



Leka på flera språk: Att stötta flerspråkigt deltagande i förskolan

Hiba Abou-Taouk*, Malin Nilsen & Cecilia Wallerstedt

Göteborgs universitet, Sverige

*Korrespondens: Hiba Abou-Taouk, e-post: hiba.abou-taouk@ped.gu.se

Sammanfattning

Denna studie syftar till att undersöka användningen av flera språk i narrativ lek och hur förskolläraren stöttar flerspråkiga barns deltagande i dessa aktiviteter. Gemensamma lekar har videoobserverats och analyserats med interaktionsanalys. Resultatet indikerar att deltagarna använder flera namngivna språk för att kommunicera om lekens regler och innehåll, i metakommunikation om språkanvändning under leken samt i sammanhang relaterade till högtider och populärkultur. Studien belyser hur ett transspråkande arbetssätt kan tillämpas genom att förskolläraren legitimerar användning av flera språk, triggat barns berättande på flera språk och metakommunicerar om språk i leken. Genom att framhäva vikten av transspråkande lekaktiviteter och erkänna flerspråkighet som en resurs bidrar studien till förståelsen av hur förskollärare kan stötta språkutveckling i en flerspråkig förskolemiljö.

Nyckelord: deltagande; lekresponsiv undervisning; narrativ lek; transspråkande; transspråkande i förskolan

Abstract

Playing in Several Languages: Supporting Multilingual Participation in Preschool

This study aims to investigate the use of multiple languages in narrative play and how preschool teachers support the participation of multilingual children in these activities. Play activities have been documented by video and analyzed using Interaction Analysis. The results indicate that participants use various named languages to communicate about the rules and content of play, in metacommunication about language use during play, and in contexts related to holidays and popular culture. The study highlights how a translanguaging approach can be applied by legitimizing the use of multiple languages, prompting children to communicate in multiple languages, and metacommunicating about language in play. By emphasizing the importance of translanguaging in play activities and recognizing multilingualism as a resource, the study contributes to the understanding of how preschool teachers can support language development in a multilingual preschool environment.

Keywords: participation; play-responsive teaching; narrative play; translanguaging; in early childhood education

Subject editor: Ove Bergesen

Introduktion

I den svenska förskolans uppdrag betonas vikten av att barn med annat modersmål än majoritetsspråket ska få möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2022, s. 9), vilket också är inskrivet i svensk skollag (SFS 2020:800, 10 §). Barns rätt till sitt modersmål understryks även i barnkonventionen (Unicef Sverige, 2018) som sedan 2020 är en del av svensk lag. Dock visar det sig att arbetet med detta brister på många håll (Skolinspektionen, 2017). I ett betänkande från SOU (2020:67) slås fast att barns deltagande i förskolan ger dem ökade möjligheter att förbättra sina språkliga förutsättningar, vilket särskilt gynnar barn som har ett annat modersmål än svenska. Den pedagogiska kvaliteten i svensk nutida förskola varierar dock stort, vilket får konsekvenser för likvärdigheten (Kultti, 2022). Detta innebär en stor utmaning för utbildningssektorn.

Lek, och i synnerhet narrativ lek, är viktig för barns utveckling (Pramling et al., 2019). Leken i förskolan är också ett viktigt tillfälle där barn kan få möjlighet att använda majoritetsspråket såväl som sitt modersmål tillsammans med andra (Kultti, 2022). Narrativ lek är den typ av lek där barn leker en historia tillsammans genom att skapa en berättelse där de spelar roller och improviserar dialoger. Lek kan i och med dessa särdrag betraktas som ett *translanguaging space*, dvs. en social arena för transspråkande där deltagare genom interaktion ständigt förhandlar innehåll och skapar mening (Li, 2011). Forskning pekar mot att avgörande faktorer för att leken ska bli denna viktiga arena för språkutveckling i förskolan är personalens förhållningssätt och kompetens gällande flerspråkighet i förskolan samt att de visar intresse för flerspråkighet (t.ex. Wagner, 2021). Vuxna har visat sig kunna stötta barn i gemensamma narrativa lekar genom att bidra på skilda sätt; ta initiativ till narrativets utveckling och respondera på barns skilda uttryck (Pramling et al., 2019). Denna forskning är dock företrädesvis gjord i monospråkliga miljöer och det saknas kunskap om hur vuxna kan stötta barns deltagande i narrativ lek i sammanhang där flera olika språk används. Den aktuella studien syftar till att bidra till att fylla denna kunskapslucka.

I studien tar vi utgångspunkt i ett transspråkande perspektiv. Transspråkande har utvecklats som ett svar på den distinktion som å ena sidan finns mellan vad som i samhället uppfattas som ett språk och vad enskilda individer å andra sidan gör med sina skilda språkliga resurser (se t.ex. Otheguy et al., 2015). Leken är ett tillfälle där deltagare kan använda sin enhetliga språkliga repertoar (García & Li, 2022) som resurs i kommunikation med andra. I denna artikel kommer vi att fokusera på användningen av det som kallas namngivna språk – språk som har en specifik beteckning eller ett namn, exempelvis svenska eller arabiska – i samband med lekaktiviteter när barn och lärare som behärskar mer än ett namngivet språk deltar (Otheguy et al., 2015). Det övergripande syftet är att undersöka hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns deltagande i förskolan genom lek. Följande frågor guidar analysen:

- I vilka situationer förekommer mer än ett namngivet språk i narrativa lekar där förskollärare och barn gemensamt deltar?
- Hur bidrar förskolläraren vid dessa tillfällen?

Mot bakgrund av detta resultat diskuterar vi hur förskolläraren genom sina bidrag (initiering och respons) kan stötta barns deltagande i lek.

Tidigare forskning

Många barn utvecklar idag flera språk i tidig ålder och förskolan utgör en viktig arena för barn att möta en mångfald av språk (Kultti, 2022). Detta medför en ökad efterfrågan på forskning om flerspråkiga praktiker, i synnerhet inom fältet ECEC (Alstad & Mourão, 2021). Studier som har gjorts om flerspråkighet visar att politiska och samhällsliga diskurser påverkar lärarnas attityd, förhållningssätt och undervisning. Samtidigt uttrycker lärare en ambivalens gentemot sitt uppdrag att arbeta med flerspråkighet i förskolan och en stor osäkerhet kring hur uppdraget ska implementeras (Puskás & Björk-Willén, 2017).

Flera studier visar hur lärare uppmuntrar användning av majoritetsspråket i större utsträckning, medan språk som i sammanhanget ges lägre status tenderar att osynliggöras (t.ex. Romøren et al., 2023). Följaktligen blir det en utmaning att behålla och utveckla modersmålet hävdar Verdon et al. (2014). Vidare visar Larsson et al. (2022) utifrån empiriska studier genomförda i olika förskolegrupper i Sverige att även engelskan frekvent kommit att användas som ett alternativt språk. Engelskan blir med sitt internationella erkännande ett gemensamt språk som används av barn i olika aktiviteter i förskolans verksamhet (jfr Martín-Bylund, 2024).

