



Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Utvärdering av fortbildningen
Språk och kommunikation i flerspråkiga
förskolegrupper i Linköpings kommun

Sabine Gruber

2010:1

Rapport från Institutionen
för samhälls- och välfärdsstudier
ISSN 1654-0999

Kontakt:

Sabine Gruber

sabine.gruber@liu.se

Innehållsförteckning

FÖRORD.....	5
Referenser.....	6
1. INLEDNING OCH BAKGRUND TILL FORTBILDNINGEN <i>SPRÅK OCH KOMMUNIKATION I FLERSPRÅKIGA FÖRSKOLEGRUPPER</i>	8
Textens disposition och läsanvisningar.....	8
Fortbildningsprojektet Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper tar form	9
Utbildningsmål, tidsplan och innehåll.....	11
2. UTVÄRDERINGSUPPDRAGET	14
Förutsättningar och begränsningar i uppdraget.....	14
Processutvärdering, vad är det?.....	15
3. REFERENSRAM, METOD OCH GENOMFÖRANDE.....	17
Utvärderingens analytiska referensram	17
Genomförande och tidsplan.....	18
Materialet och dess omfång	19
Anonymisering och analysens strukturering	20
4. NYTTOTÄNKANDE, KUNSKAPSSYN OCH KUNSKAPSBEHOV ..	22
”Att Ryd plötsligt blir ett bra område att bo i”.....	22
Vad kan förskolan göra?.....	23
”Veli har satt själva måttstocken”	24
Kontinuitet och fördjupning	25
”Det är svårt att sätta fingret på vad vi får ut av utbildningen”	25
Kunskap för både reflektion och handling.....	26
Betydelsen av handledning.....	27
5. FÖRÄNDRING, MEN TILL VAD?.....	29
”Ju mer vi håller på desto mer ökar medvetenheten”.....	29
Ökat intresse för flerspråkiga barns lärande av språk	30
Språkutveckling i fokus, men hur?.....	31
”Vi ger dom svenskan för modersmålet får dom ju hemma”	32
Klass ett frånvarande perspektiv?	33
Gränsdragningar mellan olika typer av arbetsuppgifter.....	34

”Många har haft ett så dåligt språk”	34
Motstridiga budskap	35
6. AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	38
SAMMANFATTNING OCH HUVUDRESULTAT.....	40
Fortbildningens bakgrund och omfattning	40
Utvärderingsuppdraget och dess genomförande.....	40
Centrala iakttagelser och resultat.....	41
Angelägna frågor inför den fortsatta utbildningen.....	42
Bilaga 1.....	43
Bilaga 2.....	48
REFERENSER	49
Källmaterial	50

FÖRORD

I denna skrift redovisas en utvärderingsstudie som jag genomfört på uppdrag av Utbildningskontoret i Linköpings kommun under 2007-2008. Föremålet för utvärderingen var en ettårig fortbildning, *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper*, som genomfördes för förskolans personal i området Ryd. Denna utvärdering avrapporterades till Pedagogiskt Centrum september 2008. Förutom språkliga bearbetningar är föreliggande text identisk med den skriftliga avrapporteringen.

En utvärdering syftar i regel till någon form av kvalitetsbedömning baserad på ett systematiskt insamlat material, för att i efterhand undersöka vad en viss satsning, ett avgränsat projekt eller verksamhet resulterat i. Den utvärdering som presenteras i denna rapport är genomförd i form av en processutvärdering, med ambition att belysa vad den genomförda fortbildningen mynnat ut i. Uppdraget har med andra ord handlat om att försöka identifiera vad som ägt rum i de berörda förskolorna till följd av fortbildningen samt hur detta hänt och det är resultaten från denna granskning som läsaren kan ta del av i denna publikation. Texten kan dock läsas på fler sätt. Med tanke på utvärderingsstudiens genomförande och hur jag strukturerat redovisningen av detta, kan den även läsas som ett nedslag i en social praktik. Utvärderingen erbjuder således en inblick i förskolans verksamhet med fokus på hur flerspråkighet uppmärksammas i tal om språk och språkutveckling. När jag nu, drygt ett år senare återigen tar mig an utvärderingen för att publicera den i ISV:s rapportserie vill jag gärna stanna upp vid några av studiens iakttagelser för att kommentera dem lite närmare.

