara effekter i arbetssätt, kunskaper och barns språkutveckling.

Inställning

Filmning blev snabbt en naturlig metod för självreflektion och kollegialt lärande. Pedagogerna utvecklade en mer modig och positiv inställning och fokus flyttades från att observera barnen till att analysera det egna agerandet.

Kunskaper

Pedagogerna har blivit mer medvetna om språkets betydelse och om hur deras kommunikation påverkar barnens språkutveckling. Kollegiala samtal med språkfokus är nu en självklar del av arbetet. Undervisningen planeras mer medvetet med reflektion över anpassningar, material, tidpunkt och andra faktorer. De har också fått kunskap om nya metoder, exempelvis video-filmning, transkribering, loggbok och aktioner.

Handlingar

Språkperspektivet har integrerats i lärmiljöerna och vissa förskolor har infört miljösäkringar. En miljösäkring innebär att man har en metod för att säkerställa att de lärmiljöer barnen möter på förskolan motsvarar den kvalitet som önskas. Förskolorna använder då olika metoder, exempelvis att all personal, under ett möte särskilt avsett för detta, går runt i förskolans lärmiljöer med nyfikna men också kritiska ögon och för en dialog om vad de ser. De kan ha frågeställningar med sig som "Möter barnen en miljö som bidrar till språklig medvetenhet?" eller "Finns det en tydlig progression i miljöerna barnen möter utifrån ålder och mognad?"

Alla förskolor har under minst en termin valt högläsning som fokusområde i aktionsforskningen. Personalen har då fått ta del av kompetenshöjning för detta, bland annat genom en föreläsning av Maria Heimer, som har skrivit flera böcker om ämnet.

Ökad kvalitet

Förbättrade språkliga miljöer och en positiv trend i resultaten från Skolverkets kartläggningsmaterial i förskoleklass, *Hitta språket*,²⁰ har noterats. Barnen visar större intresse för läsning både i förskolan och hemma. Vårdnadshavare berättar att barnen efterfrågar böcker mer än tidigare samt använder nya, avancerade ord och visar stolthet över dessa.

I några filmer, se qr-koder, berättar pedagoger från tre olika förskolor om hur programmet har påverkat deras undervisning, om deras aktioner och vil-

20 Se <https://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/bedomning/bedomningsstod-for-undervisning/kartlaggning-i-forskoleklassen>

ka effekter de har sett. (Filmerna är 1–4 min och kommer att finnas tillgängliga fram till juni 2026.)



Se och hör pedagoger
på Dösjebros förskola.



Se och hör pedagoger
på Skönadals förskola.



Se och hör en pedagog
på Ljunggårdens förskola.

LÄRDOMAR

Många lärdomar har gjorts tack vare Kävlinges medverkan i programmet. Förskollärare och barnskötare har fått insikter om den egna rollen som pedagoger, samtidigt som deras kompetens har stärkts. Det gör att barnen ”språkbadas”, det vill säga att barnen ständigt hör, talar, läser och skriver språket i vardagen, samtidigt som de får ta del av en mer systematisk undervisning med språkinriktat fokus.

Filmning uppfattades initialt som en potentiell utmaning, men kom i praktiken att bli en av de enklare och mer självklara delarna av aktionsforskningen. Redan från start betonades vikten av modiga och nyfikna pedagoger – och vi hade dem! Filmandet blev snabbt belönande, eftersom pedagogerna såg vinsten i att bli medvetna om sig själva i undervisningssituationer. Obehaget att se sig själv på film blev underordnat aha-upplevelserna och reflektionerna.

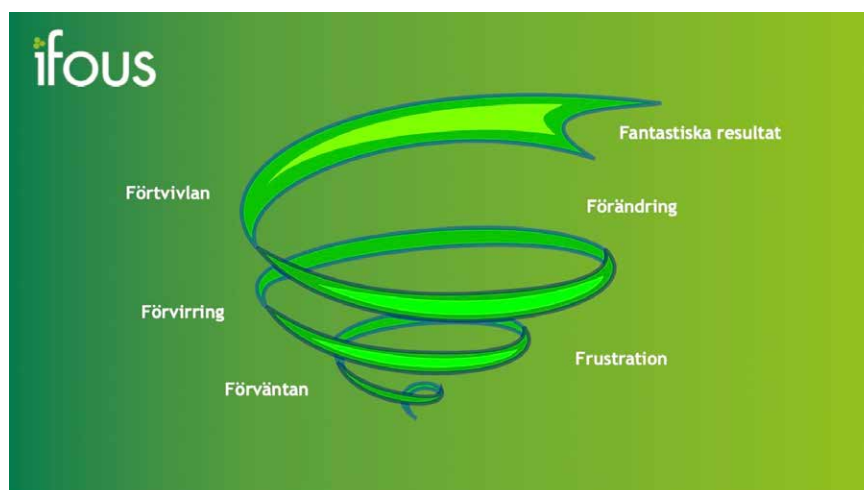
En viktig lärdom är att videofilmning kan användas för att synliggöra och utveckla yrkespraktiken, inte bara i språkutvecklande syfte utan även inom andra utvecklingsområden. För att upplevas som meningsfull kräver dock videofilmningen att reflektionerna leder till faktisk förändring.

Kävlinge kommuns förskolor har inte arbetat med ett gemensamt långsiktigt program tidigare. Vår bedömning är att FoU-programmet tydligt har bidragit till ett "vi" och en plattform för samverkan omkring något som alla ser är angeläget.

Lärandespiralen (se figur 6) har använts flitigt för att synliggöra det naturliga i att röra sig mellan förvirring, frustration, förväntan och framgång. Under det första året låg fokus främst på struktur och på att arbeta enligt mallar och protokoll. De verkliga resultaten, både hos barn och pedagoger, började bli synliga först under det andra året. Det tredje året breddades fokus ytterligare, med mer medvetna val av frågeställningar och aktioner.

Det lärande som skedde genom testande, övande och prövande utgjorde en viktig del av processen. Tidigt under ett av programmets seminarier introducerades uttrycket "att öva och pröva". Nu hörs det begreppet i vardagen i Kävlings förskolor. För oss betyder det att våga prova nytt även om man inte riktigt vet vad som kommer hända och att ha en god lärandekultur, där vi kan prata både om det som är lätt och svårt.

Figur 5: Den så kallade lärandespiralen visar hur lärandet rör sig från förväntan till resultat via olika känslor av förvirring och förtvivlan.



Vad har varit utmanande?

Trots ett genomtänkt förarbete och en gemensam struktur har det varit utmanande att nå ut till alla pedagoger och att hålla i engagemanget över tid. Rektorererna har, tillsammans med övriga medverkande, spelat en central roll i att motivera, engagera och stödja kollegor, särskilt under faser präglade av förvirring och frustration. Förskollärare som inte har deltagit i programmets gemensamma seminarier, men som har medverkat i lokala spridningsseminarier, har i vissa fall uttryckt frustration. Deras roll hade sannolikt behövt en tydligare förankring redan i programmets inledning. Under programmets gång har vissa förskolor lyckats skapa mer energi och engagemang än andra. Detta kan bero på flera faktorer, såsom rektors ledarskap, otydliga roller eller olika grad av upplevt behov av programmet.

RIKTNING FRAMÅT

Språket ska och bör vara en stor del av förskolans uppdrag, men lärdomarna av programmet har visat vad som kan hända när en kommun satsar långsiktigt på ett gemensamt arbete. Metoden aktionsforskning, föreläsningar om lek och språk, kollegiala lärprocesser med mera har tillfört energi till arbetet. Det har även hjälpt personalen på förskolorna att få djupare insikter om språkande, medvetna pedagogiska val och vikten av ett rikt språk – både hos barn och personal. När man har gjort en sådan omställning går det inte att se en framtid där språket inte är i fokus för vårt arbete.

Under programmets gång har Kävlinges utbildningsnämnd valt tre riktningssord för alla förskolors och skolors fortsatta arbete. De tre orden är trygghet, kompetens och möjligheter. Kommunens vision är "Vi formar framtiden".

Under programmets sista år har skolchef, rektorer, biträdande rektorer och några förstelärrerrepresentanter arbetat för att lägga grunden för vad riktningssorden ska betyda för Kävlinges förskolor framöver. Tydligt och klart är att inriktningen i vårt framtida arbete i Kävlinge förskolor är starkt och positivt påverkad av vårt medverkande i FoU-programmet. Språkligt fokus, ett undersökande och reflekterande arbetssätt som vilar på vetenskaplig grund och lekens betydelse har fått en naturlig plats i denna plan. Andra ingredienser i riktningssarbetet, som känns igen utifrån SpråkFör, är att planen kommer att vara långsiktig och innehålla en strategi för spridning. På så sätt kan nya lärdomar nå alla medarbetare och därmed komma alla barn till del.

Utifrån Kävlinge kommuns syfte och mål kan vi stolt konstatera att programmet har gett oss verktyg att skapa ett gemensamt förhållningssätt och arbetssätt för våra pedagoger, som de kommer bära med sig framåt som en modell för Kävlinge kommuns språkutvecklande arbete. Vi går stärkta in och möter Kävlinge kommuns vision: "Vi formar framtiden med och för våra barn inom kommunen".

Linköpings kommun: EN PUSSELBIT I SPRÅKPUSSET FÖR VARJE BARN



Ida Dahlqvist, kvalitetskoordinator
Niclas Jacobsson, utvecklingsledare

Linköpings kommun

Antal kommunala förskolor: 109

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 8



BAKGRUND

Tillsammans med andra skolhuvudmän och Ifous medverkade Linköpings kommun i ett samarbete 2021. Syftet var då att ta fram en kunskapsöversikt med fokus på befintlig forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbete i förskolan och inom vilka områden det fanns behov av ytterligare forskning. Kunskapsöversikten skrevs av Polly Björk-Willén vid Linköpings universitet och publicerades i januari 2022 (Björk-Willén, 2022). Det blev därmed en naturlig fortsättning för Linköpings kommun att delta i programmet Språkutvecklande förskola, för att fortsätta fördjupa sig i frågorna inom detta

område. I Linköping finns det totalt cirka 1 400 medarbetare i de kommunala förskolorna. I programmet deltog två rektorer, tre biträdande rektorer och 18 förskollärare från åtta olika förskolor belägna i två socioekonomiskt utsatta rektorsområden. På huvudmannanivå deltog två lokala processledare och en styrgruppsmedlem.

Linköpings förskolor har språk som ett prioriterat mål. Målet är att varje barn ska erbjudas en undervisning för att nå maximalt lärande, något som samlas under parollen #förvarjebarn. Linköpings kommun arbetar sedan läsåret 2018/19 med en strukturerad process för att utveckla kommunens förskolor och skolor och därigenom stärka varje barns lärande. Processen kallas Skolutveckling från mitten (SFM). Vid SFM-träffarna diskuteras förskolornas språkmål och vilka strategier och metoder som används för att nå målet. Där delar de rektorsområden som deltar i lfousprogrammet med sig av sina erfarenheter med att arbeta strukturerat med aktionsforskning och ELSA-modellen.

I början av programmet fick samtliga medverkande ledare i uppgift att svara på frågor i dokumentet "Nulägesanalys för medverkande förskolor". Frågorna berörde förskolornas förutsättningar, pågående arbete samt styrkor och behov i det språkutvecklande arbetet.

I svaren som handlade om förutsättningar och pågående arbete pekade samtliga ledare på utmaningar med de socioekonomiska förhållanden förskolorna i rektorsområdena befinner sig i.

Socioekonomiskt utsatt område med många olika språk. Majoriteten har annat förstaspråk än svenska. På förskolan finns personal med annat förstaspråk än svenska. (Rektor)

De beskrev också medarbetares flerspråkighet både som en styrka och som ett utvecklingsbehov. På frågan om förskolornas största behov framkom tre teman:

- **Stödmaterial och metoder:** Vissa förskolor efterfrågade mer stöd i form av bildstöd och tecken som stöd.
- **Kompetensutveckling:** Flera förskolor såg ett behov av att öka kunskapen om språkutvecklande arbetssätt hos all personal.
- **Utvärdering och uppföljning:** Ett rektorsområde nämnde ett behov av att hitta sätt att formulera, utvärdera och följa upp det språkutvecklande arbetet.

ARBETET PÅ HEMMAPLAN

I den lokala styrgruppen ingår en styrgruppsmedlem, två lokala processledare, två rektorer och tre biträdande rektorer. Gruppen har diskuterat Språkutvecklande förskolas programlogik, de medverkandes processer, uppdrag från styrgruppen och forskargruppen samt praktikaliteter omkring seminarier och träffar. Den lokala styrgruppen har träffats inför och efter varje seminarium samt har haft regelbundna avstämningar i arbetet. Processledare och styrgruppsmedlem är ansvariga för mötesstrukturen och innehållet. Den lokala styrgruppen har varit intakt genom hela programmet, vilket har varit en framgångsfaktor för den röda tråden i programmet.

Varje seminarium har följts upp vid gemensamma möten, där våra två medverkande rektorsområden har bidragit med sina observationer och reflektioner utifrån det språkutvecklande arbetet på förskolorna. Att blanda medverkande från de båda rektorsområdena vid diskussionerna har varit en framgångsfaktor, med utbyte av erfarenheter av olika arbetssätt.

Medverkande har bytts ut under programmets gång och nya medverkande har fått introduktion av de lokala processledarna.

Utöver de utvecklingsgrupper som har ingått i programmet har det ena rektorsområdet genomfört nätverksträffar för förskollärare och barnskötare, vilka har letts av biträdande rektorer. Dessa nätverksträffar har varit uppskattade och personalen har utvecklat sitt språkutvecklande arbetssätt. Det andra rektorsområdet har haft sina förutbestämda träffar med fokus på aktionsforskningen. Pedagogerna i båda områdena har blivit mer medvetna om språkets betydelse i mötet med varje barn.

UTVÄRDERING AV PROGRAMMET

För att fånga upp effekterna av att delta i Språkutvecklande förskola genomförde processledarna en enkät under april 2025, som skickades ut till medverkande förskollärare. De medverkande ledarna har fått beskriva utvecklingsarbetet både skriftligt och muntligt i flera forum. För att analysera resultatet av svaren utgick vi från den "Nulägesanalys för medverkande förskolor" som genomfördes i början av programmet.

STÖDMATERIAL OCH METODER

I nulägesanalysen beskrev de medverkande ledarna önskemål om bildstöd och tecken som stöd inom ramen för programmet. I utvärderingen uttrycker medverkande förskollärare tankar relaterade till de nya verktyg och metoder som programmet introducerat för att stödja det språkutvecklande arbetet. Det handlar om implementeringen att ta till sig allt nytt material och förstå nya begrepp. I början upplevdes programmet som utmanande, men med tiden blev förskollärarna bekväma med materialet och att använda videofilmning, ELSA-modellen och aktioner för analys. En av dem skriver:

Jag har blivit mer medveten om hur små förändringar/aktioner kan påverka förutsättningar för barnens språkande och språkutveckling. Jag har använt mig mer av filmning som verktyg för att analysera undervisningen.

Enligt ledarna är det många delar i verktygslådan som är kopplade till språkmålet i förskolornas egna utvecklingsarbeten och det är därför svårt att avgöra vad som är programmets påverkan. En ledare skriver:

Det har varit svårt att veta vad vi har gjort i programmet som har gett effekt eller om det är det andra vi också gör i språkarbetet.

Bildstöd och tecken som stöd nämns inte, vilket kan bero på att det har blivit ett inarbetat arbetssätt hos de medverkande under programmets gång.

KOMPETENSUTVECKLING

De medverkande beskriver vikten av kompetensutveckling för att involvera hela arbetslaget och att få alla att förstå att det språkutvecklande arbetet är något som all personal ska arbeta med. De medverkande funderar över hur de ska göra alla kollegor involverade, vilket har lett till att den ökade kvaliteten i det språkutvecklande arbetet ibland bara syns hos viss personal och inte har spridits på hela förskolan. Även om vissa medverkande har lyckats få med sig sina närmaste kollegor på avdelningen krävs ett vidare arbete för att nå all personal:

Att få med mig mina närmsta kollegor, de som arbetar på min avdelning. Det har hjälpt oss att skapa ett gemensamt arbetssätt och de har även på konkreta sätt fått förståelse för programmets innebörd. (Förskollärare)

Genom programmet har de medverkande förskollärarna fått syn på var varje barn i gruppen befinner sig i sin språkutveckling. Två av dem beskriver det så här:

Uppmärksammat fler barn som jag tänkt förut, de fångar jag ej eller är svår fångade. Deras språkutveckling sker och Elsa-arbetet och filmning hjälper att synliggöra och identifiera det.

Ökad kvalitet är förståelsen för ett medvetet arbetssätt där språkutvecklingen alltid ligger i fokus.

De ledarhandlingar som har använts för att implementera språkutvecklande metoder under programtiden har varierat utifrån de individuella förutsättningarna i deltagande rektorsområden. Det ena rektorsområdet har anordnat nätverk för all personal, medan det andra har vävt in programmets metoder i befintligt arbete.

De medverkande beskriver att programmet har varit en påminnelse om språkliga arbetssätt och förhållningssätt som är självklara, vilket också kan ses som en form av kompetensutveckling/påminnelse för dem själva:

ELSA-modell, seminarier, föreläsningar, kollegiala diskussioner har stöttat mig i kunskapssökandet.

Det vidare arbetet handlar om att sprida detta till alla.

UTVÄRDERING OCH UPPFÖLJNING

De medverkande svarar i enkäten att programmet har tillhandahållit sätt att utvärdera och följa upp, genom aktionsforskningens process med videofilmning, analys via ELSA-modellen, transkribering, loggbok och rapportering. En förskollärare skriver:

Mina kunskaper har fördjupats och min förmåga att analysera mitt eget förhållningssätt. Jag tycker att jag har fått nya verktyg för att titta på det arbete som jag gör, både med ELSA-modellens frågor utifrån dimensionerna men också att jag har fått ökade och nya kunskaper genom olika föreläsningar i programmet. Dela-kulturen i de olika runda bords-samtalen har gett mig nya insikter och kunskaper om hur andra gör, har det m.m.

Sammanfattningen av svaren från samtliga medverkande blir att programmet har erbjudit verktyg och metoder för att möta behoven hos medverkande och att implementeringen i förskolans vardag medför både utveckling för den individuella kompetensen och inom de utvecklingsområden som de medverkande beskriver.

Framåt ser huvudmannen arbetet i programmet som en del av det övergripande språkarbetet som bedrivs i kommunen som helhet.

LÄRDOMAR

Samtliga medverkande ser att det språkutvecklande arbetssättet från programmet har bidragit till en utveckling av det befintliga språkarbetet i det systematiska kvalitetsarbetet för varje medarbetare.

ELSA-modellen har varit ett stöd i att bli mer medveten om sitt förhållningssätt. En förskollärare uttrycker det så här:

Elsa-modellen har hjälpt mig med detta då jag tyckt att den har varit lätt att förstå. Jag har fått ta del av en hel del ny information och fått till mig nya verktyg att arbeta språkutvecklande utifrån. Att arbeta med aktioner har fått mig att zooma in och få syn på mig själv.

Programmets struktur har följt de medverkandes processer och aktionsforskningen som metod har lyfts in och prövats av de medverkande under programtiden. Ledarna lyfter ambition, engagemang och en nyvunnen nyfikenhet på språkarbetet framåt bland de medverkande. En lokal processledare skriver:

Det som ger effekt är att blicka tillbaka på sig själv, att inte lägga över det på barnen.

Även om det är svårt att särskilja effekterna av FoU-programmet från det ordinarie utvecklingsarbetet har programmet gett hållbara verktyg för ett kvalitativt språkutvecklande arbetssätt. Det har visat på kraften i att analysera sig själv och att analysera tillsammans med kollegor, #förvarjebarn.

Malmö stad:

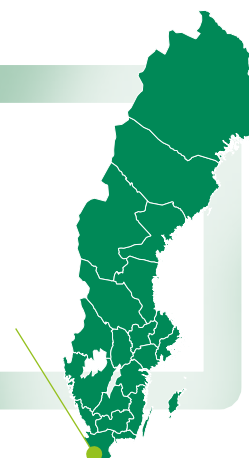
SPRAKANDE SPRÅK- UTVECKLING MED STÖD AV ELSA – EN MODELL FÖR FORSKNINGS- BASERAT UTVECKLINGS- ARBETE I FÖRSKOLAN



Birgitta Henecke, FoU-strateg, förskoleförvaltningen

Malmö stad

Antal kommunala förskolor: 190
Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 13



FÖRUTSÄTTNINGAR VID PROGRAMSTART

Malmö är vårt lands tredje största stad med närmare 370 000 invånare. Staden växer i snabb takt och beräknas vara en halvmiljonstad före 2050. Befolkningen är ung, närmare hälften är under 35 år. Samtidigt minskar an-

delen barn i förskoleåldern sedan ett antal år tillbaka och prognoserna visar på en fortsatt minskning. Malmö är likaså en kulturellt diversifierad stad. Befolkningen representeras av medborgare med cirka 180 nationaliteter som sammantaget talar mer än 150 språk. Malmö är en stad där mångfalden har mångfaldigats och kännetecknas nu av superdiversitet, som professor Erika Righard uttrycker de i en rapport om integration på uppdrag av Malmö tillväxtkommision (Righard, 2022).

Andelen invånare med eftergymnasial utbildning är högre i Malmö än rikssnittet, men samtidigt finns stora socioekonomiska skillnader mellan bostadsområden och barnfattigdomen är omfattande. Den sociala och kulturella geografin medför både möjligheter och utmaningar för dem som bor och verkar i Malmö.

Malmös stads förskoleförvaltning, med en egen förskolnämnd, bildades 2013 i syfte att värna en likvärdigt hög kvalitet i stadens förskolor. *Barnens bästa förskola* myntades som devis och som ett uttryck för en ambition att bidra till så lika och rika livschanser som möjligt för alla våra förskolebarn. Med tiden har också huvudmannens stödinsatser i allt högre grad genomförts som riktade insatser, i syfte att främja en likvärdigt hög kvalitet i utbildningen. Det gäller inte minst vår numera centrala enhet för pedagogisk utveckling med ett 80-tal medarbetare, främst utvecklingspedagoger och specialpedagoger, som har en viktig roll för att förvalta erfarenheterna från FoU-programmet. En tydlig strävan finns att stödinsatserna i så stor uträckning som möjligt ska utgå från evidensbaserade modeller.

Det finns inom förvaltningen som helhet en tydlig ambition att stärka arbetet för ett forskningsbaserat utvecklingsarbete och värna en utbildning som vilar på vetenskaplig grund. Samverkan med enskilda forskare har redan sedan start varit omfattande i förvaltningens utvecklingsarbete. Under senare år har intresset vuxit för praktisknära forskning i samverkan mellan skolhuvudmän och akademi, skolprofessionella och forskare. Det ger möjlighet till en gemensam utveckling av såväl beprövad erfarenhet som ny vetenskaplig kunskap av betydelse för verksamhetens utveckling. Förvaltningen har därför i dagsläget två löpande samverkansavtal med Malmö universitet inom ramen för ULF (Utbildning, lärande, forskning) och deltar i flera ULF-nätverk.²¹

21 Se www.ulfavtal.se för mer information om ULF samt Utbildning, lärande, forskning (ULF) | Malmö universitet.

Språkutveckling i svenska är ett prioriterat utvecklingsområde inom förvaltningen, samtidigt som ett flerspråkighetsperspektiv är centralt i en stad med Malmös karaktär. I syfte att få en bättre överblick av forskning inom området deltog vi tillsammans med åtta andra skolhuvudmän i arbetet med kunskapsöversikten *Språkutvecklande förskola* (Björk-Willén, 2022). Det framstod som ett naturligt steg att sedan medverka i Ifous efterföljande FoU-program med bas i kunskapsöversikten. Det var samtidigt första gången som vi medverkade i ett Ifousprogram.

ORGANISATION, GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Malmö stads närmare 200 förskolor är grupperade i ett 40-tal rektorsområden, som vart och ett leds av en rektor i samarbete med biträdande rektorer och förste förskollärare. Rektorsområdena är i sin tur indelade i fyra utbildningsområden. Vart och ett leds av en utbildningschef med rollen som rektorernas närmaste chef och en funktion som skolchefens förlängda arm. Det har bedömts som behövt med tanke på att varje utbildningsområde har omfånget av en mellanstor svensk kommun. Vi valde att medverka i FoU-programmet med ett mindre antal rektorsområden, det vill säga fyra av dåvarande 44 rektorsområden. De fyra utvalda var samtidigt lokaliserade i vart och ett av våra fyra utbildningsområden. (Från och med 2026 minskas antalet utbildningsområden till tre och antalet rektorsområden till 40, till följd av ett minskat barnantal.)