Kirsch (2020) påpekar att translanguaging som teoretiskt synsätt har vuxit sig starkare, men att det inte har haft samma påverkan på pedagogisk praktik. I granskningar av nordiska läroplaner för förskolan framkommer olika perspektiv; flerspråkighet som en rättighet eller ett problem. Även om läroplanerna förespråkar språklig mångfald skapas dilemman för personalen vid dess implementering (Giæver & Tkachenko, 2020; Puskás & Björk-Willén, 2017). Giæver och Tkachenko (2020) konkluderar att den norska läroplanen, som har snarlika formuleringar som den svenska gällande flerspråkighet, öppnar för en dynamisk språksyn, men hur detta omsätts i praktiken är mer oklart. Det finns ett fortsatt stort behov av att studera hur ett transspråkande synsätt kan implementeras i verksamheter med yngre barn. I Sverige finns få studier gjorda i förskolekontext om translanguaging, däremot finns flera studier om kodväxling och flerspråkiga praktiker (se t.ex. Björk-Willén, 2006; Boyd & Ottesjö, 2016). Otheguy et al. (2015) diskuterar att den stora skillnaden mellan kodväxling och translanguaging kan förklaras med att

kodväxling riktar fokus mot lingvistiska kategorier på språkbruk, medan translanguaging betonar språkbrukarens eget perspektiv och språkande. I praktiken innebär det ett skifte från att diskutera språkbrukare som talare av lingvistiska språk, deras karaktäristiska egenskaper och särdrag till språkbrukare som språkande utifrån en enhetlig språklig repertoar i lingvistiska praktiker. Gemensamt för de svenska studierna om kodväxling är att barnen kodväxlade med varandra i olika aktiviteter, men på avdelningarna fanns ett tydligt fokus på en monolingvistisk norm. Bland de fåtal studier som finns om translanguaging i svensk kontext visar Harju och Åkerblom (2020) hur de tillsammans med personal på en introduktionsavdelning för nyanlända barn arbetade för att förändra den språkliga miljön för att kunna bidra med kunskaper om hur utveckling av verbala språk går till. Forskarna visar på att translanguaging bidrog till att barns delaktighet ökade då de fick möjlighet att använda samtliga språk de behärskade i kommunikationen med andra. Vidare visar en norsk studie av Kleeman (2024) hur pedagogisk translanguaging, ett medvetet användande av flera språk (norska och nordsamiska), i olika förskoleaktiviteter skapade möjligheter för deltagarna att utveckla sitt minoritetsspråk, nordsamiska. Även Pesch (2021) diskuterar möjligheterna för barn att utveckla sin enhetliga språkliga repertoar i förskolans praktik, men hon lyfter även de utmaningar som karaktäriserar den norska förskolan, något som även återfinns i den svenska förskolan. Dessa innebär att det finns en mångfald av talade språk i barngrupperna samtidigt som praktiken inramas av monolingvistiska normer.

Internationella studier om transspråkande i förskolans verksamhet belyser vikten av att lärarna är responsiva i samtal med barn (t.ex. Chapman de Sousa, 2017). Hur lärare responderar och på vilket sätt de responderar i samtal med barn framträder som viktigt för vilka möjligheter till språkutveckling som skapas i samtal. I de interaktioner där barn uppmanas till att använda flera språkliga resurser skapas utrymme för barns agens och språkutveckling. Lärare kan också bidra till att deltagarna blir engagerade i samtal om språk, så kallade metalingvistiska samtal (Kultti & Pramling, 2018). Schwartz et al. (2021) exemplifierar i sin studie hur lek kan fungera som en plattform för barn att utforska språk. I studien är dock fokus på andraspråkutveckling och barnens modersmål hamnar i skymundan.

Vikten av att lärare deltar i lek som en aktivitet lyfts av flera forskare (t.ex. Pramling et al., 2019). Genom att delta i lek kan lärare stötta barns kommunikativa utveckling och möjliggöra en undervisning där lek och lärande sammanflätas. I en nyligen utvecklad förskoledidaktik, lekresponsiv undervisning (LRU), är frågor gällande lärares responsivitet i lek centrala för att diskutera lärares roll i leken. För att närma sig dessa frågor har forskare studerat hur lärare kan stötta barn i lek för att leken ska fortgå, hur lek och lärande kan förstås som en aktivitet och hur lärares närvaro i lek kan möjliggöra undervisning och lärande. Gemensamt för studierna är att den responsivitet som studerats inte har belyst

deltagarnas fulla språkliga repertoarer. Sammanfattat kan sägas att även om det finns studier gjorda om lek och lärares roll i leken saknas studier om detta där transspråkande är i fokus, och därmed finns en kunskapslucka att fylla.

Teori

Två centrala begrepp i denna studie är deltagande och transspråkande. Deltagande är något som teoretiskt kan beskrivas som både mål och medel. Barns deltagande är ett mål då det de senaste decennierna betonats som en aspekt av hållbar utveckling. Utbildning för hållbar utveckling förstås vanligtvis utifrån två perspektiv, dels barns relation till naturen, dels deras delaktighet och agency (agentskap) (Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2017). Barns deltagande och agency är en central aspekt genom alla dimensioner av hållbarhet (Davis, 2014). Att bli en deltagare (i lekaktiviteter i förskolan, men även i ett större perspektiv: att vara en demokratisk samhällsmedborgare) är således ett mål i linje med FN:s barnkonvention. Men deltagande är också en metafor för lärande, varför det också blir ett medel för att nå målet. I ett sociokulturellt perspektiv beskrivs deltagande som en process och som ett uttryck för utveckling (Lave & Wenger, 1991). Givet detta perspektiv blir aktiviteten analysenhet i empiriska studier. Fokus är därmed inte på enskilda individers utveckling utan på samspelet och deltagarnas respons till varandra (Rogoff et al., 1995). Med utgångspunkt i denna sociokulturellt grundade analysenhet tolkar vi transspråkande som en integrerad och sammanhangsrelaterad process. Detta innebär att vi ser på transspråkande som sociala handlingar som utförs i vardagliga situationer och som behöver studeras in situ. Språkande är en dynamisk process och fokus riktas mot de sätt som deltagare använder sina resurser för att upprätta intersubjektivitet (Li, 2018; Pramling et al., 2019) och skapa mening och förståelse för sin omvärld med andra. Individens språkliga repertoar är alltså inte separata enheter som tas i bruk vid olika tillfällen, utan individen har en enhetlig repertoar där olika språkliga resurser är sammanvävda och i ständig förbindelse (García & Li, 2022). I ett transspråkande perspektiv understryks att språk hela tiden konstrueras och således är transformativt (Li, 2018). Li (2011) diskuterar detta i termer av *translanguaging space*, en arena dit individer tar med sig språkliga kategorier och deras historiska och sociala begränsningar för att transspråka och skapa mening i den gemensamma praktiken (i vår studie: den narrativa leken). Vidare kännetecknas denna arena av kreativitet och utgör en möjlighet för deltagare att gå bortom socialt konstruerade kategorier. Den narrativa lekens karaktäristiska drag är i likhet med det Li (2011) skriver om *translanguaging space* ständigt pågående, spontant och kreativt.