En av dessa iakttagelser handlar om att språk tenderar att separeras till olika sfärer. För att vara mer precis lokaliseras det svenska språket till förskolan, medan andra modersmål än svenska lokaliseras till hem- och familjesfären. Förskolan ses i detta inte bara som en plats för det svenska språket, den görs också till ett svenskt rum som står i kontrast till icke-svenska rum, det vill säga de flerspråkiga barnens hem och familj. Nära sammanflätat med gränsdragningar av detta slag är det bristtänkande som omger barn som talar andra modersmål än svenska. Bristtänkandet ger sig tillkänna i resonemang om att flerspråkiga barn har brister i sin svenskakunskap och att deras språkutveckling därför både behöver uppmärksammas och stimuleras, men också i att flerspråkighet inte uppmärksammas som en kompetens.

De gränsdragningar som framträder i förskolepersonalens resonemang om svenska språket och andra modersmål än svenska, om förskolan och hemmet samt enspråkiga och flerspråkiga barn låter sig inte, menar jag, reduceras till ett särskiljande mellan olika språk. De måste också förstås som etniska gränsdragningar som mynnar ut i en differentiering mellan ”svenskar” och ”invandrare”.

Sett till svensk forskning om barn och flerspråkighet är frågor om etniska gränser och hierarkier och hur dessa konstrueras och vidmakthålls i tal om flerspråkighet dock sparsamt utforskade. Forskningsfrågorna inom detta fält koncentreras framförallt till hur flerspråkighet kommer till uttryck i barns och ungdomars vardagliga praktiker, det vill säga

flerspråkighet som social praktik (se ex Cromdal & Evaldsson 2003). Eller till frågor om kunskapsutveckling och lärande i relation till flerspråkighet, med ambition att lösa olika språkproblem, inte minst bristande kunskaper i svenska språket (se ex Hyltenstam & Lindberg 2004, Axelsson m fl 2005). Vad som emellertid förenar dessa olika riktningar är att det framförallt är språkutveckling och flerspråkighet i sig som studeras. Vad som ofta förbises är däremot hur språk ligger till grund för etniska gränsdragningar och hur olika språkpraktiker opererar i konstruktioner av etniska relationer och hierarkier. Likaså är ”svenska” och/eller enspråkiga barn, det vill säga de som utgör normen, märkbart frånvarande i dessa studier.

Samtidigt som etnicitetsperspektivet är nedtonat i forskning om flerspråkighet, uppmärksammas språk tämligen lite i den etnicitetsforskning som rör det svenska samhällets välfärdsinstitutioner. Studier inom detta fält har dock bidragit med viktiga insikter om att den invandrade befolkningen och dess barn ses som annorlunda och främmande såväl i det svenska samhället som i olika välfärdsinstitutionella sammanhang. Och att etnisk bakgrund därmed tenderar att blir styrande för både tillgången och utformningen av olika välfärdstjänster, vilket ytterst producerar olika och ojämlika villkor för samhällets medborgare.

Frånsett ett fåtal studier (Ehn 1986, Ronström 1995, Björk-Willén 2006, Lunnblad 2006) är förskolan fortfarande en outforskad arena både inom etnicitets- och flerspråkighetsforskningen, vilket är smått anmärkningsvärt. Dels med tanke på att förskolan sedan flera decennier är en väletablerad välfärdsinstitution och att stora flertalet barn går i förskolan innan de börjar skolan, dels därför att förskolan allt sedan 1970-talet har lyfts fram som en viktig arena för etnisk integration (SOU 1972:26, Lpfö 98). Förskolan har med andra ord omfattats av såväl 1970-talets invandrapolitik som 1990-talets integrationspolitik.

Mot bakgrund av ovanstående framstår det inte bara som angeläget att synliggöra förskolan som en flerspråkig arena, intresset bör även omfatta de praktiker och villkor som omger flerspråkighet i förskolans vardag och hur dessa konstruerar etniska relationer. Här har sannolikt både etnicitetsforskningen och flerspråkighetsforskningen mycket att bidra med utifrån sina respektive kunskapsfält och perspektiv. Min förhoppning inför framtida forskning är att dessa frågor ska ges mer uppmärksamhet. Min förhoppning är också att den utvärderingsstudie som redovisas i det följande ska kunna bidra med inspiration till sådana studier.