Det var ett medvetet val att medverka med ett mindre antal rektorsområden med totalt tretton förskolor, som ett slags piloter och möjliga ambassadörer för kunskapsspridning inom förvaltningen. Det föreföll rimligt utifrån ekonomiska perspektiv och andra parallellt pågående utvecklingsinsatser, exempelvis en treårig webbutbildning utformad av språkutvecklaren Annika Sandell Ring med titeln "Mångfaldens förskola". Antalet deltagare i de fyra utvecklingsgrupper som bildades gav samtidigt en tillräcklig "kritisk massa" för att testa och bedöma utvecklingspotentialen i programmets olika inslag.

Urvalet av rektorsområden utgick från tidigare medverkan inom ramen för riktade insatser med stöd av bidraget för "Bättre språkutveckling i förskolan" samt ledningsgruppernas intresse och organisatoriska kapacitet för FoU-arbetet. Insatserna inom ramen för "Bättre språkutveckling i förskolan" inne-

bar bland annat stöd av språkutvecklaren Maria Heimer för att stärka arbetet med högläsning och interaktiva boksamtal samt stöd av kulturpedagoger för att främja arbetet med gestaltning och användning av rekvisita. En möjlighet till fördjupning och breddning av ett redan påbörjat utvecklingsarbete kunde därmed erbjudas.

De fyra utvecklingsgrupper som skapades bestod av rektor, förste förskollärare, förskollärare och i något fall biträdande rektor. Därutöver deltog två språkutvecklare från den pedagogiska utvecklingsenheten och förvaltningens FoU-strateg i programmet. Språkutvecklarna har haft en roll som lokala processledare med uppgift att stödja och kvalitetssäkra utvecklingsgruppernas arbete på hemmaplan. FoU-strategen har ingått som huvudmannens representant i FoU-programmets styrgrupp samt varit lokalt programansvarig och sammankallande för den lokala styrgruppen bestående av rektorer och processledare.

Det finns anledning att framhålla att medverkan i ett FoU-program av detta slag ställer stora krav på insatser på hemmaplan. Vi ingår som medskapare och inte passiva konsumenter. Navet som allt kretsar omkring är det utvecklingsarbete som bedrivs på de medverkande förskolorna. Forskarna följer utvecklingsarbetet och ger viss återkoppling under arbetets gång, men endast mer utförligt i programmets slutskede.

Ett särskiljande drag i Malmö stads medverkan är att vart och ett av de fyra medverkande rektorsområdena fick resurser för en utbildningsvikarie i syfte att skapa förutsättningar för FoU-arbetet. Enligt rektorerna har det varit av avgörande betydelse. I samband med programmets avslut har det samtidigt ställt krav på ett aktivt omställningsarbete i syfte att driva utvecklingen vidare.

Utmärkande för Malmö stads medverkan i programmet har även varit att det parallellt har pågått ett arbete med att stärka förskolepersonalens yrkesvenska och att skapa språkutvecklande arbetsplatser. Under de två senaste åren har förvaltningen deltagit i Skolverkets nationella satsning på språkfrämjande kompetensutveckling i förskolan, med insatser för både ledning och pedagogisk personal.²²

Även här har resurser i form av utbildningsvikarier satts in. Därutöver har en SVA-lärare inom förvaltningen aktivt stöttat utvecklingsarbetet. Det

22 Se Språkfrämjande kompetensutveckling i förskolan – Skolverket.

befarades inledningsvis att insatserna för personalens språkutveckling skulle konkurrera med arbetet inom ramen för FoU-programmet. I stället har de visat sig berika varandra.

Uppföljning av utvecklingsarbetet inom ramen för FoU-programmet har skett inom ramen för vår modell för systematiskt kvalitetsarbete (SKA), med dess kvalitetsrapporter och kvalitetsdialoger på olika nivåer, från enhetsnivå till presidium. I övrigt har uppföljningen av det lokala FoU-arbetet främst varit dialogbaserad och knuten till de medverkandes olika mötesforum, exempelvis månatliga möten inom den lokala styrgruppen och regelbundna gemensamma forum i form av träffar för förste förskollärare och lokala seminarier. Den dokumentation som har tagits fram i samband med utvecklingsseminarier har likaså utgjort ett underlag för uppföljning, liksom de delrapporter som har tagits fram av Oxford Research²³ i deras kontinuerliga utvärdering av FoU-programmet utifrån överensstämmelsen mellan mål och resultat.

EFFEKTER OCH LÄRDOMAR

Här beskriver vi våra erfarenheter av ELSA-modellen och aktionsforskning som en mer allmängiltig metod för ett systematiskt praktiktäna kvalitetsarbete. Vi lyfter även insikter om viktiga ledarhandlingar i det språkutvecklande arbetet, liksom lärdomar om betydelsen av ett väl organiserat och strukturerat kollegialt lärande.

Eget Lärande genom Språkstödjande Aktioner (ELSA)

En inledande hypotes i FoU-programmet har varit att ett hållbart och väl fungerande arbete bygger på självreflexiva förskollärare som vågar granska sig själva och arbetet med språkutveckling på ett medvetet sätt och ta stöd av forskning i denna granskning. Erfarenheterna från FoU-arbetet visar att ELSA-modellen har gynnat detta på ett påtagligt sätt. Den aktionsforskningsbaserade ansatsen har bidragit till betydande professionsutveckling samt

²³ Rapporterna publiceras på <https://ifous.se/sprakutvecklande-forskola/>

systematik och kontinuitet i det språkutvecklande arbetet. Inte minst har videoinspelningar av förskolepersonalens pedagogiska arbete visat sig skapa en ökad medvetenhet om det språkliga samspelet med barnen och hur det kan utvecklas vidare för att bli än mer språkstödande. En av de medverkande rektorerna beskriver det på följande sätt:

Jag har arbetat med språkutvecklande arbete med barn i Rosengård i över 40 år. Äntligen har vi hittat en metod som ger effekt för barnen och det ganska snabbt. Det handlar om att det är pedagogerna som tittar på sig själva och hur de är i sitt bemötande och språkutvecklande arbete.

I en kvalitetsrapport från en av de medverkande förskolorna ges följande beskrivning:

Genom att personalen fick möjlighet att filma sig själva i samspel med barnen skapades ett konkret och utvecklande verktyg för reflektion. Det visade sig vara avgörande för att synliggöra samspelet och språkstimulansen i vardagliga situationer. När filmerna sedan analyserades gemensamt i arbetslaget och kopplades till ELSA-protokollet, fördjupades förståelsen av hur språkutvecklande arbetssätt faktiskt tar form i praktiken. Denna metod bidrog inte bara till ökad medvetenhet hos personalen, utan också till att skapa ett gemensamt professionellt språk kring barns språkutveckling.

Det professionella språket blev samtidigt forskningsbaserat i och med att det utgick från observationsprotokollet, som grundas på språkvetenskaplig forskning om vad som gynnar barns språkutveckling.

Införandet av modellen har ändå inte varit problemfri bland förskolepersonalen. Bland vissa medarbetare fanns en ovilja att låta filma sig själva, andra kände en osäkerhet över hur arbetet skulle genomföras i praktiken eller hade en tveksamhet inför modellens relevans och hur den skulle kunna bidra till att utveckla det pedagogiska arbetet.

Efter att ha övat och prövat förändrades synsättet. Det som tidigare upplevdes som obehagligt, osäkert och kanske onödigt, lyftes nu fram som ett centralt verktyg för kvalitetsutveckling. Förste förskollärarna hade agerat som förebilder, då de hade inlett med att filma sig själva i pedagogiska situationer och sedan dela underlaget och sina reflektioner. Det har framstått som ett betydelsefullt inslag i denna förändringsprocess. Många av de medverkande förskollärarna har över tid fällt kommentaren "Jag ska aldrig sluta filma mig själv".

Förskollärarna beskriver att arbetet med ELSA-modellen har lett till en allmänt ökad språklig medvetenhet som genomsyrar förskolevardagen. Aktionsforskningen leder stegvis till konkreta förändringar av arbetssätt i avgränsade situationer, men tenderar även att få vidare effekter. Oavsett aktion beskriver förskollärarna att den har medfört att de är mer allmänt observanta på sin egen roll som språklig förebild i samspelet med barnen. En förskollärare beskriver det på följande sätt:

Det här är ett arbetssätt som ger ganska stor spilleffekt i andra situationer och miljöer. Det jag tar till mig i en filmning och sett att det här gör något, det tar jag med mig i andra moment under dagen.

Vad har då aktionsforskningen handlat om? Inledningsvis har det gällt att identifiera en situation där språkstödet behöver utvecklas eller förbättras. Sammantaget har det berört en mängd olika situationer, som exempelvis samlingen, måltidssituationen, högläsningen/interaktiva boksamtal eller det tematiska arbetet. Den aktuella situationen har sedan filmats och analyserats med stöd av observationsprotokollet.

I planeringen av en efterföljande aktion har fokus riktats mot en eller ett par av kvalitetsaspekterna i observationsprotokollet, som därmed har gett värdefullt stöd för avgränsning. Det kan ha handlat om hur förskolepersonalen responderar och bekräftar barnen, vilket talutrymme de ger, hur de ställer frågor, berättar, lyssnar och pauserar förväntansfullt eller hur de uppmärksammar och responderar på barnens icke-verbala kommunikation. Inte sällan har aktionerna handlat om fokuserat arbete i mindre barngrupper.

Aktionerna har pågått under åtta till tio veckor och kontinuerligt följts med hjälp av olika metoder för datainsamling som videofilmning och loggböcker, där vardagliga observationer och samtal med barnen har noterats. Därefter har materialet sammanställts och analyserats kollegialt i syfte att utvärdera utfallet och utifrån detta planera nästa steg. Genom att kontinuerligt arbeta aktionsforsknings-baserat skapas därmed en systematik i det vardagliga, praktiktäna kvalitetsarbetet och utvecklingsarbetet bryts ner i tydligt avgränsade och hanterbara steg.

Det finns samtidigt inslag i aktionsforskningen som har visat sig mer krävande än andra. Det gäller i synnerhet arbetet med att analysera, identifiera nästa steg i utvecklingsarbetet och formulera en relevant aktionsforskningsfråga. Bristen på analys i utvecklingsarbetet tenderar ständigt att påtalas av våra nationella skolmyndigheter. Arbetet med att sammanställa och analyse-

ra data är samtidigt tidskrävande och även att tillägna sig en analysförmåga är mödosamt och kräver tid. Här kan vi behöva fortsätta arbeta med att ta fram stödfrågor och annat som kan underlätta samt resonera om vad som är att betrakta som en rimlig nivå och rimliga belägg för slutsatser om resultat. Både processledare och förste förskollärare upplever dock att förmågan till analys har utvecklats betydligt under programperioden och att valet av nästa steg har blivit alltmer välgrundat.

Utifrån genomfört aktionsforskningsarbete finns mångfaldiga iakttagelser av att arbetet har gynnat barnens språkutveckling. Förskolepersonalen har inte bara skärpt uppmärksamheten på sitt eget agerande utan även på barnens respons och språkliga progression. Upplevda effekter som bland annat har noterats i förskolornas kvalitetsrapporter har handlat om en utveckling av barnens ordförråd, begreppsförståelse och förmåga att uttrycka sig, berätta och återberätta och sätta ord på sina tankar och känslor. Ett citat från en kvalitetsrapport återges nedan:

Barnens språkutveckling visar även tydligt hur barnen inte bara lär sig nya ord, utan också förstår och använder dem korrekt i olika sammanhang och gör sig förstådda med kompisar i större utsträckning. Personalen ser en stor utveckling i hur fler barn nu är väldigt bra på att förklara vad de menar, vad ord betyder och hitta synonymer. De kan också be vuxna förklara med andra ord när de upplever att de inte riktigt förstår.

Förskollärarna har noterat att kommunikationen och samspelet mellan barnen har utvecklats. Likaså att det i vissa fall har lett till färre konflikter då barnen i högre grad har kunnat sätta ord på sina tankar och känslor. Andra upplevda effekter har handlat om att barnen har visat ett ökat intresse för böcker, läsning och skriftspråk. Det finns även exempel på att vårdnadshavare har återkopplat att barnen använder nya ord hemma och visar ett ökat intresse för läsning.

I sammanhanget kan nämnas att samtliga medverkande förskolor har skapat en systematik för de regelbundna språkkartläggningar som ingår som en del i ELSA-modellen. Kartläggningarna används för att följa varje barns språkliga utveckling och vad som väcker deras nyfikenhet, i syfte att anpassa undervisningen efter individuella behov. Kartläggningarna har gett underlag för att planera och följa upp olika aktioner, men även använts som stöd i samband med utvecklingsamtal.

Inom ramen för FoU-programmet har det ursprungliga observationspro-

tokollet adderats med kvalitetsaspekter som berör flerspråkighet, vilket vi sett som värdefullt. Flera av förskolorna beskriver också att arbetet med flerspråkighet har utvecklats, bland annat genom en ökad användning av ord på barnens olika modersmål.

Avslutningsvis har flera av de medverkande framhållit aktionsforskningen som en mer allmänt användbar metod för praktisknära systematiskt kvalitetsarbete, där man ställer frågor om vad som sker i den pedagogiska praktiken och prövar och omprövar det som sker, i syfte att nå en förändring mot ett tydligt mål. Den har framstått som gynnsam för ett förbättringsarbete som sker systematiskt i avgränsade steg, genom att man i återkommande cykler samlar information, reflekterar och analyserar tillsammans med kollegor, för att sedan pröva något nytt och med stöd av data följa upp utfallet. Med små, genomtänkta steg kan man på sikt nå långt.

Främjande ledarhandlingar

I den lokala styrgruppen har diskussioner förts om vilka ledarhandlingar, eller ledaraktiviteter, som har framstått som viktiga för att främja det språkutvecklande arbetet. Det är likaså något som återkommande har behandlats vid ledarseminarierna i programmet. Rektorerna har betonat betydelsen av att ledarna själva har fått öva och pröva att arbeta aktionsforskningsbaserat i förhållande till sin egen praktik. Det har gett viktiga insikter om vad medarbetarnas aktionsforskning innebär och vilka krav på förutsättningar som det ställer.

Under programmets gång har det framgått att rektorerna har haft en central roll som förutsättningskapare för utvecklingsarbetet. I vår interna organisation har även förste förskollärarna haft en viktig roll för att strukturera upp arbetet och bistå förskollärarna i planering, analys och reflektion.

Som regel har de biträdande rektorerna inte ingått i utvecklingsgrupperna. Det har samtidigt visat sig avgörande att involvera dem på annat vis, så att bemanningsplaneringen skapar förutsättningar för aktuellt utvecklingsarbete. Inom ramen för programmet har även förskollärarnas roll som mellanledare betonats och stärkts. Betydelsen av förskollärarnas mellanledarskap behandlas närmare i två utvecklingsartiklar skrivna av medverkande i FoU-programmet från Malmö stads förskoleförvaltning (se sidan 176 ff). Rektorerna är likaså eniga om att förskollärarnas pedagogiska ledarskap är en central faktor för ett hållbart utvecklingsarbete.

Viktiga ledarhandlingar som rektorerna har framhållit summeras kort här nedan.

- **Tydlig prioritering:** Rektorerne betonar vikten av att tydligt markera att det språkutvecklande arbetet utifrån ELSA-modellen är ett prioriterat utvecklingsområde, och att därmed förmå nedprioritera annat.
- **Samsyn i ledningsgruppen:** En enad ledningsgrupp är avgörande för att skapa trygghet och riktning i arbetet, något som ställer krav på kontinuerliga dialoger.
- **Struktur och förutsättningar:** Det krävs tydliga strukturer, bemanning och tid för planering, analys och reflektion. I Malmö har det varit förste förskollärarna som skapat strukturer för utvecklingsarbetet, medan biträdande rektorer haft en central roll för bemanningsplaneringen.
- **Ödmjukhet inför processen:** Arbetet är både utvecklande och krävande – det måste få ta tid. Utrymme måste ges för att öva och pröva, i en anda av att vi lär tillsammans och gemensamt uppmärksammar stegvisa framsteg.
- **Delaktighet för all personal:** Alla medarbetare behöver involveras på något sätt, till exempel genom att filma sig själva i samspel med barnen och reflektera över sitt språkstödande arbete.
- **Stöd för yrkessvenska:** En kultur där det är okej att fråga om begrepp har varit viktig att skapa för att främja lärande. Det krävs för att gynna det parallella arbetet med att skapa språkutvecklande arbetsplatser för medarbetarna.

Strukturerat kollegialt lärande och erfarenhetsutbyte

Möjligheterna till strukturerat kollegialt lärande och erfarenhetsutbyte är avgörande för det pedagogiska utvecklingsarbetet i förskolan. Inom ramen för FoU-programmet har det funnits en organisation för professionellt lärande med återkommande seminarier. Det handlar om strukturerade möten för dialog om lokalt utvecklingsarbete med kollegor i andra kommuner, där även forskarna har bidragit med input och föreläsningar. Medverkan har gett en intressant inblick i hur professionella lärandegemenskaper på olika samver-

kande nivåer kan gestalta sig. Enligt Skolverkets definition utmärks professionella lärandegemenskaper av "en samarbetande kultur [...] med utrymme för gemensamt undersökande, lärande och förändringsarbete, vilket i sin tur kan bidra till en utveckling av beprövad erfarenhet" (Skolverket, 2024, s. 53).

Navet har utgjorts av de lokala utvecklingsgrupperna, som terminsvis har sammanstrålat inom kommunen. I fasta lärgrupper inom ramen för de nationella utvecklingsseminarierna har de även mött kollegor från andra kommuner. Det har inneburit att det kollegiala lärandet har strukturerats och att kunskap har utvecklats genom att ledare och förskollärare tillsammans har fått undersöka pedagogiska utmaningar, planera, observera, ifrågasätta och hjälpa varandra att bli bättre.

Att strukturerade samtalsmodeller har använts genomgående har haft stor betydelse. De har gynnat mer fokuserade dialoger, där alla får en möjlighet att komma till tals, lyssna på och reflektera över varandras inlägg. De medverkandes professionella praktik har därmed blivit föremål för berikande samtal och gemensam fördjupad reflektion.

Vi tar med dessa lärdomar i vårt fortsatta arbete i Malmö. Inte minst i samband med det nationella professionsprogrammet ser vi det som centralt att bygga upp stabila professionella lärandegemenskaper, där individuell kompetensutveckling även kan bidra till kollegialt lärande. Vi tar vidare med oss vikten av att fler nivåer i styrkedjan, från förskollärare till huvudmannanivå, deltar i olika FoU-arbeten i syfte att gynna det organisatoriska lärandet. Det är också något vi utgår från i de ULF-nätverk som vi medverkar i.

FORTSATT UTVECKLING OCH SPRIDNING

Ett avslutande mål i programplanen är att huvudmannen upprättar en plan för hur kunskaper och erfarenheter från FoU-programmet delas med de förskolor som inte har medverkat, utvecklar organisationen och skapar förutsättningar för ett långsiktigt hållbart utvecklingsarbete. Nedan återges de steg som hittills har vidtagits och de planer som finns.

Utifrån de positiva resultat av FoU-arbetet som framkom i kvalitetsdialogerna hösten 2024, beslutade förvaltningsledningen att huvudmannens stöd i förskolornas språkutvecklande arbete framöver ska ta sin utgångspunkt i ELSA-modellen. I förvaltningens åtagandeplan 2025–2027 ingår således att "stödja förskolorna i det språkutvecklande arbetet genom utveckling och

implementering av gemensamma och evidensbaserade metoder (med prioritet på ELSA-modellen) i förskolorna” (Malmö stad, 2025, s. 6). ÅtagandepLANEN är en sammanfattning av övergripande planering av kommande insatser, utifrån utvecklingsområden som har identifierats i det systematiska kvalitetsarbetet. Den anger riktningen för huvudmannens stödinsatser med fokus på de mest centrala utmaningarna i Malmö stads förskolor.

Under 2025 har 14 utvecklings- och specialpedagoger inom enheten för pedagogisk utveckling utbildats i ELSA-modellen, så att de ska kunna agera som handledare och ge förskolorna ett praktisknära stöd i arbetet med implementering. Utbildningsinsatsen har genomförts av de lokala processledarna i FoU-programmet. En vetenskaplig utvecklingsledare har samtidigt bidragit med fördjupad kunskap om aktionsforskning. Utvecklingsledaren har även ansvarat för den tidigare nämnda webbutbildningen ”Mångfaldens förskola” och avsikten är att integrera lärdomar från denna i vår aktuella spridningsinsats.

Från och med hösten 2025 anordnas regelbundna digitala informationsmöten för förskolornas ledningsgrupper om ELSA-modellen och möjligheterna att få stöd i utvecklingsarbetet. Utgångspunkten är att alla våra förskolor ska kunna erbjudas någon form av stöd och handledning, även om insatserna är behovsprövade och riktade insatser utifrån likvärdighetsaspekter är prioriterade.

Som ett mer allmänt stöd i spridningsarbetet har ett digitalt stödmaterial publicerats under hösten 2025 på ”Malmö delar”, en didaktisk lärportal som är tillgänglig för både interna och externa intressenter.²⁴ Materialet ger en vägledning genom ELSA-modellens olika steg via korta instruerande texter och filmer, som summerar de erfarenheter och lärdomar vi har gjort under programmets tre år. Här återfinns likaså de stöddokument som ingår i modellen, i form av observationsprotokoll och mallar för språkkartläggningar, som har fått en mer enhetlig och användarvänlig utformning. Vi har även tillfört egna stöddokument, exempelvis en särskild ordlista som har tagits fram för att underlätta en gemensam förståelse av de olika begrepp som finns i ELSA-modellens observationsverktyg. Begreppen förklaras med hjälp av olika praktisknära exempel.

De lokala processledarna har genomgående haft, och kommer fortsatt ha, en central roll i arbetet med spridning. Deras roll som handledare inom

24 Se Språkutveckling genom ELSA-modellen – Malmö delar – en didaktisk resurs.

ramen för programmet har med tiden utvidgats till att även omfatta roller som utbildare och kommunikatörer. Även de ledare och förskollärare som har medverkat i FoU-programmet har utgjort en värdefull resurs i spridningsarbetet och tagit ansvar för att förmedla sina erfarenheter och lärdomar. De har axlat en roll som ambassadörer i sina respektive utbildningsområden och exempelvis anordnat inspirationsworkshoppar, med information och praktiska övningar. Här framträder fördelen med att ha en utvecklingsgrupp i vart och ett av våra utbildningsområden, som kan bidra till kunskapsspridning och kollegialt lärande inom respektive område. En vilja uttrycks av flera att även medverka framgent.

I början av 2026 träder en omorganisation av våra rektorsområden i kraft, som innebär att alla områden blir socioekonomiskt blandade. Det kan ses som ytterligare ett steg i att främja en likvärdigt hög kvalitet i Malmö stads förskolor. Samtidigt innebär det att ett antal av de förskolor som har ingått i FoU-programmet får nya rektorer. Insatser har gjorts för att fånga upp de nya rektorerna i ett tidigt skede, så att förskolornas arbete med ELSA-modellen kan tas tillvara och på ett genomtänkt sätt spridas i de nya rektorsområdena.

I samband med att FoU-programmet avslutas med en delningskonferens och publicering av slutrapport och vetenskapliga artiklar, planerar vi att avsätta tid för att ta tillvara och sprida relevanta resultat i lämpliga forum och kanaler. Vi kommer även att utveckla befintligt stödmaterial vidare om det visar sig finnas behov av det. Det kan ses som ytterligare ett inslag i vårt kontinuerliga arbete med att skapa förutsättningar för ett forskningsbaserat och långsiktigt hållbart utvecklingsarbete, i syfte att främja en språkutvecklande förskola i Malmö stad.

Sjöbo kommun: TILLSAMMANS FÖR BARNENS SPRÅK – SAM- VERKAN SOM KRAFT



Christel Rydén, bitr. rektor
Johanna Elmes Axelsson, processtödjare

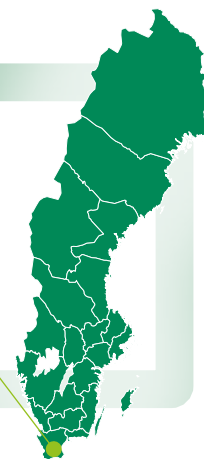
Sjöbo kommun

Antal kommunala förskolor: 11

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 11



SJÖBO
KOMMUN



BAKGRUND

Kommunen har under en längre tid haft utmaningar med låg måluppfyllelse och svaga skolresultat. 2022 blev endast 77 procent av kommunens niondeklassare behöriga till yrkesprogram och 60 procent uppnådde godkänd nivå i alla ämnen. Analyser visade generella brister i språkförståelse i både för- och grundskolan. Som en av flera åtgärder valde Sjöbo kommun att medverka i Ifous-programmet Språkutvecklande förskola.

Syftet med vår medverkan i programmet var att utveckla pedagogernas förhållnings- och arbetssätt samt att säkerställa att all pedagogisk personal

i förskolan har tillgång till verktyg för att stödja det språkutvecklande arbetet.