Det empiriska fenomen vi studerar är lekaktiviteter i förskolan. Lek är en central del av förskolans tradition och fyller många funktioner för barns lärande och utveckling

(Cutter-Mackenzie et al., 2014). Lek har teoretiskt varit svårt för forskare att hitta en entydig definition av. I denna studie tar vi utgångspunkt i LRU (Pramling et al., 2019) där lek förstås utifrån deltagarnas perspektiv. Lek är inte definierat utifrån tid och rum utan när deltagare signalerar till varandra att vad de gör är på lek. Detta visar sig analytiskt genom att deltagare *metakommunicerar* och skiftar mellan att agera *som om* – i fantasin – och *som är* – utifrån vedertagen kunskap. Lekaktiviteter studeras således som en interaktion mellan barn och vuxna, där vuxnas roll utifrån den pedagogiska kontexten är att stötta barns lärande. Detta fångas analytiskt genom vuxnas *stöttning (scaffolding)* och *triggering* (Pramling et al., 2019). Stöttning innebär att läraren genom olika kommunikativa strategier (t.ex. dela upp i mindre delar, att hålla fokus) hjälper barn att nå ett visst mål. I de situationer där läraren stöder barn till ett mer öppet och utforskande deltagande används inom LRU begreppet *triggering* (Wallerstedt et al., 2021). Genom *triggering* kan lärare utmana barn med frågor som bidrar till att leken utvecklas i öppna och oväntade riktningar och att barn får bidra till fantiserande och medberättande. Ömsesidig responsivitet synliggör hur deltagare förstår och agerar i relation till varandra och till innehållet. I sin strävan mot att uppnå samordning koordinerar deltagarna sin respons för att möjliggöra en gemensam grund i en aktivitet. Denna samsyn, *intersubjektivitet*, blir avgörande för att leken ska bli av och för dess utveckling (Pramling et al., 2019).

Metod

Studien bygger på empiri genererad från en förskola där majoriteten av barnen inte har svenska som modersmål, se tabell 1. Empirin består av videoobservationer där en förskollärare och barn deltar i lek. Det bestämdes på förhand när filmning skulle ske och att förskolläraren skulle delta i leken. Vem som initierade leken eller hur den skulle se ut och utvecklas innehållsmässigt skedde spontant. Förskolan valdes ut genom att rektor och förskollärare hade visat intresse för att medverka i studien och uppfyllde kriteriet gällande att ha en arabisktalande förskollärare som arbetade i barngruppen.

Tabell 1. Översikt av studiens dataproduktion, miljö och deltagare

Dataproduktion	Miljö	Personal	Barn
6 timmar videodata som producerats vid fem tillfällen, mars-maj 2022.	En förskoleavdelning på en förskola i ett mångspråkigt område i en svensk stad.	Tre anställda: två barnskötare och en förskollärare. Endast förskolläraren (Nafisa) medverkar på film. Förskolläraren talar svenska, engelska, arabiska (egyptisk) och somaliska.	11 barn, 4–6 år Språk som talas i barngruppen Arabiska, somaliska, svenska, kurdiska, makedonska, romani, urdu. Barn i artikeln Modersmål
			Iman, 6 år Arabiska (irakisk)
			Delina, 6 år Makedonska
			Abdi, 6 år Somaliska
			Hadi, 5 år Arabiska (irakisk)

Studien utformades utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer om information, samtycke och konfidentialitet (2017). Förskolläraren informerades om studiens syfte och inriktningen att filma lekaktiviteter. Vårdnadshavare gavs information om studien genom: (i) en film som gjordes tillgänglig på Youtube i tre versioner (på svenska, engelska och arabiska), (ii) ett skriftligt informationsbrev och en medgivandeblankett samt (iii) förskollärarens muntliga information till vårdnadshavare om studien vid överlämning av medgivandeblanketterna. Barnen informerades muntligt om studien av såväl förskollärare som den primära forskaren. Vid videofilmning informerade även forskaren barnen om att filmning pågick och uppmärksamhet ägnades åt signaler från barn om de visade att de inte ville bli filmade, vilket inte skedde vid något tillfälle (Farrell, 2014). Data för samtliga deltagare är pseudonymiserade och deltagarna har tilldelats fiktiva namn. Studien är godkänd av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2021-03669).

Analys av det transkriberade videomaterialet gjordes med hjälp av sociokulturellt informerad interaktionsanalys (SIA) (Wallerstedt et al., 2022). I denna interaktionsanalytiska tradition väljs en nivå av noggrannhet i transkriberingen som baseras på principen om pragmatisk validitet, dvs. att utskriften anpassas till och görs begriplig för de intressenter som forskningen riktar sig till, i detta fall förskollärare. Transkriptionsprocessen är iterativ och delvis selektiv, där detaljer i videomaterialet tas med i den mån de syns ha betydelse för analysen utifrån forskningsfrågorna. Vid upprepade genomgångar av videomaterialet kan fler detaljer läggas till såsom blickriktningar och gester. I transkriptionsprocessen skrevs först ut tal på svenska, därefter engelska och arabiska. När tal på arabiska transkriberades användes det latinska alfabetet med undantag för vissa ljud i det arabiska språket som saknar motsvarighet i det latinska alfabetet. Här har vi av läsbarhetsskäl valt att använda franco-arabiska (även känt som Arabizi och Arabic-chat alphabet, ofta använt på t.ex. sociala medier) där dessa ljud representeras av siffror, se tabell 2. Transkriptionen har sedan utvecklats med vad som görs (inklusive metakommentarer om andra kommunikativa uttrycksmedel som används inom dubbel parentes) och svenska översättningar av engelska och arabiska uttryck.

Tabell 2. Transkribering av arabiska bokstäver i transkripten

Franco-Arabiska, siffra	Motsvarande arabisk bokstav
2	ء
3	ع
5	خ
7	ح
9	ص

I analysen av det transkriberade materialet markerades först samtliga yttranden som gjordes på andra språk än majoritetsspråket svenska. Detta visade att arabiska och engelska var de språk som barnen använde utöver majoritetsspråket i lek på förskolan, och att användningen

av dessa språk förekom vid samtliga tillfällen som filmades. Därefter fokuserades analysen på de sammanhang i lekarna där dessa yttranden gjordes. Forskningsfrågorna riktade fokus mot barnens och lärarens deltagande och deras responsiva handlingar: vem som initierade olika lekriktningar och hur detta responderades på av andra deltagare på tur-för-tur-basis. Centrala begrepp för att analysera lärarens stöttande strategier blev metakommunikation och triggering (Pramling et al., 2019). Ett framträdande mönster var att den arabisktalande förskolläraren aktualiserade och responderade i majoriteten av turerna där svenska och arabiska förekom. När det gäller engelska var det barnen som dominerade och aktualiserade dess användning. Slutligen kunde vi utifrån de två föregående stegen avgränsa antal excerpt utifrån studiens forskningsfrågor och därmed identifiera mönster där olika språk användes.

Resultat

I syfte att undersöka när olika namngivna språk används i narrativ lek och hur förskollärarens bidrag i dessa situationer kan förstås har vi analyserat sex timmars lek, fördelat på fem tillfällen. Vid en första kodning av materialet framkom att användningen av flera olika språk förekom i 541 olika episoder (där en episod har identifierats som minst en enstaka taltur och upp till 23 turer). De språk som användes var svenska, arabiska och engelska. I 217 av episoderna använder deltagarna engelska (oftast på barnens initiativ), i 324 episoder används arabiska (oftast på lärarens initiativ) och i 12 episoder används alla tre språken samtidigt av olika deltagare. En vidare analys och kategorisering av dessa olika instanser ger att användningen av flera språk ses förekomma i de narrativa lekarna i fyra olika typer av situationer vilka presenteras nedan.