Linköping december 2009

Sabine Gruber

Referenser

Björk Willén Polly. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola.*

Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 376. Linköpings universitet

Cromdal Jakob, Evaldsson Ann-Carita (red). (2003). *Ett vardagsliv med flera språk.* Stockholm: Liber

- Ehn Billy. (1986). *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*. Stockholm: Liber
- Hyltenstam Kenneth, Lindberg Inger (red). (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Lunneblad Johannes. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 247, Göteborgs universitet
- Ronström Owe. (1995). *"Det här är ett svenskt dagis": en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i Norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt Centrum
- SOU 1972:26. *Förskolan 1*. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet

1. INLEDNING OCH BAKGRUND TILL FORTBILDNINGEN *SPRÅK OCH KOMMUNIKATION I FLERSPRÅKIGA FÖRSKOLEGRUPPER*

Fortbildningsprojekt är ofta resultat av ett progressivt utvecklingsarbete, med ambition att bearbeta, förbättra eller förändra sociala eller mänskliga problem (Magnusson 1996). Ambitioner som dessa har även präglat fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper*, som utvärderas i denna skrift. Syftet med denna fortbildning har varit att genomföra ett utvecklingsarbete med sikte på att tydliggöra och förstärka förskolans språkstimulerande och språkstödande verksamhet. Fortbildningsprojektet har kantats av såväl entusiasm som engagemang och detta på samtliga nivåer, från projektledning till dem som dagligen är verksamma i förskolan.

Det jag kommer att fästa blicken på i den här utvärderingen är hur ambitionerna för fortbildningsatsningen omsatts i praktiken, mer precist riktar jag uppmärksamheten mot de processer som initierats till följd av den genomförda utbildningen. Hur reflekterar de som deltagit i fortbildningen kring dess kunskapsstoff och hur reflekterar de kring språk, som utgör ett centralt innehåll i fortbildningen? Vilka avtryck ger fortbildningen i förskolans dagliga verksamhet, dels vad det gäller konkreta handlingar, dels tankar och resonemang? Vilka dilemman kan skönjas i relation till den genomförda fortbildningen? Innan jag börjar redogöra för utvärderingens centrala iakttagelser och resultat följer dock en presentation av hur jag strukturerat texten samt några anvisningar för den fortsatta läsningen.

Textens disposition och läsanvisningar

Närmast efter detta avsnitt följer en bakgrund till fortbildningsprojektet, där jag redogör för dess framväxt, syfte och ambitioner. Därefter, i kapitel 2 *Utvärderingsuppdraget*, ger jag en presentation av själva utvärderingsuppdraget och klargör vad jag avser med en processutvärdering. I kapitel 3 *Referensram, metod och genomförande* följer en redogörelse av de teoretiska perspektiv som ligger till grund för analysen samt hur jag gått tillväga vid datainsamlingen. Efter dessa tre kapitel som utgör en introduktion till utvärderingen följer utvärderingens resultat och analysdel som omfattar två kapitel. I det första av dessa, kapitel 4 *Nyttotänkande, kunskapsyn och kunskapsbehov*, redogör jag för de förhoppningar, ambitioner och intentioner som knutits till fortbildningen. Med avstamp i detta ringar jag sedan in den nyttoaspekt som förenas med att gå en verksamhetsanknuten utbildning. Avslutningsvis diskuterar jag de kunskapsperspektiv som präglat fortbildningen, här pekar jag också på några av de svårigheter som varit förenade med ambitionen att integrera olika kunskapsperspektiv. I kapitel 5 *Förändring till vad?* fokuserar jag det förändrings- och utvecklingsarbete som fortbildningen initierat i förskolans verksamhet. Här intar jag även en mer problematiserande hållning och visar på några dilemman som är förenade med olika resonemang om barns språkutveckling och flerspråkighet. I kapitel 6 *Avslutande reflektioner*,

som är utvärderingens sista kapitel summerar och för jag samman några av utvärderingens centrala iakttagelser. Jag reser även angelägna frågor inför det fortsatta arbetet med fortbildningen. Allra sist, under rubriken *Sammanfattning och huvudresultat*, följer slutligen en sammanfattning av utvärderingen.

För de läsare som primärt intresserar sig för utvärderingens resultat och är mindre intresserade av dess teoretiska och metodologiska resonemang, föreslår jag att man efter detta inledande kapitel går direkt vidare till resultat- och analysdelen och fortsätter läsningen vid kapitel 4. För den som endast är intresserad av att snabbt och enkelt orientera sig om utvärderingens centrala iakttagelser föreslår jag att man läser den avslutande sammanfattningen som börjar på sidan 30.

I texten finns rikligt med citat, framförallt i kapitel 4 och 5. Dessa är hämtade från de intervjuer jag genomfört med olika personalgrupper. Citat som förekommer i den löpande texten är markerade med citationstecken, medan fristående citat är markerade med ett mindre typsnitt och kursiverad stil. Eftersom talspråket ofta innebär pauser, hummanden samt krångliga och onödiga omtagningar är citaten inte alltid exakta återgivningar från intervjuerna, utan språkligt bearbetade för att bli mer läsvänliga.