Det har över tid funnits ett stort språkfokus på våra förskolor och många pedagoger gick in i programmet med tidigare erfarenhet av att arbeta språkutvecklande. Även på ledarnivå fanns erfarenhet av att leda språkutvecklande arbetssätt. Nytt för de flesta var aktionsforskningsdelen och ELSA-modellen.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Verksamhetschefen för för- och grundskolan axlade rollen som styrgruppsmedlem i Ifous. Förvaltningens processstödjare och en rektor från ett av förskoleområdena utsågs till lokala processledare. Båda processledarna har flerårig erfarenhet av att leda kollegialt utvecklingsarbete inom språk och didaktik.

För att uppnå maximal effekt valde Sjöbo att delta med samtliga kommunala förskolor. Av runt 120 anställda pedagoger utsågs 13 förskollärare och två specialpedagoger till mellanledare. Antalet mellanledare per förskola var kopplat till förskolans storlek och det var rektorerna som valde ut dessa på sina enheter.

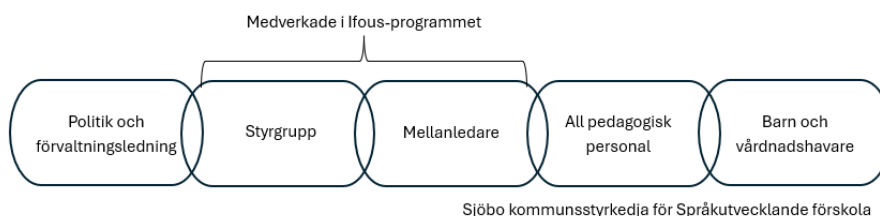
Mellanledarnas roll i programmet var att tillsammans med skolledare driva språkutvecklingsarbetet på den egna förskolan. Att samverka med andra mellanledare, både i den egna kommunen och övriga medverkande kommuner, var också en del av uppdraget.

För att få en dynamisk lokal styrning av programmet sattes en lokal styrgrupp ihop. Den bestod av skolledare från samtliga förskoleområden, processledare samt central styrgruppsmedlem. Den lokala styrgruppen träffades regelbundet, två till tre gånger per termin. Huvudfokus för träffarna låg på att skapa likvärdiga förutsättningar för kommunens förskolor, vilka varierar mycket i storlek, barnantal samt fysiska och socioekonomiska förutsättningar.

Det var av vikt att skapa en tydlig struktur för att möjliggöra utvecklingsprocesser i olika delar av styrkedjan. Bland annat säkerställde den lokala styrgruppen att det fanns öronmärkt tid för att planera och genomföra utvecklingsarbetet. Som exempel hade mellanledarna samma schemalagda tid för sitt uppdrag, vilket innebar att de arbetade samtidigt oavsett förskola. Syftet var att underlätta samverkan mellan förskolorna/mellanledarna. Processledarna fanns alltid tillgängliga för stöd till mellanledarna under denna tid.

Två till tre gånger per termin anordnade de lokala processledarna centrala

Figur 6: Sjöbo kommuns styrkedja för Språkutvecklande förskola.



träffar för utvecklingsgruppen i syfte att samverka för en gemensam och likvärdig utvecklingsprocess inom kommunen. Mellanledarna stod i fokus och den lokala styrgruppen hade under dessa träffar en mer inlyssnande roll. Under träffarna utbyttes erfarenheter mellan förskolorna. Material och föreläsningar från seminarierna bearbetades och en gemensam plan för spridning till kollegorna togs fram.

Den främsta styrkan har varit att det har funnits en bibehållen riktning över tid. Den lokala styrgruppen har säkerställt att Språkutvecklande förskola har varit ett prioriterat område och andra satsningar har hållits undan.

Organisationen har haft vissa förändringar under programmets gång. Efter första året kunde några skolledare se att det fanns en större progression på avdelningar där mellanledare arbetade. För att öka likvärdigheten utökades antalet mellanledare där behovet fanns. De nya mellanledarna medverkade i de lokala träffarna, men inte vid Ifous seminarier. De var delvis med och ledde utvecklingsarbetet på den egna enheten och var viktiga för kunskapsutbredningen.

För att säkerställa att även nyanställd personal skulle kunna delta i utvecklingsarbetet höll processledarna i en introduktionsutbildning varje höst.

UPPFÖLJNINGAR

Den pedagogiska personalen i förskolan fick årligen svara på en enkät. Frågorna var desamma varje år och syftade till att få syn på förflyttningar i pedagogernas språkliga medvetenhet och förändrade agerande. Enkäterna har

även använts som analysunderlag av såväl utvecklings- som styrgruppen för att identifiera utvecklingsbehov.

Mötena för de lokala styrgruppsledarna och mellanledarna har fungerat som forum för uppföljning och systematisk utvärdering. De har varit viktiga för att kunna styra riktningen på de olika förskolornas lokala utvecklingsarbete och för att planera kommande insatser.

Alla förskolor i kommunen har haft språkutvecklande arbete som fokusområde i sitt systematiska kvalitetsarbete, vilket har följts upp på både enhets- och huvudmannanivå.

EFFEKTER AV UTVECKLINGSGRUPPERNAS ARBETE

Enkäterna visar tydligt att våra pedagogiska lärmiljöer har utvecklats. Pedagogerna vittnar om att de har fått en helt annan medvetenhet om vad som gör skillnad för barnens språkutveckling, kopplat både till de tre dimensionerna samt till forskning och beprövad erfarenhet. De har också utvecklat sitt målinriktade arbete med rutiner för att dessa ska bli språkstödande. En pedagog berättar:

Som pedagog har jag ökat mina kunskaper kring språkutvecklande arbete och medvetenheten kring min roll.

Pedagogerna har utvecklat en språkstimulerande miljö och en undervisning där de aktivt använder högläsning, boksamtal, dramatisering, flanosagor och bildstöd för att fördjupa barnens språkförståelse och engagemang. Analysförmågan har utvecklats och har fokus på att utveckla den egna praktiken, vilket visar sig i uppföljningar av pedagogiska planeringar och reflektionsprotokoll.

Många arbetslag har använt aktionsforskning för att utveckla högläsningssituationer och boksamtal. Genom observationer och dokumentationer har pedagogerna sett att barnens intresse för böcker och läsning har ökat. Detta märks genom barnens aktiva deltagande i bokrelaterade aktiviteter och i deras egna initiativ att söka sig till litteratur i lärmiljön. En pedagog beskriver:

Barnen visar större intresse för böcker och att samtala i grupp, samt har ett större ordförråd. Pedagogerna har blivit mer medvetna om hur man kan utveckla språket hos barnen.

Tillgängligheten till litteratur på förskolorna har ökat och det finns en medveten tanke bakom litteraturvalen. Genom att skapa språkliga möten i både planerade och spontana aktiviteter, såsom samlingar och vardagsrutiner, uppmuntrar pedagogerna barnen att använda och utveckla sitt språk i olika sammanhang. Pedagogerna berättar i sina enkätsvar att de har blivit bättre på att anpassa miljöer för att främja både tal- och skriftspråk, vilket ger barnen en rik och mångsidig språklig upplevelse.

Den språkstimulerande miljön och undervisningen har haft en positiv inverkan på barnens språkutveckling. Genom en medveten och genomtänkt fysisk miljö, varierad och utmanande didaktik samt en socialt stimulerande miljö, har pedagogerna skapat förutsättningar för barnen att kunna utveckla sina språkliga och kommunikativa färdigheter. Resultaten från aktionsforskning och kartläggningar visar att barnens muntliga och skriftliga språkförmåga har utvecklats och att deras ordförråd och språkliga förståelse har breddats. En pedagog förklarar:

Barnets språk har utvecklats mer och mer. Barnen har börjat använda olika begrepp och pratat med flerordsmeningar, ställer frågor (Vad är det? Vem är det?) och kan uttrycka vad de vill och inte vill.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Aktionsforskningen har gett verksamheten verktyg för ett kontinuerligt lärande och förbättringsarbete. Arbets sättet har integrerats i det ordinarie kvalitetsarbetet och används nu även för andra utvecklingsområden.

Sjöbo kommuns medverkan i Ifousprogrammet har resulterat i mätbara och märkbara effekter för både barn och pedagoger, vilka nämns ovan. Språkutvecklande förhållningssätt genomsyrar nu flera delar av förskolans vardag och pedagogerna har stärkts i sin professionella roll.

Det är av vikt att fortsätta involvera vårdnadshavarna i det språkutvecklande arbetet och att arbeta för att främja samverkan mellan hem, förskola och bibliotek.

Vi ämnar behålla den lokala strukturen för fortsatt arbete med aktionsforskning och skapa förutsättningar, exempelvis genom att öronmärka tid till utvecklingsarbete. Det pågår även en dialog om ett regionalt nätverk för en fortsatt, mindre samverkansstruktur efter programmets slut.

Vi har implementerat välfungerande och systematiska metoder för uppföljning, däribland årliga enkäter för all personal.

De erfarenheter vi har tagit med oss ger oss en stark grund för att fortsätta vår utveckling och för att sprida arbetet med språkutvecklande arbetssätt i våra förskolor. Att vi kan erbjuda barnen ett arbetssätt som är professionellt, som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, gör oss stolta. Vi ser fram emot att fortsätta vårt arbete tillsammans för att berika barnens språkliga och kommunikativa förmågor i våra förskolor.

Värmdö kommun: SPRÅKUTVECKLING I FOKUS – PEDAGOGERS INSIKTER OCH STRATEGIER



Mia Blomberg, förskolestrateg

Ingmarie Lagne, skolchef

Lotta Österman Eriksson, rektor

Värmdö kommun

Antal kommunala förskolor: 27

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 27



**Värmdö
kommun**



ORGANISATION

Språkutveckling har varit ett prioriterat område inom Värmdö kommuns kommunala förskolor, redan innan programmet inleddes. Insatser som hade gjorts en tid innan programstart var att samtliga förskolor hade deltagit i en föreläsning med logopeden och språkutvecklaren Karolina Larsson och arbetat med hennes fortbildningspaket "Ut med språket". Insatsen togs väl

emot, och pedagogerna uttryckte ett tydligt behov av att fortsatt utveckla arbetet inom målområdet. Som en del av det systematiska kvalitetsarbetet identifierade verksamheterna ett behov av att ytterligare stärka kunskaper och arbetssätt som rör språkutveckling.

Under höstterminen 2022 gav nämnden Värmdö kommun i uppdrag att arbeta med att stärka och utveckla barns språkutveckling genom evidensbaserade metoder i förskolan. För att skapa en gemensam riktning och säkerställa kvaliteten i det språkutvecklande arbetssättet valde vi att delta med samtliga kommunala förskolor i programmet Språkutvecklande förskola 2023–2025.

Syftet med deltagandet var att utveckla nya arbetssätt, integrera ett vetenskapligt perspektiv i det pedagogiska arbetet och höja kompetensen inom språkutveckling – ett område som är centralt för barns lärande.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Språkutvecklingsarbetet i kommunens förskolor hade som mål att skapa likvärdiga förutsättningar för alla barn. För att möjliggöra detta krävdes både delaktighet och spridning av kunskap.

Värmdö kommun har tio förskoleområden, som inom ramen för programmet delades in i fem utvecklingsgrupper där varje grupp bestod av två områden. Varje förskoleområde representerades av både rektorer och pedagoger.

Totalt deltog tio rektorer, åtta biträdande rektorer samt trettio förskollärare och barnskötare i träffarna med Ifous. Även skolchef och förskolestrateg från förvaltningen medverkade.

Alla arbetslag involverades och fick möjlighet att delta lokalt i programmet genom representanter som ledde det kollegiala arbetet i de så kallade utvecklingsgrupperna ute på förskolorna.

Utvecklingsgrupperna organiserades så att två förskoleområden samarbetade i par. Syftet var att dela erfarenheter, utbyta idéer och ge varandra stöd – särskilt i de skeden då arbetet riskerade att stagnera.

För att driva den lokala utvecklingen utsågs språkutvecklingsledare på varje förskola. Förskolestrategen och en av rektorerna utsågs till övergripande processledare.

Under rektorsmöten fördes återkommande och systematiska dialoger om språkutvecklingsledarnas uppdrag – deras roll, mandat och förutsättningar

i form av tid. Diskussionerna fokuserade även på hur organisationen kunde främja ett brett och förankrat språkutvecklingsarbete, såväl inom utvecklingsgrupperna som i varje arbetslag.

En viktig prioritering var att integrera arbetet i förskolornas befintliga systematik. Rektorsgruppen ansvarade för att integrera språkutvecklingsinsatser i årshjul, mötesstrukturer och forum för kollegialt lärande. Varje rektor ansvarade även för att leda arbetet på sina respektive förskolor.

Utöver detta hölls gemensamma möten mellan rektorer och språkutvecklingsledare inom varje utvecklingsgrupp. Dessa möten skapade utrymme för kollegialt lärande och erfarenhetsutbyte mellan förskolorna.

De två processledarna stöttade processerna genom att samordna träffar med rektorerna och deltog i möten med språkutvecklingsledarna en gång per termin, vilket stärkte samverkan och kontinuiteten i arbetet ytterligare.

EFFEKTER

En enkät skickades ut till samtliga pedagoger i kommunens förskolor både i början av programmet och under det sista året. Den bild som framträder vid jämförelsen av svaren och sammanställningen är att implementeringen av ELSA-modellen har varit central. Enkäterna visar att modellen har blivit ett etablerat arbetssätt bland pedagogerna. De upplever att modellen har bidragit till bättre planering och till aktiviteter som gynnar både den pedagogiska kvaliteten och barnens lärande. ELSA-protokollet har underlättat uppföljningen av varje barns språkutveckling och möjliggjort ett bättre stöd till barn med språkliga utmaningar. Två pedagoger skriver:

Vi ser oss själva och använder de tre dimensionerna på ett naturligt sätt.

Det har gjort oss som pedagoger medvetna om hur vi språkar och hur vi uppmuntrar till språkande på olika sätt, vilket gör att det gynnar alla barn.

Pedagogerna har utvecklat en ökad medvetenhet om vad en språkrik miljö innebär, exempelvis genom att skapa mötesplatser där barnen uppmuntras till språkande. När det gäller utvecklingen av den språkliga miljön märks också en förändring i pedagogernas medvetenhet. Många upplevde redan från början att de erbjöd en språkrik miljö, men enkäten som skickades ut i

slutet av programmet visar att deras förståelse för vad detta faktiskt innebär har fördjupats. Från att tidigare ha beskrivit insatser som att sätta upp bilder på väggarna och använda Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK), har fokus under programmet förflyttats till att skapa mötesplatser där barnen tillsammans uppmuntras till språkande. Två pedagoger beskriver det så här:

Vi arbetar för att skapa språkfrämjande mötesplatser. Mötesplatser som inspirerar till dialoger.

Miljön inbjuder till samarbete och lek.

Många pedagoger har också under programmets gång blivit medvetna om sin egen roll för att ge barnen möjlighet till en bättre språkutveckling. Inte minst har det skett genom att de har filmat sig själva för att fått syn på sin språkutvecklande undervisning och på så vis kunnat förändra den. Pedagogerna är överens om att programmet har gett dem flera användbara verktyg för att stärka undervisningen i språkutveckling:

Tack vare SpråkFör har vi synliggjort för oss hur vi kan arbeta med språket i alla situationer. Tidigare var det mer i planerad undervisning. Vi har alltid det i bakhuvudet att arbeta språkligt nu.

Vi har blivit mer medvetna om att vi faktiskt jobbar väldigt mycket med språkutveckling och att vi fått nya verktyg att använda oss av.

När pedagogerna beskriver sina handlingar framgår det tydligt att arbetet med aktionsforskning har varit ett framgångsrikt koncept. Att välja en specifik aktivitet och utforma språkutvecklande aktioner kring den har gett positiva resultat. Pedagogerna berättar till exempel att när bokläsning har valts som fokusområde, har de sett en tydlig ökning i barnens intresse för böcker. När hallen vid in- och utgång har varit i fokus, har de märkt förändringar i hur barnen kommunicerar med varandra, att de sätter ord på sina handlingar och att det råder ett större lugn i miljön.

På några förskolor syns dock inte de förtjänster som beskrivs ovan i samma utsträckning. Alla förskolor har gått in i programmet med olika utgångspunkter såväl som utmaningar. Nedan listas några av de utmaningar pedagogerna beskriver i enkäten:

Att få med nej-sågarna i programmet.

Att implementera arbetet tar tid med både reflektioner och diskussioner och tid är en bristvara.

Att pedagogerna finns på plats.

I enkätsvaren framkommer att pedagoger ser en stor utveckling hos barnen som de kopplar till deltagandet i programmet:

Vi ser att barnen använder nya ord och begrepp vid lek.

Barnen har utvecklat sitt språk inom alla olika språkliga utvecklingsfaser, ordförståelse, verbalt, kommunikation, samtal, intresse för skriftspråket, hur bokstäverna låter, en del har börjat att skriva och läsa själva.

Barnen är mer delaktiga och samtalar på ett annat sätt än tidigare. Alla barn syns och hörs, vi arbetar mer i små grupper av barn där alla får och vill delta.

Vissa pedagoger reflekterar över om detta är programmets förtjänst eller om barnens utveckling hade sett likadan ut även utan att förskollärarna hade deltagit:

Hos redan språkstarka barn i en språkstark miljö (hemma och på förskolan) tycker jag mig inte kunna se några särskilda effekter. Det vi ser är en större medvetenhet hos oss pedagoger och att vi på så sätt har kunnat identifiera de barn som behöver mer språkligt stöd.

Andra pedagoger beskriver att de ser en märkbar skillnad hos barn med behov av språkligt stöd och kopplar detta till att ELSA-modellens kartläggning har ökat medvetenheten om vilka barn som behöver extra stöd.

En övergripande reflektion som görs är att skillnaderna i upplevd effekt kan bero på hur väl deltagande pedagoger har lyckats sprida sina nyvunna kunskaper till kollegor som inte direkt har medverkat i programmet. Det handlar då om hur väl programmets innehåll, verktyg och processer har kunnat nå ut till alla pedagoger.

Enkätsvaren visar här att rektorer och språkutvecklingsledare har haft en avgörande betydelse för programmets framgång. Deras engagemang och

ledarskap har påverkat hur väl programmet har kunnat implementeras och hur deltagarna har lyckats i sitt språkutvecklande arbete. Förskolans kultur och inställning till programmet har också spelat en viktig roll för resultatet.

Under gemensamma reflektioner över lärdomar har rektorerna lyft fram att det har blivit en självklarhet att utveckla och arbeta med sig själv som verktyg. Mellanledarskapet beskrivs också som en styrka som förskolorna tar med sig i kommande arbeten. Även om utvecklingsgrupperna har gjort olika mycket, upplever alla rektorer att det har varit av stor vikt att ha fått utmanas i sin egen kultur, det vill säga arbetsätten på de egna förskolorna. Mötena i utvecklingsgrupperna och mellan språkutvecklingsledarna har skapat en samhörighet och det har varit en stor vinning, som har spridit sig i alla delar och hjälpt oss att bli mer likvärdiga.

Sammanfattningsvis har programmet gett pedagoger, utvecklingsledare, rektorer och processledare värdefulla verktyg och insikter, som har lett till förbättrad undervisning och ökad reflektion över den egna praktiken.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Den övervägande majoriteten av pedagoger uttrycker att de har fått en större förståelse för ett språkutvecklande arbetssätt. De beskriver att de genom att filma sig i sin undervisning har fått syn på sig själva och kunnat förändra sitt handlande utifrån det. Pedagogerna beskriver att ELSA-modellen och dess protokoll har hjälpt dem att få syn på varje barns språkutveckling och att de på så sätt har kunnat stödja de barn som är i behov av språkligt stöd på ett bättre sätt. Att arbeta med aktioner under vissa aktiviteter har gjort att arbetet har varit tydligt – alla visste vad som skulle göras och när.

När Värmdö kommuns kommunala förskolor anslöt sig till programmet var det avgörande att alla förskolor och pedagoger skulle vara delaktiga och bidra till utvecklingen. Vid indelningen i fem utvecklingsgrupper fanns en medveten tanke om att de tio förskoleområdena skulle samarbeta i fem utvecklingsgrupper, både för att dela kunskap och för att utmana varandra. Detta mål har uppnåtts, och huvudman och rektorer ser att förskoleområdena har haft stor nytta av varandras erfarenheter.

Samtidigt har arbetet inom utvecklingsgrupperna sett olika ut, vilket också har lett till varierande resultat. En jämförelse av enkätsvaren före och efter programmet visar tydliga samband mellan pedagogernas upplevelser och

vilken utvecklingsgrupp de har tillhört. Alla grupper har gemensamt bidragit till en utveckling av det språkutvecklande arbetet, men vissa förskolor har haft större utmaningar med att följa programmets struktur och göra framsteg.

De förskolor som i utvärderingen uttrycker att effekterna av programmet har varit svåra att urskilja eller att engagemanget bland pedagoger har varit lägre, hänvisar ofta till bristande individuellt engagemang, tidsbrist eller otillräckligt stöd från ledningen. Genom enkäter och samtal framgår att rektor och språkutvecklingsledare har spelat en avgörande roll i att driva arbetet framåt. Deras ledarskap har varit centralt för att skapa förståelse och engagemang hos övriga pedagoger samt för att ge stöd i både tidigare och nya utmaningar.

Rektorerna fortsätter därför att diskutera hur frågor kopplade till ELSA-protokollen kan integreras lokalt i det systematiska kvalitetsarbetet för att säkerställa att den vetenskapliga grunden bibehålls. De reflekterar även över hur de framöver kan stödja pedagogerna i att bedriva aktionsforskning på ett strukturerat sätt, så att videoinspelning och reflektion blir en naturlig och kontinuerlig del av kvalitetsarbetet.

Med utgångspunkt i dessa lärdomar kommer huvudmannen att fortsatt betona det språkutvecklande arbetssättet som en integrerad del av förskolornas vardag och i det systematiska kvalitetsarbetet. Språkutveckling ska inte ses som ett tillfälligt projekt, utan som en levande del av undervisningen. Det systematiska arbetssättet inom programmet har visat sig gynna barnens utveckling, och huvudman och rektorer ser programmet som en startpunkt för ett fortsatt arbete. För att hålla processen levande behåller och utvecklar kommunen den befintliga organisationen för språkutvecklingsledarna, liksom den regelbundna stöden som dessa får av rektorerna. Ett tydligt, närvarande och engagerat ledarskap har visat sig vara avgörande för att arbetet ska få fäste och fortsätta utvecklas.

Det språkutvecklande arbetssättet ska vara en självklar och naturlig del av förskolornas undervisning, kultur och vardag. Som ytterligare ett led i de samlade insikter vi har fått väljer huvudmannen, Värmdö kommun, att satsa på rektorers ledarskap genom att delta i ett nytt Ifousprogram: Rektors undervisningsnära ledarskap (RULE).²⁵

25 Se <https://ifous.se/rektors-undervisningsnara-ledarskap/>

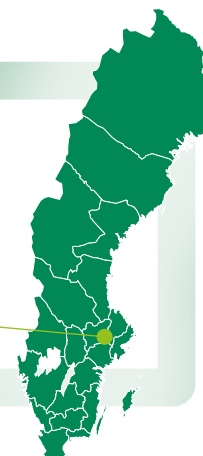
Västerås stad: »JAG HITTAR INTE ÖGLAN«



Carolina Malmqvist, logoped och språkutvecklare

Västerås stad

Antal kommunala förskolor: 75
Antal förskolor som har medverkat
i programmet: 9



INGÅNGSVÄRDE OCH FÖRUTSÄTTNINGAR

Västerås stad har sedan många år tillbaka gjort särskilda satsningar för barns tal- och språkutveckling, bland annat genom att inrätta två språkutvecklingstjänster inom förskoleverksamheten. Syftet med tjänsterna har varit att kompetensutveckla pedagoger i språkutvecklande arbetssätt och förhållningssätt, genom långa och djupa samarbeten utifrån forskning med stark evidens och metodik. Inför starten av SpråkFör valdes medverkande förskolor ut utifrån en sammantagen bild av förskolornas socioekonomiska utgångsläge (social vikt). Det var också viktigt att välja förskolor som hade en stabil organisation, som skulle kunna bära och förvalta utvecklingsarbetets olika delar.

GENOMFÖRANDE

I bilden nedan beskrivs den interna organisationen och rollfördelningen som möjliggjorde vårt övande och prövande i språkutvecklande arbetssätt genom aktionsforskning.