1. Vid kommunikation om regler och narrativ för leken

För att en gemensam aktivitet såsom en narrativ lek ska kunna fortgå krävs att deltagarna har tillräcklig, tillfällig intersubjektivitet. I datamaterialet ses denna intersubjektivitet utmanas av att deltagarna språkligt inte förstår varandra vid flera tillfällen. Förskolläraren ses då i sin respons ofta översätta *mellan* olika språk, exempelvis mellan arabiska och svenska. I materialet märks också att översättningar sker *inom* ett språk. Den språkliga komplexiteten i gruppen förstärks av att även om några av dem delar arabiska som modersmål så finns olika talade varianter av arabiskan representerade, där stora skillnader kan förekomma beroende på vilken arabisk variant som talas. I följande sekvens sitter förskolläraren Nafisa med en grupp barn och de leker en familjelek med olika roller. Deltar gör Delina (modersmål: makedonska) och Iman (modersmål: arabiska).

Excerpt 1a. Telefonsamtalet

- 1 Delina Nafisa, någon ringer dig ((räcker över en låtsastelefon till läraren))
- 2 Lärare Alo? Ee, Nafisa ma3ake
Hallå? Ja, det är Nasifa
((låtsas prata i telefon, tittar på Iman))
- 3 Iman Hej! ((låtsas tala till läraren i sin telefon samtidigt som hon tittar på henne))
- 4 Lärare Ezzayek? ((Ler och nickar mot Iman samtidigt som hon frågar))
Hur mår du
- 5 Iman Ee, ba3ref
Ja, jag vet
((tittar bort från kameran, lärarens ansikte syns inte))
- 6 Lärare Shoo?
Va
((ansiktet syns inte, men rösten låter förvånad, kortare paus))
- 7 Lärare Walla?
Svär på gud
((vrider på huvudet och ser förväntansfull ut))
- 8 Iman Ee, bas.. ee ben, bente sarat sjuk, bas 2essa hiya tabat
Ja, men.. ja, dot, min dotter blev sjuk, men nu är hon frisk

Delina initierar leken genom att låtsas räcka över en telefon till förskolläraren och berätta på svenska att någon ringer henne (tur 1). Förskolläraren responderar genom att acceptera lekerbjudandet och bjuder därefter in Iman i leken genom sin blickriktning samt genom att svara i telefonen på arabiska (tur 2). Iman hälsar först på svenska (tur 3) men när förskolläraren frågar hur hon mår på arabiska (tur 4) svarar Iman på arabiska. Imans svar indikerar dock att hon inte uppfattade eller förstod frågan (tur 5) och i ljuset av förskollärarens respons (tur 6) blir det synligt att deltagarna inte har intersubjektivitet. Förskolläraren ger därefter Iman en möjlighet att driva samtalet vidare i valfri riktning genom sin uppföljande fråga (tur 7) när hon utbrister: ”Walla?” Denna öppna fråga, ställd på arabiska, kan tolkas som exempel på *triggering*, då den ger agens åt Iman att fantisera ut vad som har hänt. Uttrycket *walla* kan ha olika semantisk betydelse beroende på den språkliga kontexten. En direkt översättning av ordet är ”svär på gud”, men i detta sammanhang, där förskolläraren ser förväntansfull ut, kan det tolkas som ”Berätta mer”. Iman verkar förstå detta då efterföljande turer i leken domineras av att Iman driver berättelsen vidare. Förskolläraren tar vid och responderar i enlighet med Imans berättelse, vilket visar att de har upprättat intersubjektivitet. Lärares bidrag i denna sekvens kan ses vara att bjuda in Iman att driva

lekberättelsen framåt i berättandet på arabiska (tur 7–8). Hon svarar också på Delinas initiativ genom att spinna vidare på idén om att någon har ringt (tur 1).

Telefonsamtalet fortsätter på arabiska och kommer att handla om att Imans dotter i leken har blivit sjuk. Förskollärarens roll blir fortsatt att försöka bidra till att upprätta intersubjektivitet genom att anpassa sin språkliga respons vilket framträder i nästa exempel.

Excerpt 1b. Telefonsamtalet, fortsättning

- 16 Lärare Kifa Halla2? ((tittar på Iman, betonar ordet kifa))
Hur mår hon nu
- 17 Iman Huuh, zeen
Huuh, bra
 ((låter lite förvånad, svarar sedan snabbt och tittar upp på läraren))
- 18 Lärare Zeena? Al7amdulilah. Wa ente kifek?
Bra? Tack gode gud. Och hur mår du
 ((bekräftande ton, och behåller ögonkontakt med Iman))
- 19 Iman Zeena halla2 ((konstaterande ton, tittar ner))
Bra nu

I tur 16 och 18 frågar förskolläraren hur Iman och hennes dotter mår. Noterbart i dessa turer är att förskolläraren väljer att använda *kifa* (tur 16) och *kifek* (tur 18), till skillnad från *ezzayek* som användes i tur 4, excerpt 1a. Semantiskt förekommer bägge ord inom arabiskan för att fråga hur någon mår, men beroende på vilken arabiska man talar kan val av ord skilja. Då Iman i tur 5 (excerpt 1a) inte besvarade frågan som ställdes i tur 4 kan lärarens val av ord (tur 16 och 18) vara ett försök att koordinera sina språkliga handlingar för att Iman ska förstå frågan. Förskolläraren väljer alltså att fråga ”hur mår du” med andra ord inom arabiskan. Imans svar (tur 17) bekräftar att hon har förstått lärarens fråga (tur 18) då hon svarar ”bra nu” (tur 19). Lärarens svar (tur 18) kan vara en bekräftelse på att Iman uppfattat frågan såsom förskolläraren avsåg den. Förskolläraren upprepar frågan, men då ställd för att fråga Iman om hennes välmående, och i denna tur liksom i nästa tyder deltagarnas respons på att de har upprättat intersubjektivitet om vad de talar om.

Förskolläraren ses här bidra till leken genom sitt flerspråkiga deltagande, hon responderar exempelvis på arabiska och öppnar på så vis upp för Iman att bidra till lekens narrativ på arabiska. Sedan anpassar hon också sina språkliga handlingar genom att använda ett annat arabiskt uttryck för att koordinera perspektiv och bidra till att upprätta intersubjektivitet inom lekens narrativ. Att förskolläraren frågar några barn frågor på arabiska visar sig dels öppna upp för ett flerspråkigt deltagande i leken, dels trigga ett berättande och fantiserande om vad som kan ha hänt (eller som ska hända i leken). Att förskolläraren själv är en deltagare i leken gör det möjligt för henne att såväl initiera som svara på denna typ av deltagande i leken.

2. Vid metakommunikation om olika språk, kopplat till olika språkliga identiteter i och utanför leken

I datamaterialet förekommer det i flera lekar att deltagarna använder sina verbala språkliga resurser för att gestalta roller i leken, vilket kan understryka lekens potentiella möjlighet att ses som en translanguaging space (Li, 2018). Detta blev synligt i excerpt 1a och 1b. Deltagarna kommunicerar också *om* språk, dvs. metakommunicerar om att de har olika språk, såväl i leken (som om) som i anslutning till leken (som är). Denna typ av fall där flera språk förekommer exemplifieras här genom två excerpt. I excerpt 2 tar förskolläraren en roll som en person som inte kan arabiska men som vill lära sig, vilket föranleder ett samtal om att lära sig nya språk. I excerpt 3 leker de att två barn är mor och dotter och förskolläraren är en gäst som hälsar på familjen. I leken förvånas gästen över att dottern och modern inte talar samma språk, vilket får dem att metakommunicera om detta i och utanför lekens ram.