En del resonemang som inte är nödvändiga för att förstå och följa texten, men som ändå bidrar till att förtydliga och utveckla analysen, eller att ge ytterligare vägledning för läsandet, är placerade i fotnoter.

Fortbildningsprojektet Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper tar form

Under 2005 påbörjades, inom ramen för utvecklingsområdet *Mångkulturell förskola*, ett utvecklingsarbete för att organisera en fortbildning, med fokus på bland annat modersmålsträning och erfarenheter av att arbeta i en mångkulturell förskoleverksamhet.¹ Arbetet med denna fortbildning kan härledas till regeringspropositionen *Kvalitet i förskola 2004/05* samt förskolans läroplan *Lpfö 98*. I dessa dokument slås bland annat fast att förskolan ska bidra till att:

”barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell kulturtillhörighet”

och att

”förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål” (Lpfö 98 s. 8-10)

¹ Ett utvecklingsområde är ett behovsdefinierat verksamhetsuppdrag som förskolor eller skolor behöver förbättra eller vidareutveckla. Behovet kan definieras utifrån politiska mål (nationella styrdokument, prioriterade områden på kommunal eller nationell nivå), förskolors och skolors kvalitetsredovisningar eller som behov framförda direkt av verksamheten.

I de nämnda dokumenten understryks förskolans ansvar att stödja barn med utländsk bakgrund så att de kan utveckla en flerkulturell kulturtillhörighet, likaså att förskolan ska medverka till att barn som talar andra modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

Med avstamp i dessa skrivningar bildades ett nätverk för att driva och samordna de olika utvecklingsinsatserna. I nätverket ingick en utvecklingssamordnare från Pedagogiskt Centrum samt rektorer från förskolor i Lambohov, Ryd, Berga och Skäggetorp.

Utvecklingsarbetet resulterade i arrangemang av studiedagar och utbildningsinsatser med bland annat Veli Tuomela, fil.dr och språkkonsult samt Ingela Olsson konsult.² Det mynnade även ut i en förändrad organisation av modersmålstränarnas arbete, med ökad närvaro och delaktighet i förskolans vardagliga verksamhet. Modersmålstränarna fick med andra ord en ”breddad roll” genom att vara knutna till färre antal förskolor. Därtill ingår de numera i ett eller flera arbetslag på de förskolor där de är verksamma. Ambitionen med denna förändring har varit att modersmålstödet ska utgöra en självklar del av barnens förskolevistelse och inte vara något som äger rum ”vid sidan om” den dagliga verksamheten i förskolan. Likaså att modersmålstränarna ska vara delaktiga i utformningen av förskolans verksamhet.

Vidare gjordes under 2005 en inventering av vilka utbildningsbehov som fanns bland förskolans personal i områden med hög andel barn med invandrarbakgrund.³ Inventeringen utkristalliserade två huvudområden vad gäller utbildningsbehovet::

- 1) kunskap om barns språkutveckling
- 2) kunskap om det mångkulturella samhället, med fokus på förhållningssätt och bemötande i mångkulturella barn- och föräldragrupper.

Med avstamp i dessa identifierade behov och med stöd från erfarenheter som dragits från den statliga Storstadssatsningen i Södertälje och Göteborg arbetade nätverket fram ett förslag till fortbildning för förskolans personal.⁴

Fortbildningssatsningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* har mot bakgrund av ovanstående redogörelse föregåtts av ett omfattande förankringsarbete bland förskolans personal, såväl på ledningsnivå som på den nivå där den dagliga barnomsorgen utförs. Här kan emellertid infogas att förankringsarbetet främst har handlat om fortbildningens innehåll, inte själva formerna för fortbildningen, vilket jag återkommer till i kapitel 4. Det är rimligt att anta att de olika utbildningsinslagen, inventeringen av fortbildningsbehov samt diskussioner som förts i relation till dessa bidragit till en fruktsam

² Utbildningen med Veli Tuomela inleddes med en föreläsning *Att få en syl i nädret! Språkutvecklande arbetsätt i förskolan*. Föreläsningen följdes upp med observationer där Tuomela följde förskolans personal i deras vardagliga interaktioner med barnen och gav handledning i språkutvecklande förhållningssätt och arbetsmetoder. Ingela Olsson föreläste utifrån sin bok *Möten med människor från olika kulturer*. Boken köptes in till samtliga medarbetare i förskolan i Ryd, Skäggetorp, Lambohov och Berga, för att läsas och bearbetas inom respektive arbetslag. För en kritisk textanalys av Olssons bok se Dahlström (2008).