Handledning med språkutvecklare

I Västerås har samtliga arbetslag i medverkande förskolor aktionsforskat och varje medarbetare har varit involverad i arbetslagets aktionsforskningsprocess. Språkutvecklarna, som i programmet även haft rollen som lokala processledare, har mött alla pedagoger arbetslagsvis en gång i månaden under programmets första år och därefter 2–3 gånger per termin. Syftet var att nyttja språkutvecklarnas logopediska kompetens och på ett tidigt stadium ge pedagogerna en stabil grund och en djup förståelse för barns språkutveckling samt kunskap om vuxnas språkhandlingar. Upplägget gjordes också för

Figur 7: Den interna organisationen och rollfördelningen i Västerås.



att ge programmets medverkande (mellanledarna) tid och verktyg att växa in i sin roll. Senare i programmet, och efter programmets slut skulle de, i samarbete med rektor, driva aktionsforskning och det språkutvecklande arbetet framåt på sina förskolor.

Efter ett år med handledning och reflektion en gång i månaden med varje arbetslag tog språkutvecklarna ett steg tillbaka, då de bedömde att mellanledarna var redo att ta över ansvaret för att driva sin avdelnings språkutvecklande aktionsforskning. Handledningen och reflektionen i arbetslagen har hela tiden utgått från ELSA-modellen. Pedagogerna har genom filmer, loggboksanteckningar, transkriberingar, matriser och kartläggning av barnens språk analyserat sina språkhandlingar samt fått syn på barnens språkutveckling.

Val av observationsstöd

Tidigt i programmet fattades beslut i den lokala styrgruppen att vi i Västerås skulle använda oss av både ELSA-modellens observationsprotokoll och observationsprotokollet från projektet Språkutvecklande förskola som utbildningsförvaltningen i Linköpings kommun hade genomfört under 2021–2022 (Björk-Willén, 2022).

Anledningen till att också observationsprotokollet från Linköping användes i Västerås är att det innehöll en omfattande flerspråkig dimension, vilket initialt saknades i ELSA-modellens protokoll. Även den didaktiska dimensionen var mer utbyggd där. Utifrån språkutvecklarnas roll och expertis inom språkutveckling ansågs protokollen komplettera varandra och motsvara de medverkande förskolornas behov av fördjupning i språkutvecklande arbetsätt. Vilket protokoll som har använts vid ett visst tillfälle har berott på arbetslagens behov och aktionsfrågans innehåll.

Språkutvecklarna såg även stora likheter mellan innehållet i Linköpings observationsstöd och den omvärldsspaning som hade gjorts när vi tog fram ett internt stöd för språkutvecklande arbetssätt på vetenskaplig grund (kallat Språkträdet).

Genom pedagogernas enkätsvar och uppföljningsdialoger med medverkande ledare har vi fått fatt i att de främsta framgångsfaktorerna i Västerås har varit den tydliga ansvarsfördelningen och nyttjandet av "logopedisk kompetens på ett verksamhetsnära sätt". En annan faktor har varit att varenda medarbetare vid medverkande förskolor har varit med från början. Ytterligare en framgångsfaktor är att vi från början har haft ett nära samarbete mellan

de olika funktionerna, vilket har gjort att vi tidigt har kunnat fånga upp när något inte har fungerat.

En lärdom vi tar med oss av genomförande och organisation är att tidigt säkerställa att alla medverkande förskolor kontinuerligt har språkutvecklande arbetssätt på agendan. Vi tar också med oss vikten av att ofta prata om förväntningar på respektive roll för att undvika missförstånd eller stiltje i arbetet.

EFFEKTER

Programmets effekter har bland annat fångats in genom en enkät till alla medverkande i februari 2025.

Medverkandes upplevelser av vad som fungerat bra och varit framgångsrikt

I enkäten lyfts att det har varit bra att ha ELSA-modellen att följa, så att pedagogerna lättare har fått syn på och kunnat öka sin medvetenhet om faktorer som kan påverka barnens språkutveckling. En pedagog beskriver att hen genom kunskap och erfarenhet har upptäckt nya sätt att arbeta utifrån ELSA-modellens olika dimensioner:

Som pedagog ser jag vikten av att utgå från miljön, vilka möjligheter vi skapar för språkutveckling och hur vi själva är språkstödjande förebilder.

En annan pedagog redogör för hur ELSA-modellens upplägg har hjälpt arbetslaget att få syn på barnens förändrade språk genom att kartlägga barnens språkförmåga före och efter ett förändrat arbetssätt.

Observationsprotokollen beskrivs som ett givande verktyg i den bemärkelsen att pedagogerna nu reflekterar mer över språkliga delar, som tidigare inte har varit naturliga att lyfta vid reflektionsmöten. En person lyfter att observationsprotokollen får pedagogerna att smalna av och fundera extra över sig själva eller barnens språkutveckling. Pedagogerna beskriver att protokollet förstärker och gör att fler aspekter blir synliggjorda.

Det framkommer också att upplägget med att filma sig själv, för att sedan kollegialt reflektera över det man ser, har gett mycket för att kunna utvecklas

vidare. Att stanna upp, reflektera och diskutera med kollegorna är något som har kommit i och med ELSA-modellen och som nu beskrivs som ett etablerat arbetssätt. Likaså att man försöker att fokusera på en sak i taget i stället för att förändra allt på en gång.

Flertalet pedagoger lyfter att en framgångsfaktor har varit att de två språkutvecklarna har handlett varje arbetslag och haft ett nära samarbete med både mellanledare och rektorer. I enkäten beskrivs hur stödet och samtalen med språkutvecklarna har bidragit till energi, kraft och fördjupad kunskap. En pedagog skriver:

Utan språkutvecklarna hade nog vår inställning till programmet varit annorlunda och processen hade blivit svårare att ta till sig. Processen hade inte blivit så djupgående och nyanserad som den nu blivit. Språkutvecklarna har hjälpt oss att se våra egna språkutvecklande handlingar och hur det vi gör påverkar barnens språkutveckling.

Medverkandes nya och förändrade kunskaper och attityder

Enkäten visar att en majoritet av de tillfrågade upplever en ökad språklig medvetenhet hos sig själv. En pedagog uttrycker det så här:

Jag har fått en annan syn på det egna språkandet och vilken betydelse det har för barns utveckling.

Flera pedagoger lyfter att de genom att filma sig själva har blivit mer medvetna om sitt språkutvecklande förhållningssätt, eftersom de får syn på hur de öppnar upp för samtal, vilka ord som erbjuds samt hur barnens språk tas emot och utvidgas. Flertalet pedagoger beskriver en ökad medvetenhet om hur de själva kan agera för att hjälpa barnen att bli sina mest kommunikativa jag. En av dem skriver:

Jag kom in i programmet som nyexaminerad förskollärare och var väldigt blyg, försiktig och pratade inte så mycket. Efter ett år av SpråkFör så kan jag se en utveckling av mig själv. I en film från mars -24 så kan jag se hur jag förlitar mig helt på att ett svensktalande barn ska föra ett samtal med mig, men så fort barnet går så tystnar jag. I en ny film från jan -25 så kan man se hur jag är drivande i samtalet. Får jag inte svar från barnen så fortsätter jag att ställa frågor och försöker starta nya samtal som intresserar barnen.

Annat som framkommer är att pedagoger beskriver att programmet har gett dem kunskap som har förändrat hur de tar sig an förskolans språkutvecklande arbetssätt och undervisning. En pedagog skriver att programmet har bidragit med en större medvetenhet om undervisningens syfte och tankar om "Vad behöver jag ge barnen utifrån vad dom kan i dag?".

Genom SpråkFör har en språklig nyfikenhet väckts för barnens språkutveckling och hur man som pedagog kan stödja barnen i den. Flera pedagoger lyfter att de oftare planerar utifrån barnens proximala utvecklingszon nu, så att barnen får möta fler nya ord och begrepp än innan och därmed utmanas mer i sin språkutveckling. Utifrån fördjupad kunskap om barns språkutveckling och den proximala utvecklingszonen lyfts också att flera pedagoger inte längre förenklar sitt språk. Pedagogerna utmanar med avancerade ord och lägger mer tid på att förklara och beskriva orden i stället för att undvika dem. En av dem skriver:

Innan använde jag enkla ord som jag trodde var bra för att barnen ska förstå, men nu så utvecklar jag deras ordförråd genom att använda mig av lite svårare ord.

Medverkandes förändrade handlingar i sin yrkespraktik

I enkäten lyfts många och olika exempel på hur pedagogernas handlingar har påverkats och förändrats under programmets gång. En pedagog beskriver:

Arbetet med språkutvecklande metoder har gjort mig mer medveten om hur jag själv använder språket i vardagen. Tidigare trodde jag att jag alltid pratade tydligt, men jag har nu insett att jag behöver anpassa mitt språk mer medvetet för att vara tydlig och pedagogisk. I dag försöker jag använda ett mer expansivt språk och förklara ord mer ingående, exempelvis vad kläderna heter och varför vi använder dem i olika väder.

Flera pedagoger skriver just "användning av expansivt språk" som något som SpråkFör har hjälpt dem att få syn på. Pedagogerna ser sig själva som språkliga förebilder och undviker att säga den, det, dem, här och där. I stället benämner de med rätt ord och tänker dessutom på att utmana och ge barnen en höjning i språket. Förutom att använda ett expansivt språk skriver många pedagoger att de numera "språkbadar" barnen mer. Genom att erbjuda barnen ett varierat språk och ge dem mycket språklig input, upplever pedagogerna att barnen, oavsett språklig förmåga, kommunicerar mer. En pedagog

som har aktionsforskat i leken beskriver att hen har fått syn på att barnen nu använder sig av ord som den vuxna har tillfört i leken.

I enkäten skriver flera pedagoger att de ser att språkbadandet har lett till fler dialoger, både att vuxna pratar mer med barnen och att barnen pratar mer med varandra. Det beskrivs också som särskilt gynnsamt för samtalen att den vuxna tar sig tid att lyssna och vänta in barnens bidrag i dialogerna. Flera pedagoger skriver också att de numera ger barnen längre tid att svara i stället för att själva svara på frågorna.

En annan medveten och ny handling som lyfts i enkätsvaren är att fler pedagoger också funderar på vilken typ av frågor de ställer till barnen. Fler-talet uttrycker att de försöker ställa fler öppna frågor i syfte att hålla i gång dialogen samt att få barnen engagerade och inkluderade i samtalen. Andra pedagoger lyfter att de har fått en ökad medvetenhet om att ge barn både "tanke- och talutrymme", det vill säga både tid att tänka ut svaret på en fråga och sedan utrymme att få avlägga sitt svar. En pedagog skriver:

Jag har lärt mig att språkbada barnen så mycket som möjligt, att göra meningarna längre, sätta ord på det barnen säger, benämna rätt saker med rätt ord. Desto mer man arbetar med något desto lättare sätter det sig och till slut sker allting naturligt. Jag samtalar mycket mer nu än vad jag gjorde innan. Barnen får en vardag fylld av kommunikation.

En annan undervisningshandling, som beskrivs som mer frekvent och uttalad sedan programmets start, är att organisera för att barnen delas in i mindre grupper under hela dagen, så barnen får mer tid med enskilda pedagoger. Pedagogerna beskriver att de lättare får syn på barnens proximala utvecklingszon och därmed lättare kan språkbada, skapa mer tal- och tankeutrymme samt upprätthålla fler och längre dialoger, vilket upplevs öka barnens språk. En pedagog skriver:

Jag har blivit mer medveten om att skapa gruppkonstellationer där jag utifrån barnens språkliga nivå lättare kan anpassa och ge barnen språkliga utmaningar som motsvarar gruppens proximala utvecklingszon så att alla kan vara delaktiga på mer lika villkor.

I enkätsvaren framkommer också att de mindre sammanhangen och fokuset på att språkbada barnen har påverkat och förändrat pedagogernas undervisning vid bokläsning.

Tidigare när jag läste en bok hade jag som syfte att läsa klart boken. Nu påbörjar jag en bok och är öppen för barnens tankar, frågor och nyfikenhet. Det är sällan jag läser en hel bok men det gör inget för i den mindre gruppen hamnar vi i samtal som gör mig förundrad över barnens fantasi och de samtal vi får.

Ökad kvalitet i verksamheten

I enkäten lyfter flera pedagoger att det kollegiala lärandet har utvecklats under och genom programmet. En pedagog beskriver vad som har hänt när arbetet har blivit systematiskt och medvetet:

Alla i hela huset har utvecklat ett gemensamt yrkesspråk och en riktning som hela tiden följs upp eftersom arbetet görs tillsammans.

Samma pedagog berättar att de har nått dit genom kollegiala samtal utifrån filmer och reflektioner samt genom stöd av språkutvecklarna och rektor. Känslan har varit att man drar åt samma håll.

Just videofilmning lyfts av många pedagoger som det verktyg som har ökat samarbetet. Genom att säkerställa att arbetslaget har en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt har pedagogerna kunnat växa och utvecklas. Pedagogerna beskriver också att de genom att transkribera filmer, för att sedan kunna kategorisera, jämföra, tematisera och systematisera, har fått syn på språkutvecklande handlingar – både sådana som redan finns och håller en hög kvalitet, men också handlingar som man i verksamheten behöver arbeta mer med. Även arbetet med loggböckerna har bidragit till att skapa en tydlig bild av vad som sker och det har resulterat i en djupare reflektion som ökar verksamhetens kvalitet.

SpråkFör anses också ha bidragit till att man i verksamheten har kortat tiden till beslut om att förändra situationer som inte fungerar. När pedagoger och rektor observerar, reflekterar, systematiserar kan de förändra situationen snabbare:

Det har fungerat bra att fokusera på det lilla i det stora. Att filma och titta på vårt eget förhållningssätt utifrån ett perspektiv har ökat kvalitén i det språkutvecklande arbetet.

Oväntade effekter

I samtal med medverkande rektorer i april 2025 framkom det att flertalet hade noterat oväntade effekter hos sig själva och hos medarbetarna som de såg som programmets förtjänst. Genom att arbeta med vuxnas reflektions- och analysförmåga upplevs blicken ha riktats mot det egna förhållnings-sättet. Både rektorer och pedagoger beskrivs ha fått en öppnare inställning till att förändra eller tillägna sig ett nytt ledarskap eller medarbetarskap. Rektorerna uppger att denna öppenhet och nyfikenhet har bidragit till att förskolans olika yrkesroller har närmat sig varandra.

Flera rektorer uttrycker att många barnskötare har kommit långt i sådant som reflektion, analys och utforskande, vilket upplevs som en ökad förståelse för förskolans uppdrag. Rektorerna ser också att pedagoger med en mellanledarroll har tagit stora kliv i att leda sina arbetslag. Många har fördjupat sin egen och arbetslagets reflektion, vilket har gjort att man på riktigt har kommit vidare med arbetslagets och förskolans systematiska kvalitetsarbete.

Ett ledarperspektiv som lyfts fram som en oväntad effekt är att rektorerna har fått mer kunskap om hur deras mellanledare lär. Genom att ställa sig frågor som "Vad behöver jag som ledare tillföra?" eller "Hur möter jag mina pedagoger så att de kommer vidare?" upplever de en stärkt ledarroll. En annan rektor beskriver vad hen i sin ledarutveckling har fått syn på:

Jag måste bromsa mig själv och inte vara den som driver, det är mina mellanledare som springer och jag pushar dem att springa. Mellanledarna är närmst arbetslagen så de når ut till alla. Genom att pedagogerna utvecklas och växer av mellanledarrollen växer även jag och hela förskolan.

LÄRDOMAR

Flertalet medverkande rektorer och pedagoger uttrycker att mycket till en början var oklart, vilket väckte frustration hos en del medarbetare. En rektor uttrycker att hon i dag ser vinningen i att inte veta allt, eftersom det gjorde att hela organisationen behövde skruva på olika saker och vara i ett "övande och prövande", vilket försatte pedagoger och ledning i en aktiv lärandeprocess. Samma rektor lyfter också tesen att om processen hade varit en rak väg så hade vi inte lärt oss lika mycket, eftersom det är alla omformuleringar i

arbetslagens processkrivning, ändrade aktionsfrågor och nollpunktsmätningen av barnens språk som har tagit oss framåt.

En del mellanledare beskriver att de med facit i hand hade önskat att de tidigare i programmet hade satt sig in i ELSA-modellen och i observationsstöden för att lättare kunna leda sina kollegor. En del pedagoger beskriver svårigheter i att navigera i ELSA-modellens observationsstöd, eftersom de har varit så vana vid att rikta "blicken mot barnen". I modellens sociala dimension har de i stället haft blicken på sig själva, vilket har varit ovant. Andra pedagoger uttrycker i sina enkätsvar att de önskar att de hade filmat och dokumenterat mer i loggbok eller processkrivning, för att tidigare hamna i fördjupad reflektion och kollegialt lärande. En mellanledare lyfter att det stundtals har varit utmanande att få alla i arbetslaget att känna ansvar och ägarskap i SpråkFör.

En upptäckt är att det vid tillförande av nya roller, exempelvis pedagogista eller förste förskollärare, lätt uppstod dubbla processer i organisationen som inte krokade i varandra eller som gjorde att SpråkFör inte hamnade högst upp på agendan. Här hade rektor och processledare i ett tidigt stadie behövt tänka tillsammans med personen som tillkom.

EFTER PROGRAMMETS SLUT

Vid det gemensamma seminariet i Stockholm i mars 2025 uttryckte forskaren Anette Olin Almqvist på scen:

Det går aldrig att ta ifrån en människa ett förhållningssätt som den man tillägnat sig.

Detta slog an hos många av oss i Västerås och tände en förhoppning och förväntan om att förhållningssättet som har kommit i och med SpråkFör kommer att leva kvar långt efter programmets formella slut. Vi ser även att verktyget aktionsforskning har blivit implementerat och fått en naturlig plats i det systematiska kvalitetsarbetet. Genom att förhållningssättet sitter i hos ledning, rektorer och pedagoger, kan vi nu rikta den kunskapen mot fler områden och på så sätt höja kvaliteten ännu mer. Ledarna i programmet menar att de och pedagogerna genom att aktionsforska kan få syn på och undersöka även andra områden, exempelvis värdegrundsfrågor.

I och med programmets slut har tidigare tankar om att anta en övergripande språkpolicy för stadens förskolor lyfts. Detta är ett ställningstagande som ännu inte har tagits, men som skulle gynna det påbörjade arbetet som SpråkFör har inneburit för nio av stadens kommunala förskolor. Språkutvecklarna har sedan ungefär ett år tillbaka implementerat och spridit ELSA-modellen och aktionsforskning till ytterligare 14 förskolor i staden. Detta innebär att det i Västerås finns mer än 20 förskolor med cirka 340 pedagoger som arbetar efter en gemensam modell för språkutvecklande arbetssätt.

En tydlig framgångsfaktor med Västerås stads medverkan i programmet har varit pedagogernas ökade medvetenhet och förståelse för den egna potentialen som språkutvecklande förebild. Nya och förändrade språkhandlingar, som att ställa öppna frågor, vänta in eller utmana med olika ord, har nu blivit en naturlig del i många pedagogers yrkespraktik. Pedagogernas användning av språkutvecklande strategier och handlingar följer med under hela dagen och inte enbart i situationer där fokus ligger på språkutvecklingen. En pedagog skriver:

Språket har fått ett större fokus tack vare det här programmet. Jag ser att jag har ett språkutvecklande tänk under hela dagen, i alla situationer, och att jag utmanar mig själv och barnen vidare.

I Västerås har vi som medverkat i programmet under dessa tre år kunnat se och uppleva vad som sker när vuxna agerar språkliga förebilder och ger barn tillgång till ett nyanserat och rikt språk. En ledare på en förskola med flertalet barn i språklig sårbarhet berättar om en vanlig dag när hen satt på sitt kontor med dörren öppen. Kontoret var placerat precis intill tamburen. Ledaren hade under flera veckors tid hört pedagogerna benämna och beskriva klädesplaggen, vädret och andra ord som ofta förekommer i hallen, precis i enlighet med arbetslagets aktionsforskningsfråga: "Vilka ord och begrepp kan vi tillföra för att ge barnen ett ökat ordförråd i hallen?". En dag när det var dags att gå in hörde ledaren att ett barn uttryckte oro och missnöje i hallen. När ledaren kikade ut i hallen och undrade om barnet ville ha hjälp svarade barnet med gäll röst:

Jag hittar inte öglan!

Ydre kommun: BARNES RÄTT TILL SPRÅK SOM FORMAR VÄRLDEN (VÄRDEN)



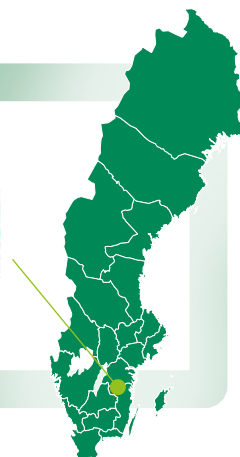
Liselott Gullstrand, rektor

Anne-Lie Risén Jaensson, utvecklingsledare

Ydre kommun

Antal kommunala förskolor: 4

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 4



INLEDNING

Varje utvecklingsresa börjar med ett första steg. I Ydre kommun har förskolorna funnit sin väg framåt utifrån verksamhetens systematiska kvalitetsarbete. Vi har haft en stark drivkraft att höja kvaliteten, fördjupa kunskapen och synliggöra såväl förskollärarens profession som arbetslagets kollektiva kompetens. Det har lagt grunden för en långsiktig och hållbar utveckling av förskolans uppdrag i Ydre.

BAKGRUND

Ydre kommun etablerade sin första förskola så sent som 2002. Under lång tid bedrevs verksamheten huvudsakligen av utbildad personal. I dag är mer än hälften av pedagogerna i kommunens förskolor utbildade förskollärare – ett viktigt steg mot en mer likvärdig utbildning på vetenskaplig grund.

När kommunen fick kännedom om ett begynnande FoU-program som förenade forskning och praktik utifrån identifierade utvecklingsbehov, var processen i gång. Möjligheten presenterades för samtliga pedagoger i förskolan, skolledning och politiker. Det faktiska beslutet att delta växte fram genom dialog och förankrades genom hela styrkedjan, från verksamhetsnivå till förvaltningsledning och politik.

FÖRUTSÄTTNINGAR VID START

Det var av stor vikt att inkludera samtliga medarbetare från kommunens fyra förskolor i deltagandet i FoU-programmet. Förskollärarna hade som uppdrag att fungera som mellanledare och kunskapsbärare i respektive arbetslag. För att säkerställa genomslagskraft och långsiktighet etablerades omgående en tydlig struktur, där arbetstid avsattes för reflektion, dokumentation och kollegialt lärande:

- Tre timmar varje vecka avsattes för förskollärarnas utvecklingsarbete, som direkt följdes av två timmar i varje arbetslag.
- En gemensam dokumentationsmall för SKA togs fram, vilket bidrog till en enhetlig arbetsprocess och underlättade uppföljning och analys på både lokal och kommunal nivå.

UTVECKLINGSGRUPPENS INNEHÅLL OCH FÖRDJUPNING

Arbetet med aktionsforskning genom ELSA-modellen inleddes med ett gemensamt problemområde för alla förskolor. Syfte var då att "öva och pröva"

och dela erfarenheter av samma område: hallen. Utifrån ELSA-modellens tre dimensioner genomfördes olika aktioner och alla pedagoger filmade sig själva i mötet med barnen. Reflektioner över filmerna visade att samtalen ofta fokuserade på den fysiska dimensionen, där pedagogerna såg lösningen i att förändra den fysiska miljön. Det kan oftast ske med mindre justeringar, går ofta fort och medför ett mindre behov av förändring av pedagogens förhållningssätt.

När arbetslagen längre fram i processen valde egna problemområden utifrån sitt nuläge, upplevdes det vara lättare att samtala om och utveckla samtliga dimensioner – den fysiska, den didaktiska och den sociala. Kan ägarskapet ha betydelse? När pedagogerna tog ansvar för den kontext de själva befann sig i, satte ord på och gemensamt reflekterade över, blev arbetet meningsfullt. Reflektioner utifrån filmerna bidrog då till en djupare förståelse för pedagogernas eget språkbruk, bemötande samt sätt att benämna och utvidga språket tillsammans med barnen.

En avgörande insikt var betydelsen av en gemensam språksyn inom arbetslagen. Genom att dela tankar och erfarenheter växte en samsyn fram, som lade grunden för ett mer likvärdigt och medvetet språkutvecklande arbetssätt. Genom att reflektera över undervisningens syfte och genom att observera barnens språkande har förskolorna kunnat identifiera strategier för att utveckla verksamheten vidare. Det handlar om att tillsammans fortsätta forma ett förhållningssätt som genomsyrar verksamheten och där förutsättningar genom rektors ledarskap har betydelse.

RESULTAT BLEV TYDLIGT

Den systematiska insamlingen av det pedagogiska arbetet visar tydligt värdet av kontinuerlig observation, reflektion och analys. En pedagog uttryckte det så här i resultatdialogen:

Små förändringar har gjort stor skillnad.