I följande sekvens föreslår förskolläraren i en lek att de andra deltagarna ska lära henne arabiska. I leken är hon en granne som vill lära sig arabiska och hoppas få hjälp av sina grannar som är en arabisk/engelsktalande familj. I verkligheten kan förskolläraren arabiska och det känner barnen också till. Utöver förskolläraren deltar Delina (modersmål: makedonska), Iman (modersmål: arabiska) och Abdi (modersmål: somaliska). Familjerollerna i den aktuella leken fördelas av Iman som i leken är en arabisktalande mamma och bestämmer att Delina ska vara en engelsktalande dotter, och Abdi ska vara pappan i leken och talar både engelska och arabiska.

Excerpt 2. Kan du lära mig arabiska?

- 1 Lärare Kan du lära mig några ord på arabiska?
- 2 Iman Jag kan mycket arabiska
- 3 Lärare Ja, jag försöker lära mig också lite
- 4 Abdi Kan du inte arabiska?
- 5 Lärare Jo, jag försöker lära mig lite, men jag kan, jag vill lära mig mer
- 6 Iman Jag kan hjälpa
- 7 Lärare Jag kan säga jalla
Kom igen
- 8 Iman Jalla ya 7abibe
Kom igen älskling
- 9 Lärare Jalla ya 7abibe
Kom igen älskling
- 10 Iman Hon förstår ar... ((pekar på Delina))
- 11 Lärare Jag kan säga kaffe, ve... hur säger man kaffe på arabiska?
Ahwa?
Kaffe
- 12 Iman Gahwa
Kaffe
- 13 Lärare Gahwa, gahwa.
Kaffe, kaffe

Denna sekvens inleds med att förskolläraren agerar i en roll, *som om* hon är en gäst, och frågar Iman om hon kan lära henne några ord på arabiska (tur 1). Förskolläraren ger på så vis ett bidrag i leken genom att invitera Iman till ett samtal med henne på arabiska och erkänner Iman som den mer kunniga. Då arabiska är ett av lärarens talade språk kan frågan tolkas som att den ställs i lekens *som om*-dimension. Genom att ställa en öppen fråga om arabiska så använder förskolläraren en strategi för att *trigga*, dvs. ge Iman utrymme att utveckla leken om det arabiska språket. Iman svarar att hon kan mycket arabiska (tur 2). Då Iman är arabisktalande i leken men även utanför leken, är det svårt att uttala sig om responsen hon ger är i *som om*- eller *som är*-dimensionen, men hon bekräftar att hon kan arabiska och erkänner därmed sin roll som arabisktalande. I tur 3 talar förskolläraren fortsatt *som om* då hon ger uttryck för att hon lär sig lite arabiska. Abdi (tur 4) ställer en fråga som indikerar att han metakommunicerar om lärarens språkliga kunskaper. Sättet frågan ställs på i tur 4 kan tolkas som att den är i *som är*, men det kan även vara en fråga ställd för att försöka undersöka lärarens roll och språkande i leken. Lärarens respons (tur 5) sker i *som om*-dimensionen, där hon även önskar hjälp med att lära sig mer arabiska. Genom att be om hjälp öppnar hon upp för att barnen tar ledande roller, vilket kan bidra till agens och legitimerar deras flerspråkiga kunnande. Iman är snabb med att respondera på lärarens fråga och erbjuder sin hjälp (tur 6). För att demonstrera sina begränsade kunskaper i arabiska säger förskolläraren ett vanligt förekommande ord på arabiska: ”jalla” (tur 7). Iman bekräftar att det är ett ord inom det arabiska språket genom att upprepa det men även sätta in det i en mening (tur 8). Förskolläraren bekräftar återigen Iman genom att upprepa det hon sagt (tur 9). Iman (tur 10) gör nu en ansats att diskutera utifrån fantasin, *som om*, hennes dotters (Delinas) kunskaper inom arabiska, men avbryts av förskolläraren. I tur 11 säger förskolläraren att hon kan säga kaffe, säger ordet på arabiska och säger det som en fråga. Användandet av de olika språken förefaller här understryka lärarens roll *som om*, men med fokus på att diskutera det arabiska språket (*som är*). Även nu sker en koordinering inom det arabiska språket i tur 11, 12 och 13 då olika ord för kaffe på arabiska används (jfr excerpt 1b ovan). Inom den arabiska som förskolläraren talar används ordet *ahwa* för kaffe, medan talare inom Imans arabiska säger *gahwa*. Det sker alltså ett samtal om språk med hjälp av de olika roller som deltagarna har i leken. Förskollärarens bidrag kan här beskrivas som att hon legitimerar ett flerspråkigt deltagande genom att benämna det och bekräftar således kopplingen mellan identitet och språk. Samtalet fortsätter med att Delina kommenterar det som sker i leken men utifrån ett *som är*-perspektiv.

I nästa exempel skapar leken möjlighet för metasamtal om olika språk utifrån en position i *som om*. Detta exempel är en fortsättning på den engelsk/arabisktalande familjeleken och det är återigen Delina, Iman och Abdi som medverkar i leken. Deltagarna är placerade runt ett bord, och Delina går mellan bordet och ett angränsande rum med en köksdel. Abdi är upptagen med att rita men sitter med vid bordet. När sekvensen börjar har Delina dukat av bordet och rör sig mot det angränsande rummet. Delina och Iman för ett samtal på

engelska där Delina meddelar att hon ska ta disken. Iman svarar då att hon behöver komma hit och syftar troligtvis på att hon vill att Delina ska slå sig ner vid bordet.

Excerpt 3. Din dotter pratar engelska?

- 6 Iman In five minutes you haven't coming here
På fem minuter har du inte kommit hit
- 7 Delina Vänta
- 8 Iman Hon kan prata engelska, bara engelska och ehm makedonska
- 9 Lärare Varför pratar hon makedonska? ((låtsas dricka kaffe och tittar upp))
- 10 Iman Ehh
- 11 Lärare Du pratar ju arabiska, och du är hennes mamma ((fortsätter att titta på Iman och klappar lätt på Imans arm))
- 12 Iman Mmm, hon pratar lite arabiska
- 13-16 ((Delina frågar de andra deltagarna om de vill ha apelsin, och får ett ja av Iman, och ett nej av läraren.))
- 17 Iman Delina! Delina, eller hur du pratar arabiska?
- 18 Delina Nej, jag vet inte
- 19 Iman Nej, men bara i leken