³ Det är viktigt att förhålla sig kritisk till alla former av kategoriseringar, inte minst kategoriseringen barn med invandrarbakgrund. Denna kategorisering används ofta på ett både oreflekterat och problematiskt sätt för att markera skillnader, grundat i antaganden om att dessa barn utgör en homogen kategori. När jag använder mig av denna kategorisering i texten gör jag det dels därför att utvärderingens informanter talar om barn med invandrarbakgrund, dels för att markera att de rör sig om barn som själva eller via sina föräldrar har erfarenhet av migration. Se även Runfors (2003) för en närmare problematisering av kategoriseringen invandrarbarn.

⁴ Den litteratur som nätverket refererar till gällande Storstadssatsningen är: Axelsson m fl (2002), *Den röda tråden: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat* samt Axelsson & Bunar (2006), *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Författarna visar i dessa böcker på ett tydligt samband mellan förskolepersonalens kunskaper om barns språkutveckling och förekomsten av språkstödande arbetsmetoder i förskolan. Kunskap om barns språkutveckling tycks alltså bidra till en utveckling av språkstödande arbetsmetoder.

”timing” (Sahlin 1996b) för fortbildningsprojektet. Utöver att fortbildningsprojektet kan beskrivas som att det ligger rätt i tiden, har de diskussioner och det arbete som föregått själva projektet sannolikt bidragit till att skapa både legitimitet och intresse för fortbildningsatsningen bland de blivande deltagarna (jfr Sjöholm 1996). Från andra utvärderingsstudier är det också välbekant att bilden av den situation som föregår enskilda projekt tenderar att bli av stor betydelse för det utvecklings- och förändringsarbete som tar gestalt (Sahlin 1996a).

Utöver timing på den lokala nivån sammanfaller fortbildningsprojektet med en statlig kvalitetssatsning, som med utgångspunkt i propositionen *Kvalitet i förskolan* 2004/5:11 ger direktiv om skärpning vad det gäller barns rätt att utveckla såväl svenska språket som andra modersmål än svenska samt barns rätt till en mångkulturell identitet. För denna satsning fanns statliga medel avsatta, tillgängliga för landets kommuner att söka och använda till personalutveckling som rör identitets- och språkutveckling. Det har med andra ord även funnits pengar till den aktuella fortbildningen, som en av projektledarna formulerade det. Genom att finansiera personalfortbildning om språk och språkutveckling understödjer också den statliga satsningen ett ideologiskt klimat som betonar vikten av att prioritera och uppmärksamma frågor i relation till flerspråkighet och mångkulturalitet, vilket bör tillskrivas betydelse för de lokala aktörernas handlande.

Det är också troligt att det ideologiska klimatet i förening med finansiella resurser genererar något av en grogrund för föreställningar om en bekymmersam framtid om inte ”något görs nu”. Uttryckt på ett annat sätt kan de antaganden som ligger till grund för fortbildningen producera farhågor om vad som kommer att ske om det inte görs satsningar på identitets- och språkutveckling. Ett återkommande argument för en sådan oro är att barn med invandrabakgrund har en bristfällig grund i svenska språket och därför riskerar att inte kunna leva upp till de färdighetskrav i svenska språket som skolan förutsätter. Oro för framtiden tillför därmed ytterligare legitimitet till fortbildningsprojektet. I detta ryms dock på samma gång en bekymmersam benägenhet att använda ett språk om *behov*, i vilket barn med invandrabakgrund riskerar att konstrueras, stereotypiseras och stigmatiseras som ett problem (Mulinari 1996, Cromdal & Evaldsson 2003).

Utbildningsmål, tidsplan och innehåll

Den tidsmässiga omfattningen av fortbildningen är 2,5 år bestående av två delar, först 1 år som följs av ytterligare 1,5 år. Det första året, *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper*, handlar om språk, språkutveckling och flerspråkighet och har genomförts i Ryd under hösten 2007 och våren 2008. Elva arbetslag och cirka femtio anställda har deltagit i denna utbildning, vilket inkluderar både förskolans personal och modersmålstränare. Fortbildningens andra år är inriktat mot interkulturellt förhållningssätt och pedagogik och pågår från hösten 2008 till och med hösten 2009. Även denna del av utbildningen genomförs först i område Ryd. Hela fortbildningen utförs inom ramen för verksamheternas ordinarie arbetstid och studiedagar.