Analysen visar att med små, genomtänkta förändringar i undervisningen har pedagogerna kunnat skapa en påtaglig skillnad för barnens språkutveckling. Observationer och dokumentationer via film visar förbättring, bland annat att ett mer avancerat språkbruk har utvecklats. Barnen ställer frågor och söker

svar, de återanvänder ord, avancerade ord och nya begrepp som de har lärt sig i meningsfulla sammanhang, där deras nyfikenhet skapar ett eget driv att själva bli bärare av ny kunskap.

En annan förändring var pedagogernas beslut att oftare benämna barnen vid namn. Det var genomgående ett resultat de såg att de behövde bli bättre på och använda vid olika typer av kommunikation, exempelvis när de hälsar, berömmar eller inleder ett samtal.

Observationer och filmer har gett underlag för gemensamma ställningstaganden och aktiva val, exempelvis när högläsningen har planerats. Det har gjort skillnad för barnen. Förändring och utformning av plats, tid, gruppstorlek, sammansättningen av barngruppen samt pedagogens förhållningssätt har gett observerbara skillnader, som har gynnat språkutvecklingen. Film med gemensam reflektion har varit ett kraftfullt verktyg i förskolans vardag, då det har bidragit till en medvetenhet och fördjupad förståelse för det språkutvecklande arbetet. Det har synliggjort pedagogernas didaktiska val och förhållningssätt på ett konkret sätt, där en pedagog uttryckte:

Att samtala om, och filma situationer har gett mycket för att öka medvetenheten i hur vi använder språket. Att filma har gett så mycket mer än bara språkutvecklande arbetssätt. Att se sig själv ger mycket självinsikt. Vad och hur gör jag?

EFFEKTER AV UTVECKLINGSARBETET

Ydre kommuns deltagande i FoU-programmet har haft en påtaglig och långsiktig påverkan på både undervisningens kvalitet och det kollegiala lärandet i förskolan. Arbetet har skapat förutsättningar för en djupare, gemensam förståelse för vad språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär i praktiken, vilket i sin tur har bidragit till en mer sammanhållen, medveten och forskningsanknuten pedagogisk riktning.

Det syns en tydlig förflyttning av innehållet i förskolans dokumentation av det systematiska kvalitetsarbetet, men också av en kvalitetshöjning i pedagogiska diskussioner. Pedagogerna använder nu ett mer gemensamt språk, reflekterar över konkreta exempel från undervisningen och kopplar diskussionerna till forskningsbaserade principer.

En central effekt är att ett gemensamt professionellt språk har vuxit fram bland medarbetarna. Ett gemensamt språk som har underlättat samarbetet,

stärkt den professionella dialogen och skapat en gemensam referensram för planering, genomförande och analys av undervisningen. Den ökade samsynen har lett till en mer reflekterande och lärande organisation, där kollegialt samarbete och delad kunskap utgör grunden för fortsatt utveckling. Undervisningen planeras numera med högre grad av medvetenhet och systematik, vilket avspeglas i det systematiska kvalitetsarbetet. Vidare har lärmiljöerna utvecklats till mer språkstimulerande, tillgängliga och inspirerande mötesplatser, där barnens delaktighet och språkliga utforskande står i centrum. Genom att skapa möjligheter för barnen med stöd i den fysiska miljön, inomhus som utomhus, och med ett tydligt språkfokus bildas sammanhang. Det bidrar till att språkutveckling integreras i den pedagogiska praktiken över hela dagen.

Genom videofilmning och gemensam reflektion har pedagogerna fått fördjupade insikter i undervisningsprocesser och barnens lärande. Dessa verktyg ses som viktiga och hållbara metoder för kontinuerlig utveckling och de används som en naturlig del i arbetet med att analysera och vidareutveckla den pedagogiska verksamheten.

Språkutveckling genomsyrar i dag hela verksamheten – både under planerade undervisningstunder och i vardagens spontana möten. Språk ses inte längre som ett isolerat arbetsområde, utan som en grundläggande dimension av lärande, delaktighet och identitetsskapande i förskolans hela uppdrag. Ett fint exempel från förskolans vardag är hämtat från de allra första filmerna som spelades in i hallen och visar när en barnskötare får syn på något som sker i bakgrunden. Där sitter ett barn, som tidigare inte hade velat ta på sig kläder och inte alls velat gå ut. Där hade man provat olika strategier och i filmen ser man hur barnet börjar använda sig av bildstödet på väggen. Hen går fram, tittar, hämtar ett klädesplagg, jämför och klär på sig utifrån bildstödet turordning och fortsätter så tills hen är klar för att gå ut – glad! Barnet hade funnit sin egen strategi genom att använda bildstödet. För att citera pedagogen:

■ Tänk, det hade vi aldrig fått syn på om vi inte hade filmat!

Bildstödet hade pedagogerna tidigare under veckan bytt ut från små bilder till A4-format. En liten förändring som gjorde stor skillnad för just det här barnet att kunna känna sig självständig – jag kan!

Arbetet med FoU-programmet har också bidragit till att skapa spridningseffekter inom kommunen. Förskoleklassen och lågstadiet har tillsammans med fritidshemmen inspirerat varandra och genom samverkan utvecklat

kvalitetsprocesser med förskolan. Det har bidragit till en stärkt helhetsyn i utbildningskedjan, där övergången mellan förskola och skola präglas av samsyn på språkutvecklande arbetssätt och lärande. Det har öppnat för andra möjligheter, där fritidshemmens elever läser för förskolebarnen och på så vis blir positiva förebilder. Ett annat resultat som har varit positivt är skolans systematiska kvalitetsarbete. Det visar att barnen under de två senaste åren har börjat knäcka läskoden tidigare, vilket med stor ödmjukhet kan bero på den förflyttning förskolan gjort i arbetet med språkutvecklande arbetssätt.

Sammantaget har utvecklingsarbetet bidragit till att förskolans status och roll inom det kommunala utbildningssystemet i Ydre har stärkts väsentligt. Förskolan framstår i dag som en aktiv och kunskapsbärande aktör i det gemensamma utbildningsuppdraget, med ett tydligt och forskningsbaserat pedagogiskt förhållningssätt.

FRAMGÅNGSFAKTORER

Följande faktorer har varit avgörande:

- **Beslutet att inte ersätta förskollärare i utvecklingsgruppen** under FoU-programmet skapade kontinuitet.
- **Samtliga pedagoger var delaktiga i beslutet** inför deltagandet i FoU-programmet, vilket stärkte förankring och gemenskap. Rektor skapade förutsättningar genom att göra alla aktiva och kontinuerligt efterfråga det arbete som har pågått på förskolan.
- **Vårdnadshavares positiva inställning** skapade legitimitet. Genom återkommande information och tydlig koppling i förskolans vardagliga aktiviteter synliggjordes förskolans språkutvecklande arbete, bland annat genom blogg, informationsbrev, sommaruppdrag, digital workshop, NTA-uppgift och på vårdnadshavarmöten.
- **Samtliga medarbetare utrustades med surfplattor**, ett eget lärverktyg för videofilmning och dokumentation.
- **En gemensam dokumentationsmall** skapade likvärdighet.

- **Tydligt avsatt tid** för reflektion och lärande.
- **Obligatorisk videofilmning** för samtliga pedagoger och analys synliggjorde utvecklingsområden.
- **Ett specifikt samarbete med folkhögskolan** inleddes i syfte att tillgängliggöra kompetenta vikarier med annat modersmål för förskolan. Denna satsning visade sig vara mycket värdefull då den samtidigt stärkte vikariernas språk och yrkesroll och förbättrade det språkliga samspelet i mötet med barnen.
- **Gemensamt beslut om metoder och arbetsätt** för förskola, förskoleklass, fritidshem och lågstadiet samt samverkan mellan verksamheterna.
- **Gemensamt beslut att lyfta högläsningen** och dess betydelse, innehåll och möjlighet.

UTMANINGAR OCH LÄRDOMAR

Arbetet med att balansera individfokus och verksamhetsutveckling har krävt både uthållighet och tydlig prioritering. Det var en utmaning att möta medarbetarnas behov av stöd och utveckling och samtidigt att driva gemensamma processer framåt på organisationsnivå.

För nyanställda förskollärare fanns behov av stöd för att snabbt komma in i arbetssättet och förstå de gemensamma strukturerna. Det blev en lärdom att introduktionsprocessen behöver vara välplanerad och kopplad till den pågående verksamhetsutvecklingen, så att alla snabbt kan bli delaktiga i helheten.

Det visade sig också vara nödvändigt att tydligt avgränsa arbetet från parallella uppdrag för att bibehålla fokus och kvalitet i utvecklingsarbetet. Även att avsätta tid för att förstå och tolka skillnader i hur pedagogerna använde sig av ELSA-modellen var viktigt, eftersom det behövdes mer tid och fler samtal med gemensam reflektion till en början. Men genom dessa dialoger skapades en djupare förståelse för modellens innebörd och hur den kunde anpassas till den egna verksamheten.

I förskolans vardag blev förskollärarens roll som mellanledare både

krävande och avgörande. Implementering av nytt arbetssätt och rollen som mellanledare innebar för förskollärarna att översätta ELSA-modellen till praktiskt arbete i förskolans vardag, samtidigt som kollegor behövde stöd, motivation och delaktighet. En viktig faktor för att driva utvecklingsarbetet framåt var att mellanledarnas funktion och betydelse uppmärksammades och gavs det stöd som deras nyckelroll förutsatte. En annan var att påminna varandra om att vi alla var nya i detta – tillsammans!

BETYDELSE FÖR PROFESSIONEN

Att arbeta med en gemensam språksyn skapar en tydlig riktning för hela arbetslaget och för förskolan. Det erbjöd gemensamma förväntningar, fördjupade samtal och ett starkare professionellt förhållningssätt. Oavsett yrkeskategori har alla stärkts i sin roll. Arbetet är nu en integrerad del av vårt systematiska kvalitetsarbete och kommer att fortsätta vara det. Aktionsforskning och dess dokumentation har ökat pedagogernas medvetenhet och stärkt deras professionella identitet. Videofilmning synliggör detaljer och ger insikter som annars riskerat gå förlorade i vardagens tempo.

BETYDELSE FÖR KOMMUNEN OCH LEDNINGEN

Det medvetna arbetet med språkutveckling i förskolan utgör en viktig del i kvalitetssäkringen av den pedagogiska verksamheten i Ydre kommun. Genom ett systematiskt och långsiktigt utvecklingsarbete, förankrat i forskning och beprövad erfarenhet, kan kommunen visa på konkreta resultat, stärkt kompetens och tydlig progression i förskolans uppdrag. FoU-programmet har samtidigt synliggjort förskolans centrala roll i barns livslånga lärande samt tydliggjort sambandet mellan språk, undervisning och likvärdighet. Det ger förvaltningsledningen ett värdefullt underlag för styrning, uppföljning och fortsatt utveckling – men också för dialog med den politiska nivån och andra aktörer inom utbildningssektorn.

Att ha en vetenskapligt förankrad modell för språkutvecklande undervisning stärker kommunens varumärke som skolhuvudman. Det skapar också attraktionskraft, både vad gäller rekrytering av kompetent personal och som

boendekommun för barnfamiljer. Det visar att även små kommuner, med begränsade resurser, kan bedriva ett kvalitativt och nyskapande utvecklingsarbete genom kloka prioriteringar och tydlig struktur.

BETYDELSE FÖR BARNEN

I centrum för hela utvecklingsarbetet står barnen. Det språkutvecklande arbetssättet, som nu är förankrat i förskolorna, ger varje barn ökade möjligheter att förstå, uttrycka sig och göra sig delaktig i samspel och lärande. Barnens språk har utvecklats – inte bara i omfattning utan också i kvalitet, med större variation samt ökad precision och förmåga att använda språket som redskap för att utforska världen. Genom att pedagogerna arbetar medvetet med en tydlig struktur för kommunikation får barnen tillgång till en miljö där de blir sedda, hörda och förstådda.

Barnens ökade självständighet, trygghet och förmåga att ställa frågor, be om hjälp, förklara eller återberätta är tydliga tecken på att arbetet ger effekt. Det skapar inte bara goda förutsättningar för deras fortsatta lärande, utan också för framtida skolframgång och delaktighet i samhället.

SAMMANFATTANDE REFLEKTION

Ydre kommuns förskolor har genom deltagande i FoU-programmet tagit ett avgörande steg i sin utvecklingsresa. Med fokus på språk, undervisning och professionell samverkan har förskolan skapat en hållbar struktur för ett kvalitetsarbete som stärker både barnens rätt till lärande och pedagogernas professionella identitet. Det har blivit tydligt att också små steg kan ge stora resultat – när arbetet utgår från ett gemensamt syfte, stöd i organisationen och får tid att landa i praktiken.

Förskolan i Ydre står i dag starkare än någonsin, med ett tydligt språkfokus som genomsyrar verksamheten och som skapar förutsättningar för fortsatt utveckling. Det är vår övertygelse att ett gemensamt språkbruk, en förankrad språksyn och ett forskningsbaserat förhållningssätt inte bara stärker kvaliteten i förskolan – totalt sett bidrar det till att bygga ett mer jämlikt och inkluderande samhälle.

Örebro kommun: FÖRVIRRING, FÖRÄNDRING OCH FANTASTISKA RESULTAT

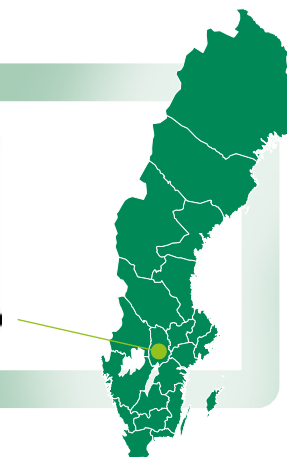


Gunilla Eriksson Bergström, samordnare
för språkutvecklande arbete i förskolan

Örebro kommun

Antal kommunala förskolor: 110

Antal förskolor som har
medverkat i programmet: 17



INLEDNING

Nu använder jag mig av pauser i större utsträckning och låter barnen få tid att svara och att det sker en dialog oss emellan samt att jag även fortsätter samtalet vid senare tillfälle som ett tecken på att jag lyssnar på dem, det de säger är viktigt och jag är intresserad. (Förskollärare)

Under våren 2025 genomfördes intervjuer med åtta av de medverkande förskollärarna i programmet Språkutvecklande förskola. Citatet ovan är från en av dessa intervjuer och visar ett av flera exempel på den ökade medvetenhet

hos pedagoger som vi kunnat se genom vår medverkan. I intervjuer, enkäter och samtal har det vuxit fram en bild av vad som varit framgångsrika faktorer till detta:

- **filmning** i kombination med ELSA-modellen och aktionsforskning
- **flera medverkande förskollärare på en förskola**, som kan hjälpas åt att leda och stödja kollegor
- **medverkande förskollärare, som har haft tid** att vara med på alla arbetslags reflektionstid för att agera som bollplank
- **tydliga förutsättningar för medverkande förskollärare**, till exempel tid för egen planering och bokade möten
- **rektor/lokal grupp, som har skapat en struktur** med tidsplan och deadlines för arbetet
- **gemensamma träffar** med alla deltagare två gånger per termin.

Flera av de faktorer som nämns kan kopplas till framgångsfaktorer i ett lyckat språkutvecklande arbete, exempelvis struktur för möten och avstämningar samt flera personer som leder och stödjer i arbetet. Att filma sig själv lyfts fram av de allra flesta som ett mycket bra verktyg, som har fått deltagarna att se sin roll och betydelse och visat på aspekter som de inte annars skulle ha sett. Därigenom har deltagarna kunnat förändra och utveckla sitt förhållningssätt och sina arbetsätt.

FÖRUTSÄTTNINGAR OCH FÖRVÄNTNINGAR NÄR VI BÖRjade PROGRAMMET

Örebro kommun var en av de huvudmän som under 2021 var med och finansierade kunskapsöversikten *Språkutvecklande förskola* (Björk-Willén, 2022). Det kändes då naturligt att vara med i det efterföljande programmet. I kommunen har vi de senaste åren sett en sjunkande trend i gruppen elever som når godkända betyg i både årskurs 6 och årskurs 9. Det är framför allt inom svenska

som andraspråk som flest elever inte når godkända betyg. Vi såg därför att vi hade mer att lära om hur vi kan stärka flerspråkiga barns språkutveckling.

Huvudmannen har tidigare deltagit i Ifousprogrammen Hållbar förskola, Flerstämig undervisning i förskolan och Leda för skolutveckling.²⁶ En tanke och förväntan med att delta i Språkutvecklande förskola var att utifrån vårt nuläge fördjupa och få ny kunskap, få fler verktyg och metoder i vårt språk- arbete samt att efter avslutat program sprida den kunskapen till andra förskolor i Örebro.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Arbetet har bedrivits på två plan – gemensamt och på varje enskild förskola.

Gemensamt arbete

43 personer från Örebro kommun var med vid starten av programmet: 10 rektorer, 26 förskollärare, fyra specialpedagoger samt två verksamhetschefer för förskolan och en språksamordnare. Några personer har bytts ut under programmets gång, men har då kunnat ersättas med andra personer. Alla förskollärare har haft i uppgift att förmedla kunskap från programmet till kollegor tillsammans med rektor och de har fått benämningen mellanledare.

En verksamhetschef har varit styrgruppsmedlem och båda verksamhetscheferna har ingått i processledargruppen. En språksamordnare har haft rollen som lokal processledare. Totalt har 17 förskolor deltagit från fyra olika förskoleområden. Förfrågan om att delta i programmet gick ut till alla rektorer i kommunen, men de som var intresserade och som har deltagit arbetar alla i områden där andelen barn med andra familjespråk än svenska är stor.

Tre gånger per termin har rektorer, verksamhetschefer och samordnare haft möten, som vi har kallat ledarträffar, för att stämma av var områdena har varit i sitt arbete, delge varandra erfarenheter och gemensamt planera träffar med alla medverkande.

²⁶ Se <https://ifous.se/hallbar-forskola/>, <https://ifous.se/flerstammig-undervisning-i-forskolan/> och <https://ifous.se/leda-for-skolutveckling/>

Två gånger per termin har alla medverkande träffats. Vid dessa gemensamma träffar har mellanledare från de olika områdena varit indelade i fyra grupper och de har varit desamma under hela programmet. Innehållet vid träffarna har alltid haft utgångspunkt i de behov vi har sett ute i verksamheterna och har alltid bestått av både diskussioner i grupp och någon ny information/input. Behoven har kommit fram under ledarträffarna och under de gemensamma träffarna och har sedan bildat underlag för kommande träffar. Vid några träffar har vi också fångat upp innehåll från utvecklingsseminarierna och arbetat vidare med det.

De första träffarna bestod mycket av att sätta sig in i programmet, prata om mellanledarens roll och utmaningar och dessa träffar präglades mycket av frågor om organisation och förutsättningar. Pedagogerna hade frågor om förutsättningar i form av tid och efterfrågade mer tydlighet i uppdraget. Det lyftes också många frågor om det praktiska arbetet med aktionsforskning och ELSA-modellen. En bild av att man var rädd att göra fel syns i de frågor och reflektioner som kom fram i utvärderingar av träffarna. Med tiden har frågorna om praktiska ämnen minskat och diskussionerna har mer kommit att handla om det pågående pedagogiska arbetet.

Ambitionen med gruppdiskussionerna har hela tiden varit att skapa tid för kollegialt lärande. Grupperna har fått prova på olika samtalsmodeller och uppmanats att vara kritiska vänner för att stödja varandra i pågående arbete och bidra till varandras utveckling. De gemensamma träffarna har varit mycket uppskattade av mellanledarna. De har lyft att träffarna har inneburit att de fått ta del av varandras erfarenheter, goda exempel och utmaningar samt att träffarna har gett dem ny energi att driva arbetet på hemmaplan.

Vi har vid varje gemensam träff gått tillbaka till syfte och mål med programmet. Vid flera träffar har vi även tagit upp den programlogik som hade tagits fram av programmets styrgrupp, där önskade mål och effekter fanns beskrivna. Deltagarna har fått diskutera och reflektera över dessa. Det är något som vi i processgruppen har upplevt vara värdefullt. Forskaren och skolutvecklaren Ann S. Pihlgren skriver att "effekterna av det språkutvecklande arbetet avgörs av om ledningen tillräckligt tydligt kan förmedla arbetets mål och avsikt" (Pihlgren, 2024, s. 35). Genom att regelbundet ha programlogiken uppe för diskussion har vi fått hjälp med att inte bara diskutera "görandet", utan hela tiden ha målet i sikte.

Arbetet har följts upp kontinuerligt genom frågor i ett digitalt svarsverktyg, inlämnade reflektioner från deltagarna och intervjuer/besök av den lokala processledaren. Under våren 2025 skickades också en utvärdering ut till alla

deltagare, där de fick beskriva de effekter de har sett av medverkan i programmet.

Arbetet på förskolorna

Rektorerna har tillsammans med sina kollegor i respektive område haft ansvaret att leda och organisera arbetet på sina förskolor. Varje område har skapat sin struktur för hur de lagt upp och organiserat sitt arbete utifrån sitt nuläge och sina behov.

Val av aktionsforskningsfråga har varit upp till varje område att bestämma. På några förskolor har man haft en gemensam fråga, medan man på andra förskolor har valt olika frågor för varje avdelning. I början av programmet gavs instruktionen av programmets forskargrupp att välja ut ett "problemområde" att aktionsforska om, men sedan användes formuleringen "situation/undervisning ni vill utveckla". Det har varit betydelsefullt för vilken inriktning frågeställningarna har fått. Vi har sett att de har utvecklats från att handa om exempelvis en rörig hallsituation till att ha mer fokus på aktiviteter och situationer som rör språkutveckling. Några exempel på aktionsforskningsfrågor är:

- Hur ska pedagogen hålla kvar barns fokus i den planerade undervisningen för att främja ett kunskapsrelaterat språk?
- Är samlingen språkutvecklande? Får alla barn talutrymme?
- Hur utvidgar vi barnens språkanvändning ute på gården?



Ta del av Sagogårdens språkutvecklande arbete i Örebro.

EFFEKTER

Intervjuer och enkäter visar sitt tydliga språk: de medverkande är överlag nöjda eller mycket nöjda med programmets upplägg, flera mellanledare nämner att ELSA-modellen och videofilmning har varit betydelsefulla verktyg i deras arbete och bidragit till en ökad kvalitet i deras systematiska kvalitets-

arbete. En mellanledare uttrycker att videofilmning i kombination med observationsprotokollet har gett mycket:

Förut filmade vi ”bara” men filmning kopplat till en fråga har varit bra och utvecklande.

En effekt vi ser är att de medverkande beskriver en ökad medvetenhet om sitt arbete med barnens språkutveckling, men också vad de gör annorlunda. Flera rektorer lyfter fram att de ser en ökad medvetenhet hos sin personal om språkets betydelse och pedagogers viktiga roll i att stödja barnen. En rektor skriver:

Jag ser att pedagogerna har en annan medvetenhet kring vilken roll de spelar för barnens språkutveckling. Det märks i hur de pratar i pedagogiska diskussioner och på sina reflektioner. Jag ser också en ökad medvetenhet kring hur viktiga de små vardagssituationerna är för språkutvecklingen.

Följande citat från två mellanledare visar också på denna medvetenhet:

Jag är mer språkmedveten hela tiden. Att jobba med språkutveckling har blivit en mer naturlig del i vardagen med barnen.

Jag har fått ett mer medvetet tänk, nånstans i bakhuvudet ligger de här dimensionerna.

En annan effekt som några mellanledare beskriver är att de har blivit mer tillåtande mot alla barns språk och transspråkande. Flera mellanledare beskriver att de har utvecklat sitt förhållningsätt och uttrycker att de i dialogen med barn använder både fler och ”svårare” (kunskapsrelaterade) ord, de ger barnen mer talutrymme och väntar in och de ställer fler öppna frågor.

Några upplever också att de reflekterar över sitt arbete och sin roll på ett mer fördjupat sätt än förut. En ökad kompetens i att analysera nämns av några mellanledare. Några belyser att de har utvecklat sitt ledarskap i relation till sina kollegor under programmets gång. Just en utveckling i sitt eget ledarskap är något som också några rektorer beskriver i enkäten.

Både rektorer och mellanledare har fått frågan om de kan se en ökad kvalitet i verksamheten och om de kan se en utveckling hos barnen. Flera mellanledare beskriver att de i sina barngrupper kan se ett ökat intresse för högläsning hos barnen och ett ökat ordförråd hos många barn. Några

nämner också att många barn i större utsträckning har börjat kommunicera verbalt med pedagoger och med varandra. Det är säkert så att denna utveckling hos barnen beror på flera faktorer än medverkandet i Språkutvecklande förskola. Att programmet trots allt är en del i den utvecklingen upplevs som mycket troligt, utifrån den utveckling i förhållningsätt och arbetssätt och ökade medvetenhet hos pedagoger som kan utläsas i vårt insamlade material.