Sekvensen inleds med att Iman (modersmål: arabiska) först väljer att tilltala Delina på engelska (tur 6) och förklarar därefter för förskolläraren (tur 8) att hennes dotter endast kan engelska och makedonska. Iman metakommunicerar på detta sätt *i* leken, i sin roll *som om* hon är mamma, om hur det ligger till utanför leken *som är*. Hennes tveksamhet som även förstärks av en kort paus (tur 8) får förskolläraren att ställa en fråga gällande makedonskan (tur 9). Frågan verkar förvirra Iman ytterligare (tur 10), troligtvis då samtalen nu befinner sig mellan *som om* och *som är*. Det har ingenstans i leken diskuterats att Delina talar makedonska och av den anledningen tyder Imans reaktion (tur 10) på en osäkerhet gällande Delinas språk. Förskolläraren verkar uppfatta Imans osäkerhet och väljer då att inom lekens ramar, *som om*, påminna Iman om varför det är ologiskt att Delina talar makedonska (tur 11). Här metakommunicerar alltså förskolläraren *om* leken, inom lekens ram. Iman bekräftar att hennes dotter pratar lite arabiska (tur 12). I tur 17 får Delina en fråga av Iman gällande hennes arabiska. Då Iman är medveten om att Delina inte kan tala arabiska kan frågan tolkas som att den är ställd inom lekens ramar, och sättet frågan ställs på antyder att Iman förhandlar med Delina om detta. Delinas svar (tur 18) pekar på att hon är tveksam till om de fortsatt befinner sig inom lekens ramar (*som om*) eller utanför leken (*som är*). Iman verkar uppfatta denna förvirring och använder då metasamtal utanför lekens ramar genom att förtydliga att det är ”bara i leken” (tur 19). Även denna sekvens visar hur det i leken öppnas upp för metasamtal om olika språk och hur det diskuteras i relation till identitet, dels genom de olika roller deltagarna har i lek, dels genom deras faktiskt talade

språk. Att förskolläraren själv är med i leken medför att hon intar en position där hon kan initiera att flera språk används i leken, vilket är ett sätt att agera utifrån ett transspråkande perspektiv. I excerpt 3 responderar förskolläraren på några av barnens handlingar i leken genom att metakommunicera om olika talade språk vilket kan tolkas som att dessa barns olika språkliga resurser uppmärksammas och erkänns.

4. Vid kommunikation om innehåll som relaterar till skilda kulturella/nationella referenser, såsom högtider

En annan del i datamaterialet visar att användningen av flera olika språk sker i anslutning till särskilda kulturella referenser. Det kan handla om att deltagarna ska resa till något specifikt land, eller som i exemplet nedan, att de samtalar om högtider. Förskollärarens bidrag blir att legitimera både språk och kultur och synliggöra och koordinera barnens skilda erfarenheter. I det exempel som följer öppnar förskolläraren upp för ett samtal om högtider och använder barnens olika erfarenheter som referenser i samtalet.

I denna lek deltar förskolläraren och följande barn: Iman, Hadi (modersmål: arabiska) och Delina (modersmål: makedonska). Eftersom högtiden eid närmar sig har de bestämt sig för att leka eid, och när vi kommer in i leken sitter förskolläraren med barnen i en cirkel och de ska bestämma sig för de olika rollerna när Iman, som nyligen har fyllt år, troligtvis kopplar leken eid till sin födelsedag. Hon har just utbrustit i leken att hon inte har firat sin födelsedag och sedan fortsätter samtalet:

Excerpt 4. Eid och jul

- 1 Iman Nej. Ehh, när min mamma sa det är Ramadan kellhom saymen.
Ramadan så fastar alla.
 Yane ma nekdar en sawe hafla. Ma sawena hafla, tezalika
Därför kan vi inte ha en fest. Vi hade ingen fest, därför
 sawena gher hafla, be gher Eid
hade vi en annan fest, vid en annan Eid
- 2 Lärare Okej, så det blir fest nu efter Eid, eller efter Ramadan?
- 3 Iman ((Nickar)) ja
- 4 Hadi Nehna bel Eid mneshtere al3ab
När det är Eid så köper vi leksaker
- 5 Lärare du köper leksaker, du får leksaker, när det är Eid?
- 6 Hadi ((Nickar)) ja
- 7 Lärare Ja... det är precis när det är jul
- 8 Hadi Jag har stora. Mycket, jag har
- 9 Lärare Ja. Delina när det är jul, Christmas time, du brukar få
juletid
 paket eller hur?
- 10 Delina Jo

- 11 Lärare Ja. Hadi och Iman får också paket nu när det är Eid. Ja, det är två olika... ehm, hur ska man säga
- 12 Hadi Säg Eid Mubarak
God Eid
- 13 Lärare Det är två olika firande

I tur 1 använder Iman arabiska och svenska när hon berättar att hennes mamma sagt att festen får vänta tills efter eid då alla fastar. Yttrandet görs i *som är* då det Iman berättar om är reella händelser. Förskolläraren (tur 2) sammanfattar innehållet i Imans yttrande och responderar på svenska. Då flera av deltagarna i leken inte förstår arabiska ger detta samtliga deltagare möjlighet att inkluderas i samtalet. Hadi utvecklar och utvidgar nu diskussionen om eid genom att berätta att de köper leksaker på eid. Han yttrar detta på arabiska (tur 4), och förskolläraren upprepar och bekräftar detta med Hadi på svenska (tur 5). Därefter väljer förskolläraren att göra en referens till jul genom att säga att det är precis som när det är jul (tur 7). Utifrån tidigare turer (4 och 5) kan detta relateras till att köpa/få leksaker. Genom att introducera ytterligare en högtid där man får leksaker öppnar förskolläraren upp för barnens skilda erfarenheter i anslutning till kulturella högtider. Detta blir ännu tydligare i tur 9 då förskolläraren ställer en direkt fråga till Delina. Förskolläraren väljer här även att använda engelska då det är ett av Delinas talade språk som också förskolläraren behärskar. När Delina bekräftar med ett ja i tur 10, fortsätter förskolläraren på svenska i tur 11 med att förklara att flera av barnen får paket när det är eid. Hadi i tur 12 responderar med att uttala ”säg Eid Mubarak”. Hans yttrande kan förstås som en direkt respons på lärarens sista fråga i tur 11 där hon yttrar ”hur ska man säga”. I relation till det som förskolläraren pratade om i tur 11 var det troligtvis inte det hon efterlyste, utan verkade snarare ge uttryck för en fundering gällande hur man kan förklara skillnaderna mellan de två högtiderna. Förskolläraren väljer att ta vid och förklara skillnaderna i tur 13. Förskolläraren legitimerar högtiden eid och responderar på Imans användning av arabiska, vilket lyfter fram barnens upplevelser av eid. Genom att jämföra eid med jul främjar hon samtal om olika högtider och synliggör barnens varierande erfarenheter av dessa. Förskolläraren använder kulturella referenser, som i detta exempel paket/presenter, som en ingång i samtalet om de olika högtiderna.

I exemplet framträder hur språk och kultur är sammanvävda genom hur två barn växlar till arabiska när de ska berätta om erfarenheter kopplade till den arabiska högtiden (tur 1 och 4). Här tar förskolläraren en koordinerande roll när inte alla delar samma erfarenheter av högtiden eller språket. Hon upprepar och översätter delvis det som sagts på arabiska till svenska (tur 2 och 5), och jämför eid med jul (tur 7, 9 och 11), vilket skapar en brygga mellan olika kulturella referenser. På detta sätt stöttar förskolläraren barnens möjlighet att upprätta intersubjektivitet med varandra kring det innehåll de här planerar att leka.