Ett flertal förskolor i Linköpings kommun har tillfrågats om att delta i fortbildningen, de förskolor som i dagsläget visat intresse för detta är dock begränsade till Ryd, Lambohov och Skäggetorp. Tidsplanen för det totala genomförandet av fortbildningen är enligt följande:

- Ryd hösten 2007 – hösten 2009
- Lambohov med början våren 2008
- Skäggetorp med början hösten 2008.

Målen för fortbildningens första år, *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolgrupper*, är formulerade så här:

Deltagarna ska

- Utifrån ett praktiskt, språkutvecklande arbetssätt få en kompletterande teoretisk och praktisk förståelse för hur språk och språkutveckling sker, samt hur flerspråkighet (svenska som andraspråk) utvecklas och stärks hos förskolebarn.
- Utifrån den vidgade och fördjupade kunskapen kunna förstå och praktiskt stödja barns flerspråkiga utveckling.
- Genom att ta del av goda exempel från andra förskolor, omvärldsbevakning, litteratur, eget dagboksskrivande och reflektion ges möjligheter att få syn på sin egen verksamhet, dess kvaliteter samt möjliga förbättrings- och utvecklingsområden som stöder barns språkutveckling.
- Det egna förbättrings- och utvecklingsarbetet ska tydliggöra eller förstärka den språkstimulerande och språkstödjande verksamheten (svenska som andraspråk och modersmålet) på respektive avdelning.

Delmål:

- Att ge enskilda pedagoger och deltagande förskolor tillgång till egna verktyg som kan stödja pågående och eventuellt kommande utvecklingsarbeten. (Exempel på verktyg är användandet av loggbok, ”lärande samtal”, tankekartor och andra sorteringsverktyg, e t c).
- Att vidareutveckla det språkstimulerande förhållningssättet i mötet med förskolebarnen i den dagliga verksamheten.

I anslutning till dessa mål tydliggörs även ett antal ansvarsområden för olika befattningshavare, vilka är formulerade som följer:

- *Projektledningen* ansvarar för fortbildningens innehåll, genomförande och struktur.
- Deltagande medarbetares *rektor* tillsammans med deltagande *arbetslagsledare* ansvarar för att förutsättningar för ett genomförande av fortbildningen finns samt att reflekterande samtal kommer till stånd inom respektive arbetslag.
- *Deltagande medarbetare* på respektive förskola ansvarar för sitt eget lärande och utveckling inom ramen för fortbildningen.

Moment som ingår i utbildningen är:

- presentation av utvecklingsarbetet och fortbildningsprojektet – innehåll, arbetsformer
- litteraturstudier
- föreläsningar
- ”loggboks”- skrivande
- reflekterande/lärande samtal
- studiebesök
- eget utvecklingsarbete inom arbetslaget ⁵

⁵ Se även bilaga 1 för en skriftlig presentation av fortbildningens innehåll och upplägg under det första året, som delades ut till samtliga deltagare vid ett introduktionsmöte hösten augusti 2007.

Projektledningen beskriver fortutbildningen som ett utvecklingsarbete som balanserar mellan ”två världar”, nämligen vetenskapspraxis och verksamhetspraxis. Den vetenskapliga praktiken framställs som en strävan efter problematiserande förhållningssätt, medan verksamhetspraktiken eftersträvar mer av problemlösning. En annan aspekt som påtalas är att det vetenskapliga förhållningssättet ofta är befriat från handlingskrav och snarare ställer krav på argumentation, medan den verksamhetsnära praktiken genomsyras av ett handlingstvång som tvärtom ställer krav på handling.⁶ Fortbildningen karaktäriseras med utgångspunkt i detta resonemang som en processutbildning med ambition att integrera praktiska och teoretiska perspektiv. Mer konkret avses att gamla erfarenheter förväntas tillföras nya betydelser via den kunskap som fortbildningens deltagare tillägnar sig. Eller som en av projektledarna formulerade sig vid en introduktion av fortbildningen för förskolans personal i Ryd:

Det är inte säkert att man greppar allt när man går från föreläsningen den 21 september (fortbildningens första studiedag, min anmärkning). Man kanske mest bara är förvirrad när man lämnar föreläsningen. Fortbildningen kanske mer kan liknas vid att det är olika pusselbitar som man tillägnar sig, att man går in i en process och att man gör detta utifrån olika erfarenheter och bakgrunder.