En annan utveckling som framkommer i enkäter och intervjuer är att det systematiska kvalitetsarbetet har utvecklats. Några mellanledare nämner det och också flera av rektorerna. En rektor skriver:

Pedagogerna har fått verktyg i SKA-arbetet för att titta på sin egen praktik och få till en röd tråd.

LÄRDOMAR VI TAR MED OSS

Vår tanke och förväntan när vi startade resan med Språkutvecklande förskola var att fördjupa och få ny kunskap, få fler verktyg och metoder i vårt språk- arbete samt att kunna sprida den kunskap vi får till andra förskolor. Vad tar vi då med oss från programmet?

Förväntningar på mellanledarrollen behöver vara tydliga

Mellanledarrollen har i perioder varit en utmaning för flera av deltagarna, speciellt i början av programmet. Avvägningen mellan att ge detaljerade instruktioner och att låta deltagarna "öva och pröva" är hårfin. Det framkommer dock en bild av att flera mellanledare tycker att det har varit positivt med en tydlig struktur för möten och uppgifter samt få deadlines för när uppgifter/aktiviteter ska vara klara.

Dessa två nycklar, som har kommit upp i intervjuer, blir en lärdom att ta med oss till kommande utvecklingsarbeten. Vad behöver vi tänka på och göra tydligt för att undvika osäkerhet i början på ett arbete? Det är alltid en viktig avvägning mellan att detaljstyra och att ge frihet och ibland är avvägningen svår att göra. En förskollärare har reflekterat över den förvirring som många kände runt material och metoder i början:

Den kanske var bra, för den gjorde att vi var tvungna att grotta ner oss i materialet och diskutera.

En annan förskollärare beskriver det så här:

Förvirringen i början var ändå ok för vi fick forma, det var positivt på ett sätt, även om det var frustrerande.

Lärdomen att ta med är att mandat och tydliga förväntningar på mellanledaren och praktiska förutsättningar, som tid för planering och struktur för möten, är viktiga – särskilt när andra saker, som att prova på en ny metod, kan kännas utmanande och kanske måste få ta tid.

Rektors betydelse är stor i ett utvecklingsarbete

Mellanledarna lyfter fram rektors viktiga roll när det gäller att ge dem mandat och förutsättningar för deras uppdrag. Dessa delar var inte tydliga för alla i början av programmet. Eftersom mellanledarnas bild är att det skulle ha underlättat deras arbete, är det en lärdom att vara tydlig med i framtida utvecklingsarbeten. Att rektor både kan stödja och peppa är delar som beskrivs som viktiga av mellanledarna.

Organisation och struktur är betydelsefullt

Att skapa tid till reflektion är oerhört viktigt. Att organisera diskussioner i tvärgrupper har varit positivt och gett bra samtal, både på förskolorna och vid de gemensamma träffarna. Det har också varit viktigt att skapa tid för diskussioner i arbetslagen.

Flera rektorer nämner att det varit positivt att ha en mellanledare som inte har varit utvecklingsledare. På så sätt har ansvaret fördelats mellan flera och det har varit givande med fler som har drivit utvecklingsarbete. Rektorer nämner också att valet av mellanledare har varit viktigt, en del av mellanledarna har fått arbeta mer med att skaffa sig mandat bland sina kollegor.

Fler som driver arbetet framåt ger större effekt

De mellanledare som har varit ensamma på sin förskola har haft en större utmaning att driva arbetet framåt. De mellanledare som har varit fler på en förskola har haft bättre förutsättningar att implementera olika delar i programmet på sin förskola. Det är en viktig lärdom att ta med sig i kommande utvecklingsarbeten för att uppnå en god effekt av våra insatser.

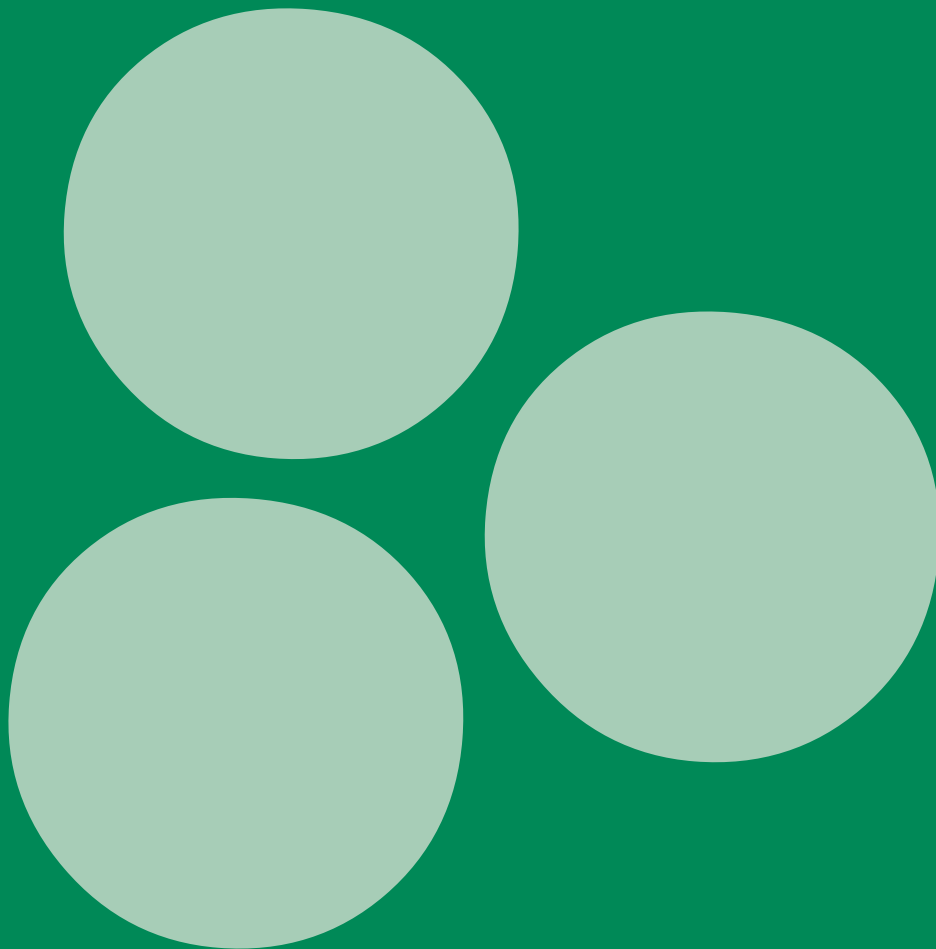
HUR GÅR VI VIDARE?

Just nu pågår ett planeringsarbete för hur vi som har medverkat i programmet ska dela kunskaper och lärdomar med övriga förskolor i Örebro. På en kommande gemensam studiedag för all personal i förskolan kommer medverkande i programmet berätta om sina erfarenheter.

I vårt fortsatta arbete med språkutveckling är tanken att formulera ett gemensamt övergripande dokument, där delar av programmet, till exempel ELSA-modellen, säkerligen kommer att ingå som ett redskap att använda.

Vid en gemensam träff våren 2024 fick alla medverkande i Språkutvecklande förskola skapa varsin "löpsedel". Där beskrev de var de hoppades att vi skulle vara i vårt språkarbete vid programmets slut. Dessa samlades sedan in. I oktober 2025 fick alla tillbaka sina löpsedlar och fick i uppgift att reflektera över om det hade blivit som de hade hoppats eller inte och varför. Det vi kunde se när en sammanställning gjordes var att många förhoppningar hade slagit in och att mycket har hänt, men att vi behöver fortsätta med att befästa våra kunskaper och fortsätta arbetet med att "få med alla på tåget". Ett fortsatt arbete behöver planeras och genomföras, både på förvaltningsnivå och på förskolorna. Resan har bara börjat!

Avsnitt 3:
**RESULTAT OCH
LÄRDOMAR**





Ifous reflektioner: »ATT FILMA SIG SJÄLV HAR BLIVIT ETT BEHOV«



Henrik Hamilton, process- och projektledare, Ifous

I tre år har cirka 400 verksamma på olika nivåer inom förskolan samverkat med en forskargrupp och Ifous för att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt och sitt språkutvecklande arbete. Avsikten har varit att stärka barns lärande och utveckling.

Vad kan vi då läsa ut av forskargruppens och kommunernas beskrivningar? Programmets styrgrupp beslutade att varje huvudman skulle få beskriva sin egen utvecklingsresa på sitt eget vis. Det innebär att dessa kapitel kan se olika ut, men det går ändå att se gemensamma nämnare och resultat hos de olika huvudmännen.

Forskargruppens blick på det språkutvecklande utvecklingsarbetet adderar ytterligare ett lager.

Det här kapitlet beskriver de sammanfattande resultat som vi kan se utifrån arbetet i programmet. Det lyfter också utmaningar och framgångsfaktorer för utvecklingsarbetet. Förhoppningsvis kan det ge nya tankar till såväl de medverkande som övriga intressenter inom förskolan, som vill fördjupa sitt språkutvecklande arbete.

Kapitlet bidrar också med de reflektioner som Ifous process- och projektledare har gjort utifrån beskrivningarna i kommun- och forskarkapitlen, likväl som arbetet inom programmet.

EN FÖRHOPNING OM ETT UTVECKLAT ARBETSSÄTT PÅ VETENSKAPLIG GRUND

FoU-programmet Språkutvecklande förskola initierades av den styrgrupp som under 2021 hade tagit fram kunskapsöversikten med samma namn. Fyra av de kommuner som medverkade då valde att gå med även i FoU-programmet och dessa kompletterades med ytterligare sju kommuner. Gemensamt för alla var att de på vetenskaplig grund ville fördjupa kompetensen och öka kvaliteten på det språkutvecklande arbetet.

De huvudmän som hade deltagit i framtagandet av kunskapsöversikten såg det som en naturlig och välbehövlig fortsättning på det arbetet. För vissa blev det även en fördjupad uppföljning av tidigare utvecklingsarbeten inom området.

Flera nämner också att de såg det som ett bidrag till att öka resultaten och måluppfyllelsen för barnen under de kommande skolåren.



Programmets tredje utvecklingsseminarium, 7–8 mars 2024.

Hur många förskolor från varje enskild kommun som medverkade varierade. En del valde att gå in med representanter från alla kommunens förskolor, medan andra valde att utse ett antal pilotförskolor med förhoppningen att lärdomarna från programmet skulle kunna spridas även till andra förskolor i kommunen.

FRÅN FÖRVIRRING TILL FRAMGÅNG

Enligt erfarenhet från tidigare FoU-program i Ifous regi ställer det högre krav på en tydlig plan för spridning av nya kunskaper och arbetssätt inom kommunen om man väljer att gå in med färre medverkande i ett program. De flesta huvudmän som har återkommit i mer än ett FoU-program har då valt att gå in med fler än i det första, eftersom de har upptäckt komplexiteten i att sprida lärdomar och erfarenheter till enheter som inte har varit med. Det är rimligt att tro att resultaten på kommunnivå har varit mer övergripande ju fler förskolor och förskollärare som har varit direkt involverade i programmet – men att programmet har gjort skillnad i de medverkande förskolorna, oavsett antal, framgår tydligt av kommunkapitlen.

Bland huvudmännen fanns också varierad erfarenhet av tidigare Ifousprogram. Fyra av huvudmännen hade även tidigare medverkat med sin förskoleförvaltning, ytterligare tre hade medverkat med andra förvaltningar och fyra var helt nya för Ifous modell. Detta gjorde att de medverkande huvudmännen hade varierande förförståelse av vad ett FoU-program arrangerat av Ifous innebär.

Den förförståelsen kunde både hjälpa och i viss mån skapa förvirring, eftersom FoU-programmen skiljer sig åt till sin karaktär. I ett par av de tidigare programmen som huvudmännen hade ingått i hade forskargruppen tagit en mer undervisande och kunskapsöverförande roll, medan de aktuella forskarnas ingång i detta program handlade om att följa och stödja processen efter hand.

Forskarnas roll

De inspel som forskarna gav handlade mer om hur förskolepersonalen kunde forska på sin praktik, än om att ge exempel på framgångsrikt språkutvecklande arbete. Med facit i hand blev det något som "tvingade" de medverkande

att vända blicken mot och följa upp sitt eget arbetssätt. Med stor sannolikhet har det skapat goda förutsättningar för en vidare utvecklingsresa även efter programmets slut.

I huvudmännens kapitel lyfts just den forskningsbaserade strukturen och systematiken, som tog utgångspunkt i förskollärarnas egna behov och den befintliga organisationen, som en viktig framgångsfaktor för de resultat som uppnåtts.

I ett tidigt skede av programmet introducerades den så kallade ELSA-modellen, "Eget Lärande genom Språkstödjande Aktioner" (Rönnerman & Nordberg, 2022). När de medverkande tog sig an arbetet med den upplevdes det inte som självklart hur den skulle användas och det skapade såväl förvirring som frustration hos de medverkande. Användandet såg olika ut i olika kommuner – i vissa handledde de lokala processledarna arbetslagen, i andra var det upp till förskolorna själva. De som medverkade i programmet letade i det här stadiet efter "rätt" sätt att använda modellen. Man efterfrå-



Programmets forskargrupp och Ifous process- och projektledare på scenen under programmets fjärde seminarium, 20 september–1 oktober 2025.

gade också en flerspråkighetsaspekt i den, vilket lades till under programmetets gång.

Inledningsvis var det många som önskade och sökte tydliga svar från forskargruppen på frågan om hur man skulle göra i stället för att iaktta och följa den förändring som sakta började gro ute i de egna verksamheterna, men just sådana uppföljningar var viktiga i det här arbetssättet. "Öva och pröva" blev ett centralt begrepp i programmet. Det användes för att betona att det viktiga inte var att försöka hitta "rätt sätt" att använda ELSA-modellen, utan att pedagogerna skulle göra egna upptäckter under resans gång. Vid ett tillfälle någonstans mitt i programmet ställdes frågan "När ska vi sluta att öva och pröva och börja göra på riktigt?". Svaret blev "Vi kommer alltid att fortsätta öva och pröva", som en betoning på att det inte finns ett facit och att övandet och provandet *är* på riktigt.

Ytterligare en anledning till den inledande förvirringen kan ha varit en skillnad i synen på forskarnas uppdrag i programmet. Medan många av de medverkande såg det som att forskarna borde ge konkreta, direkt användbara och fungerande metoder för det språkutvecklande arbetet, menade forskargruppen att de ville införa nya perspektiv, förslag och modeller att pröva för att gemensamt utveckla arbetet och kunskaperna vidare.

Programmet var organiskt uppbyggt, där det första seminariet gav en översiktlig bild av aktionsforskning och vad som förväntades av de medverkande för att sedan fördjupa varje steg bit för bit under kommande seminarier (se bilaga 1). Under det andra seminariet fördjupades kunskaperna om aktioner och forskningsmetoder, vid det tredje seminariet låg fokus på analys och mot slutet av programmet bidrog forskargruppen med en fördjupning om vad ett resultat kan vara.

Vid de inledande seminarierna upplevde vissa att forskargruppen inte var samstämmig, då de kunde ge olika besked om hur ELSA-modellen skulle användas, vilket skapade en del förvirring. Detta kan ha berott på att gruppen var helt nykomponerad och kom in utifrån olika specialistkompetenser och forskningsintressen.

Där är i det sammanhanget viktigt att komma ihåg att Ifous modell för FoU-program är ett annorlunda arbetssätt även för de forskare som ingår. Det är lika komplicerat att hitta rätt i det sammanhanget för dem, som för de medverkande förskollärarna och huvudmännen. I FoU-programmen ställs en förväntan på forskargruppen att de skall vara lyhörda och anpassa sig till huvudmännens behov och det som sker under programmetets gång. Det är en process under tre år – och att det då blir lite trevande och utforskande

inledningsvis är inget konstigt. Det viktiga är att alla parter är inlyssnande och anpassningsbara.

ATT FILMA VAR FRAMGÅNGSRIKT

Aktionsforskning utifrån ELSA och återkommande videoinspelningar av de egna aktionerna var en avgörande beståndsdel i programmet. När de medverkande pedagogerna började filma sina egna aktioner (handlingar) och sedan gemensamt reflektera över dem och hitta utvecklingsområden, tog arbetet fart. Att filma och se sitt eget agerande upplevdes inledningsvis som skrämmande, men när de medverkande väl hade börjat och upplevde kraften i att vända blicken mot sig själva hände något. De upptäckte brister i sitt samspel med barnen, bland annat när det handlade om talutrymme och om att ställa öppna och språkutvecklande frågor.

Ytterligare en fördjupande dimension blev när de medverkande fick i uppdrag att transkribera sina filmer, för att på så sätt få syn på företeelser i samspelet som gick dem förbi när de enbart såg på filmerna. Den inledande förvirringen förbyttes mot en aha-upplevelse, vilket märktes tydligt i kommunikationen med de medverkande och i de frågor som lyftes under seminarier.

Arbetet blev en ögonöppnare och något som skapade nyfikenhet och en lust att fortsätta utvecklas: "Att filma sig själv har blivit ett behov", uttryckte en rektor det som mot slutet av programmet. Flera av de medverkande vittnar också om att det är ett arbetssätt som de aldrig kommer att sluta med.

Ledarskap på flera nivåer

Förskollärarnas ledarskap blev en viktig beståndsdel av programmet. I styrgruppens och processledarnas reflektioner över arbetet på hemmaplan kunde de konstatera hur avgörande det var att de medverkande tog på sig den ledarroll som förväntades. Det innebar att begreppet "mellanledare" introducerades, vilket förtydligade att förskollärarna förväntades leda och inspirera sina kollegor i aktionsforskningsarbetet. Några av kommunerna gav särskilda titlar till sina medverkande förskollärare, exempelvis *förändringsagenter* eller *språkambassadörer*, för att förtydliga deras viktiga roll. Att dessa mäktade med och tog sitt ansvar var en viktig förutsättning för att arbetet skulle spridas även till andra förskolor än de som direkt medverkade i programmet.

I programmet har fokus även riktats mot rektorers och förvaltningsledares ledarskap för den språkutvecklande förskolan. De fick i uppdrag att genomföra intervjuer med några av sina förskollärare om vilka utmaningar som dessa såg i sitt språkutvecklande arbete och vilken typ av stöd de behövde av sina ledare.

Rektorer och förvaltningsledare fick även ett uppdrag att aktionsforska om sina egna ledarhandlingar. Under programmet upptäckte många att även de behövde anpassa sina ledarhandlingar till den lokala kontexten och dess behov och förutsättningar. Att lyssna in pedagogerna och anpassa sina ledarhandlingar efter det sågs som en viktig handling för att utveckla det språkutvecklande arbetet.

FRÅN RIM OCH RAMSOR TILL REFLEKTION

Det har inte rått någon brist på språkutvecklande satsningar genom åren, så även om huvudmännens medverkan i Språkutvecklande förskola har varit viktig, utgör den enbart *en* del i deras utvecklingsarbeten. Det gör att det inte med säkerhet går att säga vilka förändringar som är direkta resultat av kommunernas medverkan i programmet och vilka som har påverkats av andra faktorer.

Däremot går det att se resultat som programmet med stor sannolikhet har bidragit i hög grad till.

I programplanen definieras det övergripande syftet som *att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt så att de medverkande förskollärarna utvecklar sitt språkutvecklande arbete med avsikten att stärka barns lärande och utveckling.*

Programmet har utgått från en forskningsbaserad och systematisk struktur genom ELSA-modellen och aktionsforskning, som har implementerats och blivit vardag hos de medverkande förskolorna.

Många vittnar om att det språkutvecklande arbetet har blivit en del av hela förskoledagen och inte en enskild aktivitet under vissa delar av dagen. Det är också tydligt att det språkutvecklande arbetet har fördjupats och utvecklats under programmets gång.

Man har gått från att söka modeller och checklistor till att vända blicken mot sig själv och ta eget ägarskap över det språkutvecklande utvecklingsarbetet. En lokal processledare uttryckte det så här under programmets sista år:

Vi har gått från att se rim och ramsor som språkutveckling, till att vända blicken mot oss själva.

Utifrån de inspel och samtal som har hållits under seminarierna, i kombination med det aktionsforskande arbetet däremellan, har det skapats ett gemensamt professionellt språk på de medverkande förskolorna. Forskargruppen lanserar begreppet *professionsspråkande* i sitt kapitel (se "Språkutvecklande arbetssätt: Att röra sig mellan det enkla och det komplexa", på sidan 25).

Det finns också de som menar att kollegor med bristande kunskaper i svenska har utvecklat sitt eget språk genom förskolans medverkan i programmet.

I slutändan handlar alla Ifousprogram om att åstadkomma en bättre förskola och skola för Sveriges barn och elever. Eftersom alla förskolebarn i kommunen inte är direkt involverade i FoU-programmet, är det svårt att veta på vilket sätt kommunernas medverkan i programmet har påverkat deras lärande.

Det finns ändå gott om vittnesmål från de medverkande förskollärarna att man ser en reell skillnad hos barnen på de medverkande förskolorna. Huvudmännens beskriver i sina kapitel att barnen i de medverkande förskolorna använder ett rikare språk än förut, med fler och mer avancerade ord och längre meningar. De är också, genom förskollärarnas förändrade förhållningssätt, mer delaktiga i samtal och visar på en ökad språklig medvetenhet.

VAD HÄNDER NÄR START- RAKETEN HAR TRILLAT AV?

Just denna forskningsbaserade och systematiska struktur och de medverkandes ägarskap över utvecklingsarbetet pekar på att det finns goda möjligheter att utvecklingen ska fortsätta även efter programmet.

För det krävs en fortsatt tydlig ledning och ett stöd från förvaltnings- och rektorsnivå samt förutsättningar i form av tid och fortsatt utbyte av erfarenheter inom kommunen. Det är också viktigt att man behåller prioriteringen av språkutveckling och inte låter andra satsningar och påbud ta över. Kommunerna behöver hitta vägar att fortsätta ge stimulans och energi till arbetet när de terminsvisa utvecklingsseminarierna inte längre är en del av årshjulet.

Flera processledare har lyft vikten av att få in det språkutvecklande arbetet i kommunernas och förskolornas systematiska kvalitetsarbete (SKA).

Programmet har gett de medverkande en rejäl skjuts, liknande en start-raket på en rymdfärja. Nu ramlar den av, enligt plan, men resan ska fortsätta ändå. Och allt pekar på att den kommer att göra det.

Figur 8: En reviderad bild av processspiralen visades av Ifous process- och projektledare vid det sista seminariet.



SAMMANFATTNING AV FOU-PROGRAMMETS UTVECKLINGSARTIKLAR



Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous

Inom ramen för FoU-programmet har elva utvecklingsartiklar skrivits. Artiklarna belyser på olika sätt hur ledarskap, kollegialt lärande och undervisningspraktik har utvecklats inom ramen för forsknings- och utvecklingsprogrammet Språkutvecklande förskola. Tillsammans visar de hur teori och praktik kan förenas i arbetet med att stärka barns språkutveckling och pedagogers professionella lärande kopplat till språkutvecklande arbetssätt.

Flera artiklar lyfter fram ledarskapets avgörande betydelse för att skapa hållbara strukturer och stöd i utvecklingsarbetet. Biträdande rektor Åsa Myrman Blomgren visar att tydlighet, mötesstruktur och ett tillåtande förhållningssätt är centrala ledarhandlingar när aktionsforskning implementeras. Ingela Hultin Sabel, områdeschef förskola, och Niclas Jacobsson, utvecklingsledare, betonar rektors roll i att skapa systematik, organisatoriska förutsättningar och kollegiala forum för språkutvecklande arbete. Förskollärare Tina Forsberg undersöker hur rektorer organiserar lärandeprocesser och menar att fortsatt stöd behövs för att uppnå likvärdighet och kvalitet i undervisningen.

Mellanledarskapet framträder som en nyckelposition i flera artiklar. Språkutvecklarna Päivi Tilly och Madeleine Hillborg identifierar ledarhandlingar som gynnar kollegialt lärande – där är psykologisk trygghet en grundbult. Tina Sandquist är förste förskollärare. Tillsammans med förskollärarkollegorna Stephanie Hedblom och Olivia Kirkebaek och rektor Caisa Olofsson visar hon hur videofilmning, förebilder och reflektion stärker mellanledarnas förmåga att engagera kollegor och bygga tillit. Förskollärarna Louise Limerick, Veronica Porsén och Emelie Törnquist problematiserar hur systemnivåns krav kan påverka aktionsforskningens dynamik, men också hur kollektiva proces-

ser ökar språkmedvetenheten i arbetslagen. Förste förskollärare Rebecca Ohlsson analyserar arbetslagsdiskurser och visar hur aktionsforskning stärker pedagogers professionella språk och vetenskapliga grund.