5. Kommunikation om innehåll som relaterar till populärkulturella referenser

Empirin visar ett mönster där barnen ofta använder engelska för att diskutera populärkulturella referenser, särskilt de som är direkt kopplade till digital teknologi och olika appar, webbsidor och spel som de använder. Datamaterialet indikerar att barnens intressen huvudsakligen är kopplade till engelskspråkigt innehåll, vilket resulterar i en tydlig närvaro av engelska i deras samtal. I samband med en familjelek berättar Delina för förskolläraren om ett spel hon har spelat. Notera att det här, liksom i exemplet med samtalet om eid ovan, förs samtal i anslutning till vad som leks utan att det tydligt för själva lekberättelsen framåt. Detta är återkommande i materialet, dvs. att det i de narrativa lekarna öppnas för dialoger om barnens olika erfarenheter, som på så vis kan tolkas som kortare eller längre parenteser i lekens narrativ. I exemplet deltar Delina (modersmål: makedonska) och Iman (modersmål: arabiska). Förskolläraren är även i denna lek en granne som besöker en familj där Iman är mamma och Delina dotter. Deltagarna är placerade runt ett bord och samtalar om att spela.

Excerpt 5. Trapped

- 1 Delina Men Tubersnintythree, han har en game, men, men den game
spel spel
heter Meepcity. Du kommer gå inne den, men du vill leave
lämna
the game, han kommer inte, han kommer inte let you
spelet tilllåta dig
- 2 Lärare Jaha, nej jag kan, kan inte
- 3 Iman Jag spelar lite business people
affärsfolk
- 4 Delina Du kan gå från från gamen?
spelet
- 5 Iman Nej
- 6 Delina Jag, jag kan, jag vet
- 7 Iman Hur?
- 8 Delina Bara den, ehh, there is djur kommer göra sån, jag kommer
det finns
det, det kommer så, du klickar någonting, den kommer,
du kan bara titta någonting, men inte gå igen till
Tubersnintythree
- 9 Lärare Kan man inte gå tillbaka?
- 10 Delina Mm, man...
- 11 Lärare Hur kan man spela, vad händer där inne, när man spelar?
- 12 Delina Ehm, en flicka kommer säger, eh en flicka kommer säger, du
åh du kan inte gå av från från Tubersnintythree
- 13 Lärare Så man är fast där?
- 14 Delina Jo

15 Lärare Trapped i
Fast

16 Delina Jag var också i Tubersnintythree, men jag vet, var jag
måste gå av från gamen
spelet

I tur 1 berättar Delina om spelet och vid flera tillfällen i denna tur använder hon engelska uttryck, exempelvis genom att säga "leave the game" och "let you". Delina för på så sätt ett samtal om spelet i leken i syfte att berätta för förskolläraren om vad som händer i spelet (tur 1). Spelet förefaller vara helt obekant för förskolläraren som i tur 2 säger att hon inte kan. Däremot visar Iman att hon kan lite och säger att hon spelar och nämner vad som troligtvis är ett spel (tur 3). Hon får då frågan av Delina (tur 4) om hon vet hur man "går ifrån gamen". När Iman svarar nej (tur 5) och önskar mer information (tur 7) väljer Delina att redogöra för detta (tur 8). Förskolläraren, som verkar förbryllad, frågar då (tur 9, 11 och 13) om fler detaljer gällande spelet.

Förskolläraren visar genom sin respons att hon inte kan något om spelet, vilket också leder till att hon inte så enkelt kan bidra till att spinna vidare på Delinas bidrag om spelet till den pågående leken. Däremot responderar förskolläraren genom att ställa ett flertal frågor, ett sätt att visa genuint intresse för att veta mer, vilket öppnar för möjligheten för Delina att berätta mer och ger henne agens som den mer kunniga gällande spelet. Fastän det är Delina som genomgående använder sig av engelska begrepp väljer förskolläraren att bekräfta och legitimera hennes användning i tur 15, när hon också använder engelska. Hon har tidigare i tur 13 frågat om man då är fast där, och Delina har svarat ja på denna fråga (tur 14).

Diskussion och slutsatser

Studien har syftat till att undersöka hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns deltagande i förskolan genom lek. Resultatet visar att leken kan utgöra en transspråkande arena (translanguaging space) där deltagarnas skilda erfarenheter möts. De använder olika språk i narrativa lekar för att kommunicera om lekens regler och handling, för att kommunicera om olika språk (i och utanför lekens ram) samt i relation till kulturella referenser såsom specifika högtider och medieinnehåll. Utifrån empirin går det att dra slutsatsen att förskolläraren genom sin respons kan stötta barns deltagande i leken med olika språkliga resurser, vilket svarar mot behov som pekats ut i tidigare forskning av att visa hur lärare kan implementera ett transspråkande synsätt med yngre barn (Kirsch, 2020). Detta sker genom att förskolläraren:

- Triggat barnens berättande genom att öppna för deras inspel till narrativets utveckling.
- Metakommunicerar och bidrar till intersubjektivitet och koordinering.
- Legitimerar flerspråkigt deltagande.

Att trigga barns berättande och att metakommunicera är generella strategier som lärare använder för att stärka barns deltagande som visat sig i forskning om lekresponsiv undervisning (Pramling et al., 2019). Dock har studier i detta perspektiv där alla inte delar majoritetsspråket varit begränsade. I det fall vi studerat här kan förskolläraren själv mer än ett språk, men de strategier hon använder förefaller delvis även kunna tillämpas av lärare även utan denna kompetens. Tre sådana exempel är när hon föreslår i leken att barnen ska lära henne ett språk, uppmärksammar olika språk och knyter det till roller i leken och uppmärksammar barnens erfarenhet av och kompetens inom ett digitalt spel. Detta pekar dock på behov av mer forskning inom området, där dessa strategier skulle behöva implementeras och prövas systematiskt av lärare med olika språkliga kompetenser. Något som här visar sig centralt är att förskolläraren legitimerar ett transspråkande förhållningssätt genom att själv använda flera språk, metakommunicera om språk och bemöta barnen som kompetenta inom de språk de behärskar. Även om förskolläraren själv inte delar modersmål med barnen kan detta vara viktiga markörer för att bryta en monolingvistisk norm. Det förefaller också viktigt att lyfta fram flerspråkighet som en potentiell resurs för förskollärare, något som får implikationer för både rekrytering till förskolläraryrket och personal till förskolor (jfr Giæver & Tkachenko, 2020).

Studiens resultat både bekräftar och nyanserar tidigare forskning. Lärarens och barnens lekar utgör, som Schwartz et al. tidigare visat (2021), en plattform för att utforska språk. Detta märks inte minst genom att de i leken också leker med språkligt lärande (se excerpt 2). Precis som i tidigare forskning (Larsson et al., 2022) ses engelska få utrymme, men här är det arabiskan och inte engelskan som dominerar som alternativ till svenskan. Detta förefaller givet i denna kontext där arabiskan är ett språk som både förskolläraren och några av barnen har som modersmål. Användningen av flera språk i leksituationer (transspråkande) innebär därmed inte nödvändigtvis en motsats till en enspråkig (monolingvistisk) norm. Istället visar empirin att transspråkande kan innebära en blandning av språk som antingen delas av alla barn eller bara av vissa, vilket skapar en dynamisk och varierad språkmiljö. Exempelvis Harju och Åkerblom (2020) beskriver att transspråkandet bidrog till att delaktigheten för barnen ökade, vilket också kan skönjas här. Men det blir också synligt att deltagandet sker på olika villkor för olika barn, t.ex. för barnet med makedonska som modersmål. Då de arabisktalande barnen kan kommunicera med förskolläraren och varandra på arabiska jämte svenska, får Delina ta till engelska och inte sitt modersmål. I en av lekarna låtsas de andra att hon är arabisktalande för att passa in i familjeleken, men Delina själv uttrycker tveksamhet för detta (se excerpt 3, tur 18).