Den utmaning som ligger i att integrera och förena de två perspektiv jag beskrivit ovan, återkommer jag till i kapitel 4, där jag redogör för personalens förväntningar på fortbildningen samt dess utformning.

Kontinuitet är ett centralt begrepp som återkommer i projektledarnas presentationer och resonemang om fortbildningens innehåll och upplägg. Kontinuitet kopplas i dessa sammanhang till att fortbildningen ska erbjuda en helhet där kunskapsstoffet hålls ihop och bildar en röd tråd genom utbildningens olika moment. Här understryks även tid som en viktig faktor för att uppnå kontinuitet, i betydelsen att fortbildningens upplägg på två och ett halvt år förväntas lägga grund för processer och förändringar av mer varaktigt slag i deltagarnas tänkande och handlande. Både tid och kontinuitet lyfts fram som grundläggande för hur fortbildningar optimalt bör organiseras, vilket ställs i skarp kontrast till ”snuttifierade” fortbildningar som enbart ”ger en liten bit här och där”.

Efter denna redogörelse av fortbildningens bakgrund fortsätter jag att i nästa kapitel presentera utvärderingsuppdraget och detta med särskilt fokus på vad en processutvärdering är.

⁶ Se även bilaga 1 där dessa olika praktiker beskrivs mer utförligt.

2. UTVÄRDERINGSUPPDRAGET

Våren 2007 fick jag i uppdrag av Utbildningskontoret i Linköpings kommun att utvärdera det första utbildningsåret i en 2.5 år lång fortbildning.⁷ Det vill säga att som extern utvärderare granska genomförandet av utbildningsdelen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* i område Ryd.

Uppdraget har varit att genomföra en processutvärdering, med fokus på den utveckling som initieras till följd av fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper*. Uppdraget handlar enligt detta i hög grad om att återge *vad* som händer till följd av fortbildningen och *hur* det händer. Det handlar också om att försöka fånga det som ”pågår under ytan”, att tolka och förstå innebörden av olika handlingar, tankemönster och resonemang som förs fram av fortbildningens deltagare. Uppdraget har dock inte varit förenat med en explicit formulerad utvärderingsplan. I egenskap av utvärderare har jag snarare haft inflytande över såväl utvärderingsstudiens inriktning och innehåll som dess genomförande. Utvärderingens centrala frågeställningar har varit:

- Hur reflekterar de som deltagit i fortbildningen kring dess kunskapsstoff och hur reflekterar de kring språk, som utgör ett centralt innehåll i utbildningen?
- Vilka avtryck ger fortbildningen i förskolans dagliga verksamhet, dels vad det gäller konkreta handlingar, dels tankar och resonemang?
- Vilka dilemman kan skönjas i relation till den genomförda fortbildningen?

Förutsättningar och begränsningar i uppdraget

Utvärderingsuppdragets avgränsningar i tid, hösten 2007 och våren 2008, innebär att utvärderingsstudien tar sin startpunkt i en redan pågående utbildningsprocess. Här avser jag framförallt de utbildningsinslag som rektorsnätverket initierade före 2007, med bland annat Veli Toumela och Ingela Olsson. Likaså kommer slutpunkten för utvärderingen att sättas innan hela utbildningsprojektet är genomfört och avslutat. Dessa förutsättningar får betydelse för de resultat och iakttagelser som förs fram, i den meningen att de processer som initieras av fortbildningen i vissa fall kan vara i sin linda, medan de i andra fall är fullt pågående. Det är därför inte möjligt att säga något mer definitivt om vad den aktuella fortbildningen resulterar i. Utvärderingens tidsramar begränsar vidare möjligheten att belysa utvecklingsprocesser och förändringar av mer långsiktig och varaktig karaktär.

Mot bakgrund av de nämnda omständigheterna bör föreliggande utvärdering karaktäriseras som ett nedslag i ett pågående fortbildningsprojekt, snarare än att den gör anspråk på att förmedla något om dess mer långtgående effekter för förskolans dagliga verksamhet. Utvärderingsstudien koncentreras enligt detta till att i första hand redogöra för ett antal iakttagelser, att problematisera dessa och att resa angelägna frågor inför den

⁷ Under hösten 2007 utfördes utvärderingen som ett uppdrag av fil.dr Sabine Gruber. Från 2008-01-01 är uppdraget förlagt till Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, men med samma utvärderare. Utvärderingens arbetsinsats omfattar totalt 1.5 heltidsmånader.

fortsatta fortbildningen och det framtida arbetet i förskolan. Det är också i hög grad aspekter som dessa som karaktäriserar en processutvärdering.