Ett tredje tema handlar om konkreta förändringar i undervisningen och uppfattade effekter för barn och pedagoger. Camilla Kulläng, språkutvecklare, visar i två artiklar hur barnskötare har utvecklat språkstimulerande strategier och stärkt sin yrkesidentitet, särskilt i flerspråkiga miljöer. Förskollärarna Helena Fintling och Eponine Sandquist beskriver hur bokläsning med ELSA-modellen ökar delaktighet och engagemang hos flerspråkiga barn. Förskollärare Sara Kallemur visar hur interaktiv högläsning stärker barns ordförråd och skapar mer planerad, meningsfull undervisning.

Tillsammans visar artiklarna hur ett forskningsbaserat arbetssätt – där ledarskap, kollegialt lärande och språkutvecklande praktik samspelar – bidrar till att bygga en mer likvärdig och reflekterande förskola.

Nedan följer en sammanfattning av utvecklingsartiklarna, sorterade efter huvudman. Efter publikation tillgängliggörs artiklarna i sin helhet på ifous.se.²⁷

BOTKYRKA KOMMUN

Åsa Myrman Blomgren, biträdande rektor

Studien i artikeln undersöker vilka ledarhandlingar biträdande rektor genomför, som upplevs stödjande, vid implementering av aktionsforskning med videofilmning som dokumentationsverktyg i förskolan. Fokus i undersökningen ligger delvis på vad förskollärare upplever som stödjande för att leda och driva implementering av ett nytt utvecklingsarbete. Genom fokusgruppsintervjuer med förskollärare identifieras tre centrala teman som stödjande ledarhandlingar: tydlighet, mötesorganisation och förhållningssätt. Tydliga krav, strukturerade mallar och gemensamma reflektioner upplevs som avgörande för att driva utvecklingsarbete. Ett tillåtande och engagerat ledarskap främjar trygghet och motivation.

Studien visar att ledarens agerande påverkar pedagogernas möjlighet att

27 Se <https://ifous.se/sprakutvecklande-forskola/>

leda kollegialt lärande och utveckling. Resultaten betonar vikten av att anpassa ledarhandlingar till kontexten och att lärandet sker i processen.

KATRINEHOLMS KOMMUN

Tina Forsberg, förskollärare

Ett ledarskap som vilar på tydliga strukturer och en välgrundad vision kan främja organisationsutveckling. Samtidigt saknar många rektorer kompetens inom detta område, vilket medför en risk för att utvecklingsarbetet stagnerar över tid och påverkar utbildningens kvalitet.

Denna studie syftar till att undersöka rektorers uppfattningar om hur de har arbetat med att implementera och förankra innehåll från FoU-programmet Språkutvecklande förskola inom den egna förskoleverksamheten.

Studien baseras på intervjuer med fyra rektorer från tre olika kommuner. Det teoretiska ramverket utgår från en fenomenografisk ansats med fokus på att beskriva variationer i hur rektorer erfar sitt uppdrag.

Resultatet visar att rektorer arbetar för att, om än på olika sätt, skapa strukturerade forum för kunskapsdelning mellan mellanledare och pedagoger. Samtidigt framkommer det att uppfattningen om likvärdighet ännu inte har utvecklats fullt ut i relation till pedagogers kompetens inom språkutvecklande arbetsmetoder.

Vidare visar resultatet på skilda uppfattningar om huruvida organisationsutveckling bör bedrivas på enhets- eller kommunövergripande nivå. Studiens slutsats är att såväl rektorer som pedagoger behöver fortsatt stöd i att utveckla sitt ledarskap för att långsiktigt kunna främja utbildningens kvalitet.

KÄVLINGE KOMMUN

Rebecca Ohlsson, förste förskollärare

Studien undersöker vilka diskurser som konstrueras när arbetslag talar om sin medverkan i FoU-programmet Språkutvecklande förskola. Fokusgruppsintervjuer med hela arbetslag har genomförts och analyserats kvalitativt.

Resultatet visar tre framträdande diskurser: kollegial, praktisk och pedagogisk, där pedagogerna både uttrycker aktörskap och förhandlar om sin frihet inom strukturella ramar. Resultatet synliggör även hur aktionsforskning kan stärka pedagogers vetenskapliga grund genom konkreta förändringar i undervisningen. Studien bidrar därmed till det förskoledidaktiska fältet genom att belysa hur praktisknära forskning formar pedagogers förståelse av undervisning, lärande och språkutveckling i förskolans vardag.

LINKÖPINGS KOMMUN

Ingela Hultin Sabel, områdeschef förskola

Niclas Jacobsson, utvecklingsledare

Trots att forskning visar hur undervisning bör bedrivas uppstår ofta en klyfta mellan teori och praktik, vilket utgör en central utmaning för rektorer i förskolan. Syftet med studien är att öka kunskapen om hur rektorers ledarhandlingar kan stärka barns språkutveckling och måluppfyllelse. Genom fokusgrupper och analys av dokumentation framträder tre avgörande faktorer: systematik i arbetet, skapande av organisatoriska förutsättningar och ledarskap genom andra.

Resultaten visar rektors nyckelroll i att skapa långsiktiga strukturer för ett språkutvecklande arbete. Rektorer betonar vikten av tydliga mål, gemensamma verktyg och kollegiala forum. Samtidigt utgör personalomsättning, socioekonomiska skillnader och brist på reflektionstid betydande hinder.

MALMÖ STAD

Tina Sandquist, förste förskollärare

Caisa Olofsson, rektor

Stephanie Hedblom, förskollärare

Olivia Kirkebaek, förskollärare

Denna studie undersöker hur förskollärare i rollen som mellanledare har arbetat med att implementera ELSA-modellen inom ramen för Ifousprogrammet

Språkutvecklande förskola. Genom semistrukturerade intervjuer med fem förskollärare från olika förskolor har artikelförfattarna analyserat vilka metoder som har upplevts som framgångsrika, hur kollegor har engagerats och vilken roll arbetslagskulturen har spelat i förändringsarbetet.

Resultaten visar att en trygg, egen förståelse av modellen är en förutsättning för att kunna leda andra. Videofilmning, förebilder, konkretisering och kollegial reflektion har varit centrala metoder för att skapa engagemang och förståelse. Arbetslagskulturen har varit avgörande – en kultur präglad av öppenhet, kritisk vänskap och mod att vara sårbar har möjliggjort lärande och utveckling. Respondenterna betonar vikten av att hålla arbetet enkelt, att utgå från befintlig praktik och att undvika alltför teoretiska förklaringar i arbetslaget.

Trots utmaningar som tidsbrist, osäkerhet inför nya arbetssätt och initial tveksamhet från kollegor har mellanledarna lyckats skapa samsyn och motivation. Studien visar att mellanledarskap är en relationell och pedagogisk funktion som kräver mod, struktur och kollegialt stöd. Den bidrar med praktiska insikter i hur mellanledarskap kan utövas i förskolan och pekar på behovet av strukturerat stöd, tid för reflektion och en tillåtande arbetsmiljö för att lyckas med implementering av nya metoder.

Päivi Tilly, språkutvecklare, Malmö Stad

Madeleine Hillborg, språkutvecklare, Malmö Stad

Studien undersöker mellanledarskapet i förskolan med fokus på förskollärares arbete med implementeringen av ELSA-modellen inom Ifousprogrammet Språkutvecklande förskola (2023–2025). Genom en kombination av enkäter och fokusgruppsintervjuer framträder en komplex bild av de utmaningar, strategier och lärdomar mellanledare möter. Analysen identifierar tolv centrala ledarhandlingar, exempelvis att förklara, skapa struktur, involvera kollegor, vara en kritisk vän och visa tålamod. Särskilt betydelsefull är upplevelsen av psykologisk trygghet som grund för lärande och utveckling.

Resultaten visar att mellanledarnas arbete är avgörande för att skapa engagemang, omsätta nya metoder i praktiken och driva språkutvecklande arbete framåt.

VÄRMDÖ KOMMUN

Louise Limerick, förskollärare

Veronica Porsén, förskollärare

Emelie Törnquist, förskollärare

Artikeln syftar till att undersöka konsekvenserna av att implementera ELSA-modellen i ett förskoleområde med tre förskolor. Särskilt fokus har legat på hur språkutvecklingsledarnas handlingar har påverkat pedagogernas engagemang och delaktighet. I relation till artikelns syfte har följande frågeställningar undersökts:

- Hur har språkutvecklingsledarnas ledarhandlingar påverkat respondenternas upplevelse av engagemang och delaktighet i aktionsforskningsprogrammet?
- Vilka var de avsedda respektive icke avsedda konsekvenserna av att implementera ELSA-modellen?

Metod och genomförande har byggt på dialoger, mötesanteckningar och en reflektion över fyra aktionsforskningscykler med hjälp av en tidslinje. Detta har kompletterats med en enkät till 33 medarbetare. Genom en narrativ analys har mönster och konsekvenser kunnat urskiljas.

Resultatet visar en ökad språklig medvetenhet och förmåga att använda språkstödjande handlingar, men även variation i upplevelsen av meningsfullhet mellan cyklerna. Studien bidrar med en kollektiv förståelse för både möjligheter och begränsningar i implementeringsprocessen.

VÄSTERÅS STAD

Sara Kallemur, förskollärare

Ordförrådet är en viktig del i barns språkutveckling. Läs- och skrivkunnighet är en basfärdighet, vilket betyder att kompetensen är en förutsättning för att utveckla nya kunskaper och kompetenser. För att kunna läsa och skriva behöver man också ett ordförråd.

Syftet med studien är att öka kunskapen om att arbeta med interaktiv högläsning. Som metod har artikelförfattaren valt att filma, men också att transkribera delar i filmerna som hon upplevde som intressanta och som kunde leda vidare i arbetet.

Resultatet visar att interaktiv bokläsning ökar barns ordförråd, men också att pedagoger behöver planera för att det ska bli en givande undervisningstid.

Camilla Kulläng, språkutvecklare

Den här studien undersöker hur deltagandet i forsknings- och utvecklingsprogrammet Språkutvecklande förskola beskrivs av medverkande barnskötare. De beskriver hur de genom ELSA-modellens arbetssätt har blivit medvetna om sitt eget sätt att prata och samspela med barnen och att de har fått ökade kunskaper om hur barn utvecklar sina kommunikativa och språkliga förmågor. Barnskötarna uppger också att de har fått en verktygslåda med medvetna språkstimulerande strategier och att de numera känner en trygghet i att kunna erbjuda barn olika språkliga utmaningar utifrån varje barns språkliga behov.

Resultatet visar att framgångsrika arbetssätt har varit videofilmning, gemensamma aktioner i arbetslaget samt regelbunden reflektion över hur ett förändrat arbetssätt har påverkat barnens språkutveckling.

Camilla Kulläng, språkutvecklare

I denna intervjustudie berättar barnskötare med flerspråkig och kulturell kompetens om sina lärdomar och utmaningar i forsknings- och utvecklingsprogrammet Språkutvecklande förskola. De uttrycker en stolthet över att vara översättare mellan olika språk och kulturer för barn och vårdnadshavare. De berättar om förflyttningar i synsätt som har med kultur och samspelsmönster att göra.

Resultatet visar hur förändringar i synsätt och samspelsmönster har krävt ett aktivt arbete, som inledningsvis var förenat med osäkerhet, stress och tvivel. Förändringar av samspelsmönster beskrivs också ha förändrat synen på barnen och bidragit till barnskötarens egen språkliga utveckling.

ÖREBRO KOMMUN

Helena Fintling, förskollärare
Eponine Sandquist, förskollärare

Studien undersöker hur undervisningen i samband med bokläsning kan utvecklas för att väcka flerspråkiga barns intresse för böcker – ett viktigt område för likvärdighet och förskolans uppdrag. Aktionsforskning har genomförts med ELSA-modellen som ram i fyra cykler: planera–agera–observera–reflektera. I praktiken har fyra aktioner prövats och justerats: smågruppsläsning, avskilda läsmiljöer, bokläsning på förstaspråk och olika tidpunkter för bokläsning.

Resultatet visar på mer dialog, högre delaktighet och fler barninitierade lästillfällen. Arbetssätten har införlivats i den ordinarie undervisningen.

REFERENSER



Aronsson, L. & Tonér, S. (2025). *Barns språkutveckling som grund för språkutvecklande arbetssätt*. Natur & Kultur.

Bergelson, E., Soderstrom, M., Schwarz, I.-C., Rowland, C. F., Ramírez-Esparza, N., Hamrick, L. R., Marklund, E., Kalashnikova, M., Guez, A., Casillas, M., Benetti, L., von Alphen, P. & Cristia, A. (2023). *Everyday language input and production in 1,001 children from six continents*. *PNAS*, 120(52) e2300671120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2300671120>

Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola: En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifous rapportserie 2022:1.

Björk-Willén, P. (2024). En likvärdig språkundervisning i förskolan. I P. Björk-Willén (red.), *Svenska som andraspråk i praktiken* (s.19–38). Natur & Kultur.

Björk-Willén, P., Simonsson, M. & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn* 36(3–4), 39–57. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.

Blossing, U. (red.). (2020). *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Brodin Olsson, M., Olin Almqvist, A. & Kultti, A. (2025). Facilitating professional development in early childhood education and care: Integrating theoretical concepts to develop practice. *Teaching and Teacher Education*, 160, 105016.

Buchweitz, A. & Prat, C. (2013). The bilingual brain: Flexibility and control in the human cortex. *Physics of Life Reviews*, 10(4), 428–443.
<https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.07.020>

Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271–286.
<https://doi.org/10.1080/17437270701614774>

Chapman, R. S. (2000). *Children's language learning: An interactionist perspective*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 33–54.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10763675/>

Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (4 uppl.). Liber.

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>

Forssten Seiser, A. & Blossing, U. (2020). Actions and practice architectures for realising sustainable development by restructuring school organisations. *Forskning & Forandring*, 3(2), 69–88. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2457>

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5 uppl.). Teachers College Press, Routledge & Ontarios Principal's Council.

Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268–281.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10),1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Heggvold, G. I. (2025). *Metarefleksivitet som forankring for ledelse i læring: Pedagogiske lederes og assistenters perspektiver på ledelse i læring i barnehagepraksis*. Doktorsavhandling, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social and Educational Sciences (NTNU). <https://hdl.handle.net/11250/3205917>

Johannesson, P. (2024). *Lärares lärande i gränlandet mellan skolans och vetenskapens praktiker: Aktionsforskning som socialt lärande*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.

Katrineholms kommun. (2024). *Kvalitetsrapport läsår 2023–2024. Kommunövergripande analysrapport av måluppfyllelse och resultat för de kommunala verksamheterna: förskola, förskoleklass, grundskola, fritidshem, anpassad grundskola, gymnasieskola, anpassad gymnasieskola och kommunernas aktivitetsansvar*. Bildningsförvaltningen, Katrineholms kommun.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Kultti, A. (2022). Teaching responsive to play and linguistic diversity in early childhood education: Considerations on theoretical grounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3037–3045. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001426>

Kultti, A. (2024a). Flerspråkande lekresponsiv undervisning. I P. Björk-Willén (red.), *Svenska som andraspråk i praktiken*. Natur & Kultur.

Kultti, A. (2024b). Differentiation of ‘multilingual children’ in early education through knowledge of family language practices. *Early Child Development and Care* 194(7–8), 914–924. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2370580>

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2011). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(1), 35–51.

<https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52837>

Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E., & Borte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for Utdanning.

Linell, P. (2011). *Språkande: Samtal, språk och grammatik*. Linköpings universitet.

Linköpings kommun. (2023). *Språkutvecklande förskola: Slutrapport av kartläggning och kompetenshöjande insatser med fokus på förskolepersonals språkutvecklande förhållningssätt*. Linköpings kommun.

MacWhinney, B. (1998) Models of the emergence of language. *Annual Review of Psychology* 49, 199–227. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.199>

Malmö stad. (2025). *Åtagandeplan 2025–2027*. Förskoleförvaltningen, Malmö stad.

Mercer, N. (2008) Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90–100. <https://doi.org/10.1159/000113158>

Nehez, J. (2025). Skolutveckling genom lärarledare: En fråga om samspel och översättningskompetens. I Å. Hirsh & A. Olin Almqvist (red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 121–137). Gleerups.

Nehez, J., Sülau, V. & Olin, A. (2023). A web of leading for professional learning: Leadership from a decentring perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 55(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2114433>

Nordberg, A. (2021). Support of language and communication in the 'Tambour situation' in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 191(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645134>

Nordberg, A. (2023). *Språkutveckling på gång! Möten som får barns språk att växa*. Lärarförlaget.

Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan: Trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2014). The theory of language socialization. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (red.), *The handbook of language socialization* (s. 1–21). Wiley-Blackwell.

Olin Almqvist, A. (2025a). Aktionsforskning: Att forska i egen praktik. I Å. Hirsh & A. Olin Almqvist (red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 349–362). Gleerups.

Olin Almqvist, A. (2025b). Att analysera för skol- och undervisningsutveckling. I Å. Hirsh & A. Olin Almqvist, *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 59–76). Gleerups.

Olin, A. & Pörn, M. (2023). Teachers' professional transformation in teacher-researcher collaborative didactic development projects in Sweden and Finland. *Educational Action Research*, 31(4), 821–838. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2004904>

Olin, A., Hirsh, Å. & Jahnke, A. (2021). Aktionsforskning i forsknings- och utvecklingsarbete: Att skala upp och skala ner på samma gång. I A. Jahnke (red.), *Utveckla lärares praktik och profession: Vad, varför, hur och av vem?* Slutrapport från FoU-programmet Lärares praktik och profession, 2021:6. Ifous.

Opfer, V. D. & Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>

Pihlgren, S. (2024). *Leda språkutveckling i förskolan*. Studentlitteratur.

- Righard, E. (2022). *Integration i städer med en omfattande diversitet i befolkningen: Teoretiska perspektiv, empirisk forskning och en diskussion om implikationer för politik och praktik i Malmö*. Kunskapsunderlag framtaget för Malmö Tillväxtkommission, Malmö stad.
- Rosén, J. & Straszer, B. (2020). Språklig mångfald i förskolan. I B. Straszer & Å. Wedin (red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola* (s. 109–138). Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: Vad? hur? varför?* Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. & Nordberg, A. (2022). *Språkstöd i förskolan genom aktionsforskning: En introduktion till ELSA-modellen* (3 uppl.). Lärförlaget.
- Rönnerman, K. & Nordberg, A. (2024). Circle time in preschools as a practice for developing language support between teachers and children using the structured ELSA model, *Educational Action Research*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2421959>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: Lärare som driver professionell utveckling*. Lärförlaget.
- Salameh, E.-K. (2018). Språkstörning hos flerspråkiga barn. I P. Björk-Willén (red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s.36–55). Natur & Kultur.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (E-bok). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Skolforskningsinstitutet. (2023). *Språkutveckling och social inkludering: Att stödja barn med ett annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar, 2023:01. Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket. (2024). *Redovisning av uppdrag om ett nationellt professionsprogram*, U2022/02319 och U2023/01870.
- Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan, Lpfö18, reviderad 2025*.

Sülau, V., Nehez, J. & Olin Almqvist, A. (2024). Learning leading: Responsiveness in leading professional learning. *Professional Development in Education*, 50(3), 551–563. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2337774>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Waldmann, C., Dockrell, J. & Sullivan, K. (2015). *Supporting indigenous bilingual children's oral language development*. Muntlig presentation. ALAA/ALANZ/ALTAANZ: Learning in a multilingual world. Adelaide, Australien, 2015-12-01.

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (2014). *Tractatus logico-philosophicus*. Norstedts.

Åkerblom, A. (2024). *Språkligheter: Språkande och språkligt menings-skapande*. Liber.

Åkerblom, A., & Harju, A. (2021). The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), 514–525. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566517>

APPENDIX

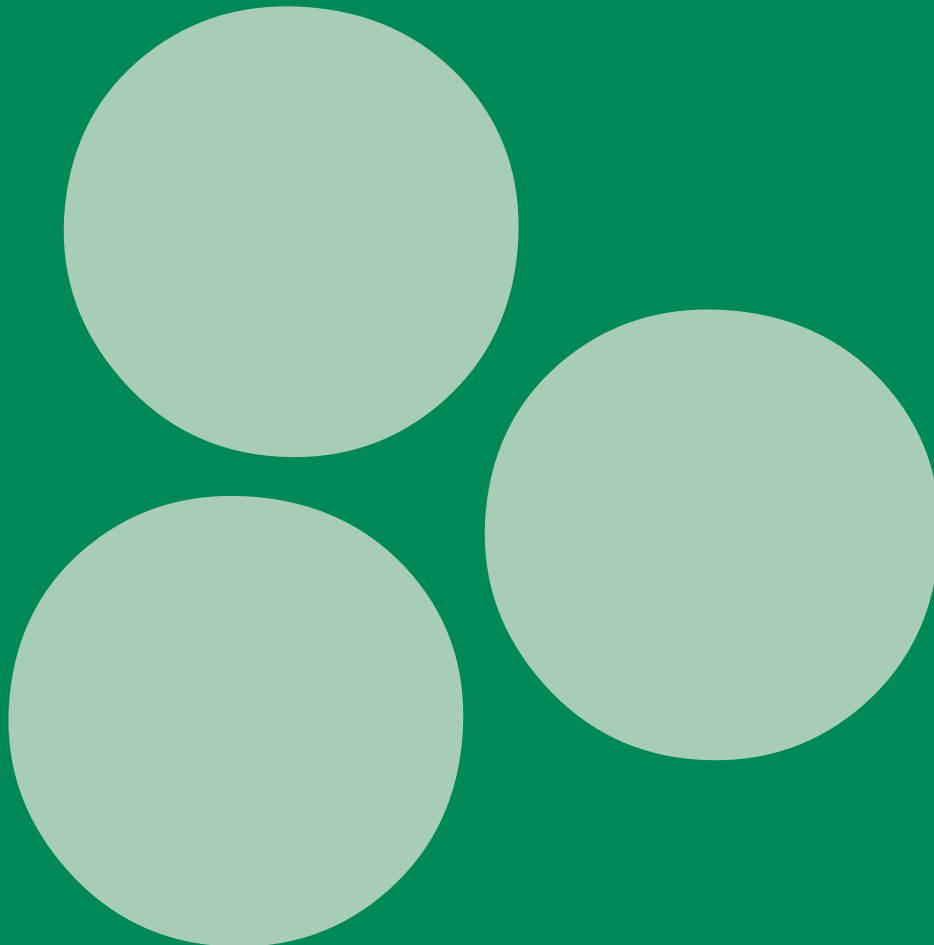


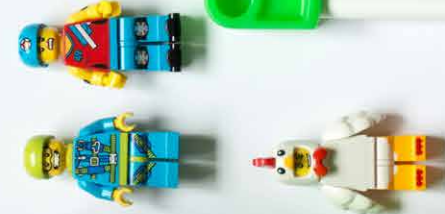
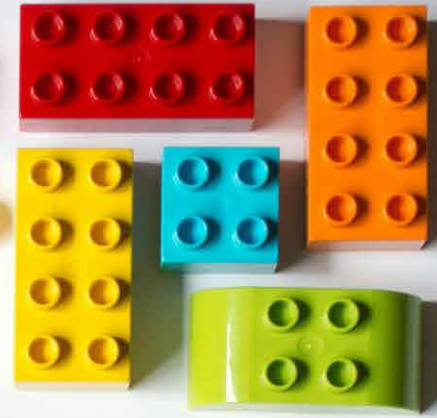
BILAGA 1: Översikt över
programmets utvecklingsseminarier

BILAGA 2: Programlogik för FoU-programmet
Språkutvecklande förskola

BILAGA 3: ELSA-modellen, observationsprotokoll

BILAGA 4: ELSA-modellen, ordlista





BILAGA 1: ÖVERSIKT ÖVER PROGRAMMETS UTVECKLINGSEMINARIER

Seminarier för alla medverkande

NÄR?	INSPEL? ²⁸
Seminarium 1 11–12 april 2023	<p>Ifous FoU-program – vad är det? (Henrik Hamilton, Ifous)</p> <p>Vad vet vi om språkutvecklande arbetssätt och vad behöver göras? (Polly Björk-Willén)</p> <p>ELSA-modellen för att arbeta språkstödjande (Ann Nordberg och Annika Åkerblom)</p>
Seminarium 2 25–26 oktober 2023	<p>Perspektiv på språk och språklärande (Anne Kultti)</p> <p>Aktioner och forskningsmetoder (Anette Olin Almqvist)</p> <p>Mellanledarskap – vad innebär det? (Anette Olin Almqvist)</p>
Seminarium 3 7–8 mars 2024	<p>TAKK utifrån ett kritiskt perspektiv (Karolina Larsson, Lunds universitet)</p> <p>Analys av aktionsforskningsarbete (Anette Olin Almqvist)</p>
Seminarium 4 30 sept–1 okt 2024	<p>Hur arbetar vi? (Personal från medverkande förskolor)</p> <p>Perspektiv på språkande och språkutveckling – hur synliggör vi barns förändrade språkande? (Forskargruppen)</p> <p>Introduktion av utvecklingsartiklar (Henrik Hamilton)</p>

²⁸ Utöver dessa inspel bestod programmet av samtal i nätverksgrupper utifrån var de medverkande befann sig i sina aktionsforskningsprocesser.