Den studie som här genomförts är gjord i mindre skala med endast en förskollärare som deltagare. De anspråk på generalisering som kan göras är således först och främst av begreppslig karaktär, i andra hand empirisk (jfr Wallerstedt et al., 2022). Den analys vi gjort

är teoretiskt grundad och genom den har mönster i empirin kunnat generaliseras och relateras till annan tidigare forskning. Något som särskilt framträder är vikten av att förskolläraren inte bara responderar på barnens flerspråkande, utan också initierar användning av flera språk inom lekens ram. Det mest utmanande med studien som kan göra slutsatserna osäkra är av metodologisk karaktär och rör transkriptionerna. Samtal med yngre barn där flera språk används genererar data som är komplexa att översätta till transkriberad form, vilket kan leda till brister i analysen. Samtidigt är en ansats till sådan transkription nödvändig för en analys ur ett transspråkande perspektiv. Här samspelar olika språk, varianter inom språk, blandning mellan språk (såsom ”svengelska”) och en rik uppsättning kroppsliga uttryck.

Implikationer av denna studie visar hur ett sådant förhållningssätt hos förskollärare kan konkretiseras. Det så kallade transspråkande rummet upprättas när förskolläraren uppmuntrar användning av olika namngivna språk i lekaktiviteter genom att (i) initiera berättande på andra språk än majoritetsspråket, (ii) själv responderar i leken på andra språk än majoritetsspråket, (iii) bidrar med översättningar för att på så vis inkludera de barn som inte delar det aktuella talade språket och (iv) uppmuntrar barnen att dela med sig av kulturella upplevelser på sitt modersmål eller andra språk nära förknippade med den kulturella praktiken (såsom engelska i relation till digitala spel).

Inledningsvis pekades mot att förskolan och den narrativa leken där barn och vuxna gemensamt deltar är ett potentiellt *translanguaging space* (Li, 2011) och där förskollärares förhållningssätt, intresse och kompetens gällande flerspråkighet är avgörande för kvaliteten (Wagner, 2021). Denna studie styrker att leken kan utgöra en arena för translanguaging där deltagarna tillsammans skapar mening och använder sina språkliga repertoarer på kreativa sätt. I de gemensamma lekarna får förskolläraren en avgörande roll för att förskolan ska vara en plats där barnkonventionen konkretiseras; att barn har rätt till sitt modersmål. Genom förskollärares stöttning främjas också barns språkutveckling. Med en rik språklig repertoar läggs grunden för barns deltagande vilket också är en central aspekt av social hållbar utveckling.

Författarbiografier

Hiba Abou-Taouk är doktorand i forskarskolan PReCEC (Utbildning för lekresponsiv undervisning i förskolan för social och kulturell hållbarhet). Hon har en bakgrund som förskollärare och hennes forskningsintresse är riktat mot flerspråkighet och social och kulturell hållbarhet.

Malin Nilsen är universitetslektor i pedagogik och forskar om förskolan med ett särskilt fokus på digitalisering och användning av nya teknologier i förskolan.

Cecilia Wallerstedt är professor i pedagogik och hennes forskning rör barns och ungas lärande i musik och andra estetiska ämnen. Hon har genom praktknära forskning varit med och utvecklat lekresponsiv undervisning som är en didaktisk teori för förskolan.

Referenser

- Alstad, G. T. & Mourão, S. (2021). Research into multilingual issues in ECEC contexts: proposing a transdisciplinary research field. *European Early Childhood Education Research Journal* 29(3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928845>
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola* (Linköping studies in arts and science, 376). Linköpings universitet.
- Boyd, S. & Ottesjö, C. (2016). Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 631–648. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1189510>
- Chapman de Sousa, E. B. (2017). Promoting the contributions of multilingual preschoolers. *Linguistics and Education*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.04.001>
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D. & Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education*. (SpringerBriefs in Education). Springer International Publishing AG.
- Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revision rights. I Davis, J. & Elliot, S. (Red.) *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 21–37). Routledge.
- Farrell, A. (2014). *Ethics in research with children*. Oxford University Press.
- García, O. & Li, W. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråkighet – en analys av språkpolitiska föringer i barnehagens styringsdokument. *Nordic Studies In Education* 40(3), 249–267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Harju, A. & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal Of Early Years Education*, 28(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Kirsch, C. (2020). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 92, 102271, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
- Kleeman, C. (2024). Transspråking i en samisk barnehageavdelning. *Nordisk Barnhageforskning*, 21(1), 47–67. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.380>

- 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. & Pramling, N. (2018). “Behind the words”: Negotiating literal/figurative sense when translating the lyrics to a children’s song in bilingual preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 200–212. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212261>
- Larsson, K., Björk-Willén, P., Haraldsson, K. & Hansson, K. (2022). Children’s use of English as lingua franca in Swedish preschools. *Multilingua*, 1–31. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1515/multi-2022-0062>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(2011), 1222–1235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi:10.1093/applin/amx039>
- Läroplan för förskolan* (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Martín-Bylund, A. (2024). Inte ett rätt sätt. Professionellt (transspråkande) omdöme vid språkundervisning i förskolan. *Nordisk Barnhageforskning*, 21(1), 154–173. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.379>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pesch, A. M. (2021). “They call me anneanne!” translanguaging as a theoretical and pedagogical challenge and opportunity in the kindergarten context in Norway. *Acta Borealia*, 38(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/08003831.2021.1911200>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education* (Child, vol. 26). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua*, 36(4), 425–449. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0025>
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development* (67), 45–65. <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>

- Romøren, A. S. H. Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2023). Present but silent? The use of languages other than Norwegian in mainstream ECEC. *Nordisk Barnhageforskning*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.310>
- Schwartz, M., Hijazy, S. & Deeb, I. (2021). The role of play in creating a language-conducive context in a bilingual preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 381–396. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928723>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling* (diarienummer: 400-2015:7428). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling/rapport-forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling-uppdaterad-version.pdf>
- SOU 2020:67. *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/11/sou-202067/>
- Unicef Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Unicef Sverige.
- Verdon, S., McLeod, S. & Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.003>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Vetenskapsrådet.
- Wagner, C. J. (2021). Teacher language practices that support multilingual learners: classroom-based approaches from multilingual early childhood teachers. *TESOL*, 12(3), 1–16. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/tesj.583>
- Wallerstedt, C., Pramling, N. & Lagerlöf, P. (2021). Triggering in play: Opening up dimensions of imagination in adult-child play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100497. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.lcsi.2021.100497>
- Wallerstedt, C., Kultti, A., Lagerlöf, P., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Nilsen, M. ... & Pramling, N. (2022). Socioculturally-informed interaction analysis (SIA): Methodology and theoretical and empirical contributions of an emerging research program in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 12(1), 1–23.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Sandberg, A. (2017). Early childhood education for sustainability: The relationship between young children's participation and agency – children and nature. I T. Waller, Ärlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L. Leikes, K., Wyver, S. (Red.) *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526402028>