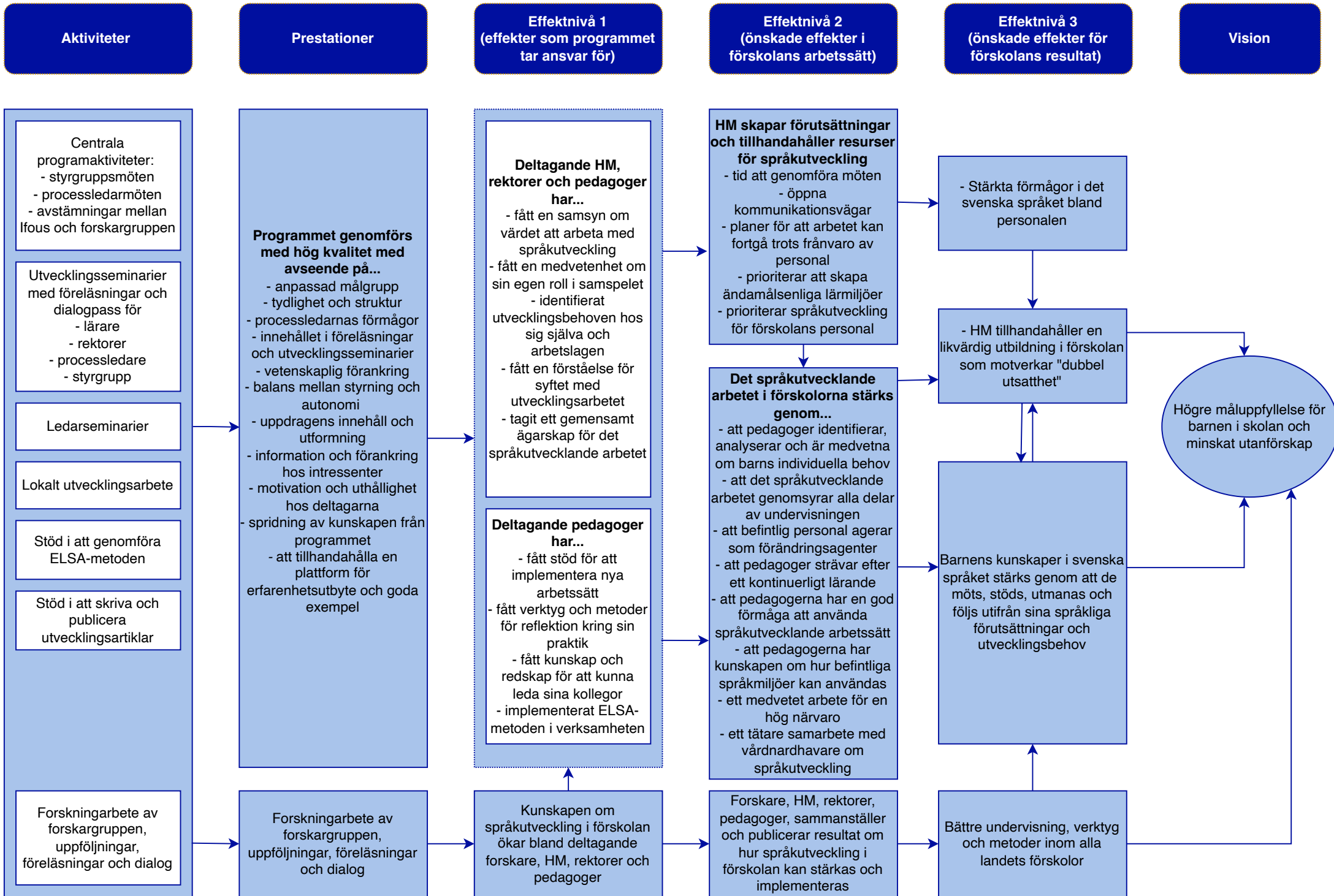
NÄR?	INSPEL? ²⁸
<p>Seminarium 5 20–21 mars 2025</p>	<p>Programmets röda tråd (Anette Olin Almqvist)</p> <p>Resultat – vad kan det vara? (Anette Olin Almqvist)</p> <p>Muntligt berättande (Ola Henricsson, Göteborgs universitet)</p> <p>En analytisk blick på språkutvecklande arbetssätt (Forskargruppen)</p> <p>Hur arbetar vi? (Personal från medverkande förskolor)</p> <p>Narrativ lek för att utveckla språket (Cecilia Wallerstedt, Göteborgs universitet)</p>
<p>Seminarium 6 1–2 oktober 2025</p>	<p>Vad vet vi om flerspråkig språkutveckling? (Pascale Wehbe, Uppsala universitet)</p> <p>Hur arbetar vi? (Personal från medverkande förskolor)</p> <p>När kunskapsspråk blir vardagsspråk (Matilda Gniste och Lina Öinert, Göteborgs stad)</p> <p>Analys av arbetet i programmet (Forskargruppen)</p>

Seminarier för ledare

<p>Seminarium för ledare 1 13 februari 2023 (digitalt)</p>	<p>Ifous FoU-program – vad är det? (Henrik Hamilton)</p> <p>Erfarenheter från Ifous FoU-program (Marie Cornmark, Skurup)</p> <p>Hållbart och tillitsbaserat lärande (Christer Westlund)</p> <p>Planer för forskningsinsatsen (Anette Olin Almqvist och Ann Nordberg)</p>
<p>Seminarium för ledare 2 30 augusti 2023</p>	<p>Mellanledarskap – vad innebär det? (Anette Olin Almqvist)</p> <p>Att leda språkutvecklande arbetssätt i förskolan (Fredric Gieth)</p> <p>Att stödja aktionsforskning (Cecilia Jalkebo)</p>

Seminarium för ledare 3 30 januari 2024 (digitalt)	Ledarskap för att arbeta språkutvecklande (Anette Olin Almqvist) Likvärdighet i en språkande förskola (Polly Björk-Willén)
Seminarium för ledare 4 12 september 2024	Aktionsforskning på ledarhandlingar (Personal från Botkyrka kommun) Återkoppling på tidigare dokumentation (Anette Olin Almqvist och Annika Åkerblom)
Seminarium för ledare 5 28 januari 2025	Programmets röda tråd (Anette Olin Almqvist) Didaktiska dilemman (Linda Klang, Malmö) Didaktiska trianglar och en dynamisk språksyn: Vad har forskargruppen sett om ledarskap? (Anette Olin Almqvist och Annika Åkerblom)
Seminarium för ledare 6 4 november 2025 (digitalt)	Erfarenheter av att arbeta vidare efter ett FoU-program (Peter Nyberg, Burlöv) Utvärderarnas blick på programmet (Elina Härmä och Vera Lindberg, Oxford Research) Att leda komplex skolutveckling – forskarnas blick (Anette Olin Almqvist och Annika Åkerblom)

Programlogik för FoU-programmet "Språkutvecklande Förskola", juni 2023





ELSA - M O D E L L E N
OBSERVATIONSPROTOKOLL

OM VERKTYGET

- Observationsverktyget nedan är utformat för att användas för strukturerade observationer.
- Arbetslaget själva väljer en pedagogisk situation som filmas.
- De tre dimensionerna dokumenteras som 'observerat' eller 'ej observerat' vid granskning av filmen.
- För dimensionerna didaktik och social kan varje agerande/aktivitet dokumenteras maximalt 5 gånger under ett och samma observationstillfälle. Varje gång ett agerande/en aktivitet observeras ska det dokumenteras det som en ny förekomst.
- Poängen kan enkelt sammanställas för att ge en överblick. Det är samtidigt kommentarerna som är mest värdefulla för era dialoger och det gemensamma lärandet – ägna därför gärna extra tid åt dessa.
- Observationsprotokollet avser den situation du valt men vissa påståenden innefattar även andra delar av avdelningen, framförallt inom den fysiska dimensionen.

Avdelning:	Antal barn:	Barnens ålder:	Datum för observation:
Längd på observation i minuter:	Namn på observatör:		

FYSISK DIMENSION

Denna dimension omfattar den fysiska miljön och kontexten där observationen utförs.

		Ej observerat	Observerat	Kommentar
1	Rummet är utformat med en öppen planlösning.			
2	Olika miljöer är tydligt avgränsade i rummet.			
3	Olika miljöer är tydligt angivna med bilder/ord på olika språk i rummet.			
4	Det finns avskilda utrymmen där barnen kan delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.			
5	Barnens arbeten visas på ett lämpligt sätt.			
6	Saker som finns i rummet inbjuder till dialoger och relaterar till en variation av barns kulturella och språkliga erfarenheter.		Förekommer Används	

		Ej observerat	Observerat	Kommentar
7	Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter på avdelningen.			
8	Särskilt material finns för literacyaktiviteter (för olika läs- och skrivaktiviteter).		Förekommer Används	
9	Ljudnivån är anpassad så att barn och lärare lätt kan höra varandra.			
10	Barnen är insatta i vad som ska hända härnäst och då hålls ljudnivån nere.			
11	Belysningen är god.			
12	Majoriteten av resurser och material är märkta med bilder/ord på flera språk.			
13	Saker för fri lek är lättåtkomliga för barnen eller inom synhåll för dem.			
14	Ett lämpligt urval av böcker är tillgängligt i utrymmen avsedda för boksamtal (t.ex. traditionella sagor, tvåspråkiga böcker, böcker på flera språk, en blandning av genrer och böcker som relaterar till tidigare erfarenheter).		Förekommer Används	

		Ej observerat	Observerat	Kommentar
15	Faktaböcker, böcker på flera språk om specifika ämnen eller intressen hos barnen är tillgängliga också i andra utrymmen.		Förekommer Används	
16	Utomhuslek (om det observeras) inkluderar rollekar.			
17	Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg) och föremål från naturen är tillgängliga.		Förekommer Används	
18	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skallror) är tillgängliga.		Förekommer Används	
19	Utrymmen för rollek är tillgängliga.		Förekommer Används	
		Total poäng:	/26	

DIDAKTISK DIMENSION

Denna dimension omfattar strukturerade möjligheter att stödja undervisning/utveckling av barnens språk.

		Ej observerat	Observerat	Kommentar
1	Det sker arbete i mindre grupper tillsammans med en vuxen.			
2	Barnen har möjlighet att delta i interaktiv bokläsning på flera språk med en vuxen (t.ex. genom att få ställa frågor till texten, svara på frågor till texten, upprepa delar av texten m.m.).			
3	Barnen har möjlighet att delta i samtal på några av sina språk med en vuxen.			
4	Barnen har möjlighet att delta i samtal med andra barn, också på flera språk.			
5	Alla barn inkluderas aktivt i aktiviteter i mindre grupper.			
Total poäng:			/25	

SOCIAL DIMENSION

Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna interagerar med barnen.

		Ej observerat	Observerat	Observerat av all personal i rummet	Kommentar
1	Vuxna använder barns namn för att få deras uppmärksamhet.				
2	Vuxna möter barnen i ögonhöjd när de interagerar med dem.				
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med barnen.				
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden på flera språk.				
5	Taltempo: Vuxna ger barnen gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.				
6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med barnen för att uppmuntra turtagning och att delta aktivt i samtal.				
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av barnens yttranden genom att bekräfta att de har förstått barnets intentioner. Vuxna ignorerar inte barnens försök till interaktion.				

SOCIAL DIMENSION

Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna interagerar med barnen.

		Ej observerat	Observerat	Observerat av all personal i rummet	Kommentar
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som barnen säger mer eller mindre exakt.				
9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som barnen gör. Ord på flera språk används.				
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som barnen säger och utvidgar deras yttranden till fullständiga meningar. Vuxna pratar om innebörder av ord och reflekterar över dessa med stöd av synonymer och ord på flera språk.				
11	Etiketterande: Vuxna sätter ord på kända och okända handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor) på flera språk.				
12	Vuxna uppmuntrar barnen till att använda nya ord oavsett språk när de kommunicerar.				
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar barnens tänkande och förståelse av innebörder (t.ex. frågor som inleds med vad, var, när, hur och varför).				
14	Rutiner: Vuxna erbjuder barnen rutiner i vardagsituationer (t.ex. "När du ätit upp maten går du bort med tallriken till matvagnen") och engagerar barnen i kända rutiner (t.ex. "Vad gör vi först i samlingsen?")				

SOCIAL DIMENSION

Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna interagerar med barnen.

		Ej observerat	Observerat	Observerat av all personal i rummet	Kommentar
15	Vuxna erbjuder barn olika alternativ (t.ex. vill du läsa en saga eller spela ett spel?).				
16	Vuxna använder kontraster för att göra barn uppmärksamma på skillnader mellan olika ord (t.ex. svart/vitt, framför/bakom, upp/ner) och språk.				
17	Vuxna agerar förebilder för ett språk som barnen ännu inte själva använder.				
18	Turtagande uppmuntras.				
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar barnens förmåga att lyssna.				
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar barnens icke-verbala kommunikation.				
Total poäng			/100		

ORDLISTAN för observationsverktyget för Eget Lärande genom Språkutvecklande Aktioner (ELSA-protokollet)

Denna ordlista kan användas som stöd inför och under användning av observationsverktyget för **Eget Lärande genom Språkutvecklande Aktioner (ELSA)**. Listan innehåller ord/begrepp som är viktiga att förstå när man arbetar med protokollet.

Bredvid de **fetstilta** orden/begreppen finns en parentes () som visar vilken ordklass som ordet tillhör. För substantiv står det också om ordet är -n/-tt. Under finns en förklaring av ordets/begreppets betydelse, oftast relaterat till frågor som handlar om barn. I förklaringen finns ibland också fler ord som är nära släkt med begreppet i listan. Efter förklaringen finns ordet/begreppet använt i en exempelmening.

Så här använder ni ordlistan:

Före

Titta igenom listan. Finns det ord ni inte vet vad de betyder? Några ord som är otydliga? Prata med dina kollegor och skapa en samsyn kring ordens betydelse. Är det samma betydelse när man översätter ordet till något annat språk?

Samsyn skapas genom att prata, öva och pröva. Låt det ta tid och ha tålamod med varandra.

Under

Använd listan som stöd när ni fyller i era observationsprotokoll. Stanna upp vid ord ni upptäcker att ni tolkar olika och prata om dem för att skapa samsyn (se ovan).

Markera i listan: Vilka ord/begrepp är svårare att ta till sig? Vilka förstår ni olika? Vilka fastnar snabbare? Varför?

Efter

Gå tillbaka till listan och titta igenom orden/begreppen.

Finns det ord/begrepp ni fortfarande tycker är svåra, eller som ni inte är överens om?
Finns det fler ord/begrepp från protokollet som ni diskuterat?

Prata om vad ni tycker om att använda en sån här lista. Vad kan vara svårt när ni ska ta till er ny information på jobbet? Hur lär ni er bäst?

Tips för att slå upp ord är www.svenska.se (3 ordlistor på samma plats)



observationsverktyg (substantiv, -t)

Ett skriftligt verktyg som används för att kunna observera, alltså titta noga på något man gör. T.ex. För att kunna titta på ditt egna lärande på ett objektivt sätt så använder du ett observationsverktyg.

delta i (verb)

Att aktivt vara med i något, t.ex. delta i en lek, eller mer bildligt, t.ex. delta i någons sorg, som betyder visa medlidande med någon som sörjer.

distrahera (verb)

Att störa, eller få någon att tappa koncentration/uppmärksamhet, tex. Barnet blev distraherat av ljud utifrån under lässtunden. Någon eller något kan också vara distraherande (particip), det beskriver alltså den eller det som gör att någon störs.

dialog (substantiv, -n)

Ett samtal mellan två personer, ofta i kontrast till monolog där bara en person pratar. Tex. För att skapa plats för dialog mellan vuxna och barn måste den vuxna medvetet vänta och fråga barnet saker som det kan svara på.

utrymme (substantiv, -t)

En plats eller område som kan användas för något specifikt. Används ofta för att prata om ytan på platsen, om utrymmet är stort eller litet. Tex. Utrymmet för lek och fri rörelse var litet men välplanerat. Kan också användas tillsammans med verbet "ha", alltså att ha plats att göra något, t.ex. det var så trångt att jag inte hade utrymme att ens lyfta armen och klia mig på näsan. Det kan också användas mer bildligt, som i ordet talutrymme, t.ex. För att alla barn ska få talutrymme måste de vuxna aktivt vänta in och visa att de lyssnar.

vara **insatt** i något (particip)

Att ha stor kunskap om någonting, att ha ansträngt sig för att veta mycket om något t.ex. Hon var väl insatt i barnets familjesituation. Det kommer från verbfrasen sätta sig in i något.

urval av (substantiv, -t)

En mindre samling av något som man har valt ut ur en större samling av något. Tex. Förskolan hade ett lämpligt urval av sensoriskt material i sina lärmiljöer.

tillgänglig (adjektiv)

Att vara lätt att nå, hitta eller använda. Inom förskolan används det ofta om lärmiljöer och material, men också om personer och hur tillgängliga vi är. Tex. Pedagogen visade att hen var tillgänglig för barnen genom att sätta sig på golvet. Att tillgängliggöra (verb) är när man aktivt arbetar för att t.ex. lärmiljö ska vara lätt att använda för alla barn.

inkludera (verb)

Att ta med, aktivt bjuda in någon eller att ta med något i tex planer, processer eller lekar. Att vara **inkluderande** (adjektiv) betyder att vara öppen och välkomnande för alla och att aktivt bjuda in. Både personer och aktiviteter kan inkludera och vara inkluderande. Tex. arbetslaget planerade aktiviteten så att den skulle vara inkluderande för alla barn. Motsatsen är exkludera, alltså att aktivt utesluta någon/något.

interagera (verb)

Samverka genom (växelvis) kommunikation, som i exemplet: barn interagerar med varandra genom många former av kommunikation. Ord som är släkt med interagera är t.ex. interaktion (substantiv, en) med någon, och att vara interaktiv (adjektiv).

gester (substantiv, -n)

Att göra en rörelse med händer eller armar. Tex: pedagogen öppnade sina armar i en välkomnade gest när barnet kom in i rummet. En gest är inte att t.ex. rynka på ögonbrynen eller att le, det kallas för ansiktsuttryck, men gester kommer ofta tillsammans med ansiktsuttryck. T.ex. pedagogen öppnade sina armar i en välkomnade gest och ett vänligt ansiktsuttryck när barnet kom in i rummet.

språkligt **ytrande** (substantiv, -t)

Det som man säger, alltså något som yttras (verb), det behöver inte vara korrekta meningar eller begripliga ord. Tex. För att förstå och ge respons på barnens språkliga yttranden måste man lyssna aktivt.

modellera (verb)

Att visa någon hur något kan göras genom att själv göra det, att fungera som en modell för någon. Tex. pedagogen modellerade för barnen vad man brukar säga när man köper glass.

turtagning (substantiv, -n)

Turtagning är en grundläggande språklig förmåga som vi behöver träna tidigt och som behövs för att vi ska ha en god kommunikation med andra – att prata/fråga, vänta på svar, lyssna in andra och visa intresse för det andra säger. T.ex. De flesta barn börjar träna turtagning redan som spädbarn, när barnet jollrar och föräldrarna ger ett svar.

förväntansfull (adjektiv)

Att vara glad/spänd i väntan på att något ska hända, t.ex. barnen lyssnade förväntansfullt när musiken långsamt ökade i tempo.

majoriteten av något (substantiv, -n)

Det mesta av en samling av något, eller det mesta av en samling av individer, t.ex. majoriteten av barnen i gruppen är flerspråkiga. Motsatsen är minoriteten av något. Majoritet och minoritet används också för att beskriva folkgrupper i ett land, t.ex. för att prata om språkliga minoriteter och deras rätt till sina språk i ett land där majoritetsspråket dominerar.

intention (substantiv, -n)

En planerad följd av något du gör, något man önskar ska hända när man gör något. Synonymer är syfte och avsikt. Ex: intentionen med den planerade undervisningen var att barnen skulle få utforska verben knåda och kleta.

ignorera (verb)

Att låtsas inte se/höra någon/något eller att märka något. Tex. Föräldern ignorerade barnets skrik och stampningar. Motsatsen är att uppmärksamma.

utvidgning (substantiv -n)

Att göra något större, t.ex. ett hål som utvidgas (verb) för att kunna klämma igenom något större än öppningen, men också bildligt, t.ex. för att utvidga betydelsen av det som ett barn säger. T.ex. barnet säger "tätta hände" och den vuxna repeterar "tvätta händerna", och gör en utvidgning av barnets yttrande med att säga "vi går och tvättar händerna".

etiketterande (substantiv, -t)

Handlingen att sätta etiketter på eller kategorisera något eller någon. Men, i ELSA-protokollet används det för att beskriva hur vuxna sätter ord på känslor och annat som är abstrakt. Det som händer och finns runtomkring barnen, både det barnen känner till och det de inte känner till. Det blir som att sätta en lapp (etikett) på det som finns och känns men som man kanske inte ser så lätt, t.ex. känslor eller tankar. T.ex. Pedagogerna beskrev ordet "tankar" med exempel och frågade sedan vad barnen tänker på.

öppna frågor (adjektiv+substantiv, -n)

Att ställa frågor som inte kan besvaras med ett enkelt "ja" eller "nej", utan kräver utförligare svar. Dessa frågor börjar oftast med vad, var, när, hur och varför. T.ex. Varför tror du att det finns så mycket vatten på gården?

erbjuda (verb)

Att ge/presentera någon möjlighet att få, se eller göra något, ofta innan det faktiskt ska hända. T.ex. Hon erbjöd barnet gurka men barnet tackade nej. Det betyder inte riktigt samma sak som att bjuda, ett verb som är mer nära i tid till händelsen eller mer nära verbet "invitera", t.ex. Barnet bjöd sin kompis på gurka.

engagera (verb)

Att involvera eller få någon att delta aktivt, t.ex. barnen engagerar pedagogerna i en rollek. Även saker/händelser kan engagera, eller vara engagerande (particip) t.ex. projektet om hajar engagerade barnen väldigt mycket.

kontrast (substantiv, -n)

Att jämföra två eller flera saker för att framhäva deras olikheter/skillnader. T.ex. Pedagogen visade kontrast i storlek genom att sätta litet och ett stort mjukdjur bredvid varandra.

göra **uppmärksam** på (adjektiv)

Att visa något för någon, att göra den medveten om något, eller att berätta något nytt för någon. Ganska formellt. T.ex. Chefen gjorde medarbetaren uppmärksam på att hen glömt fylla i alla sina semesterveckor. Kan också användas som adjektiv för att beskriva att någon är uppmärksam, med betydelsen: snabbt lägga märke till detaljer och annat i sin omgivning, t.ex. Barnet är mycket uppmärksam och nyfiken och märker snabbt t.ex. om någon klippt sig eller det finns nytt material på avdelningen.

agera (verb)

Att göra något, att aktivt ingripa när något (oväntat) händer. Det betyder också att uppträda på scen, spela teater. Att agera förebild är att bete sig på ett sätt som andra kan se upp till och försöka efterlikna, t.ex. Det är viktigt att vi vuxna faktiskt agerar förebild för barnen, visar hur man bör bete sig mot andra och inte bara pratar om det.

förmåga (substantiv, -n)

En persons kapacitet/möjlighet att göra något, som enbart beror av inre egenskaper, men som kan tränas till det bättre. Något man kan. T.ex. Barnen övade på sin förmåga att lyssna.

berömma (verb)

Att visa/säga sin uppskattning över någon/något, att visa att man tycker att någon gjort något bra. T.ex. Barnet berömde sin mamma för att hon borstade hans tänder så försiktigt, och sa "bra mamma, toppen".

icke-verbal kommunikation (adjektiv+substantiv)

Att kommunicera utan att använda ord, genom kroppsspråk, gester eller ansiktsuttryck. Bilder, tecken, symboler, TAKK är också exempel på icke-verbal kommunikation. T.ex. Pedagoger stärkte barnet som ville åka den stora rutschkanan med icke-verbal kommunikation: ett leende och en uppmuntrande nick och det räckte. Verbal kommunikation eller verbalt språk är de uttryck man använder för att beskriva talat språk (alla språk).

resurs (substantiv, -n)

En tillgång för någon eller något. Det är ett positivt laddat ord och det kan användas för att beskriva människors resurser, alltså en persons kapacitet, styrka eller kompetens. T.ex. Barnet visade sina kognitiva resurser genom fantasilek och tecknande. Men, det kan också användas för att beskriva till exempel hur mycket tid, energi, pengar eller material som finns att använda. T.ex. Vi kan inte lägga alla våra resurser på ett barn utan vi måste räkna till alla barn. I förskolan/skolan används det också ofta om personal som är extra "resurser" för barn med rätt till särskilt stöd.



ifous