Processutvärdering, vad är det?

Utvärderingar är en tämligen gammal företeelse, men har under senare tid blivit alltmer synliga och tilldelas numera förmodligen större vikt än någonsin tidigare (Rombach & Sahlin-Andersson 2002). Framförallt är de intimt förknippade med försöksverksamhet och förändringsinitiativ av olika slag, för att i efterhand försöka ta reda på om en utvecklingsinsats lett till önskat resultat (ibid). Formulerat på ett lite annat sätt utgör utvärderingar idag en viktig aspekt av den offentliga verksamheten och kan med utgångspunkt från detta beskrivas som både ett samtidsfenomen och ett slags moderna ritualer (Rabo 2002). Gemensamt för så gott som alla utvärderingar är att de innebär någon form av kvalitetsbedömning, vilken bygger på information som samlats in på ett systematiskt sätt och med klargjorda syften (Franke-Vikberg 1992). Utvärderandets logik bygger på tanken att det är möjligt att samla upp erfarenheter för att sprida dem, lära av dem och med utgångspunkt från detta utveckla verksamheter (Rombach & Sahlin-Andersson 2002). Därutöver kännetecknas många utvärderingar av att de lyfter fram mångfald och komplexitet framför att betona enkelhet och entydighet (ibid). Hur utvärderingar lämpligen bör genomföras finns det emellertid en rad olika ansatser och modeller för. Valet av utvärderingsmodell får även betydelse för vad som synliggörs i en utvärdering och är därför viktig att klargöra.

Precis som jag redan varit inne på är det processer som ska belysas i en processutvärdering. Det kan röra sig om att utvärderaren följer planerade händelseförlopp, följer hur en verksamhet utvecklas och förändras över tid, eller identifierar olika dilemman som uppenbarar sig till följd av en viss insats (Bekkengen 2007). För att kunna fånga såväl det väntade som det oväntade och det som vid en första anblick ter sig osynligt måste en processutvärdering vara både flexibel och induktiv till sin karaktär (ibid). Den bör med andra ord inte planeras i detalj från början, med bestämda frågor och metoder, utan istället eftersträva en prövande och öppen hållning avseende utformning och ramar.

Ibland brukar processutvärdering även benämnas formativ utvärdering. I den formativa utvärderingen ligger fokus på att beskriva och analysera den process som leder till effekter. Både den formativa- och processinriktade utvärderingen står i skarp kontrast till den summativa utvärderingen, vilken syftar till att jämföra ett tillstånd vid två olika tidpunkter (Bengtsson 1997). Avsikten med en summativ utvärdering är kort sagt att mäta utfall och/eller effekter av en viss åtgärd. Karakteristiskt för den summativa utvärderingen är att den präglas av ett rationellt synsätt. Därför har också denna form av utvärdering begränsad giltighet för ett sammanhang som detta, där betoningen ligger på att förstå och tolka mänskligt utvecklings- och förändringsarbete.

För att processutvärderingar ska kunna bidra till kritiska och reflekterande läroprocesser som inte reduceras till beskrivningar av den verksamhet som granskas måste de förankras i ett teoretiskt perspektiv (Franke-Vikberg 1992). Detta innebär att utvärderaren formulerar en referensram för det som ska utvärderas, för att därmed ange de perspektiv utifrån vilket granskningen görs. Referensramen syftar till att tillföra mening och innehåll till utvärderarens kritiska påståenden. Skälen för att använda en teoriinriktad ansats i arbetet

med utvärderingar kan med hjälp av Sigbritt Franke-Wikberg (ibid) sammanfattas i tre centrala argument:

1) referensramen kan fungera som ett styrinstrument när det gäller att välja vilken information som är väsentlig att samla in vid utvärderingen

2) referensramen kan användas som ett tolkningsraster när data samlats in och resultaten ska analyseras

3) referensramen utgör en varudeklaration för dem som tar del av utvärderingen så att de kan bedöma vad utvärderingen står för och vilket värde den utifrån detta kan tillmätas

Visserligen kan alla utvärderingar i någon mening hävdas rikta uppmärksamheten, exempelvis mot vissa aspekter och frågor, i den teoriinriktade ansatsen kommer detta emellertid till ett tydligare uttryck. I följd av detta klargörs även varför vissa aspekter lyfts fram, medan andra ignoreras och varför vissa saker ses som problematiska medan andra framstår som önskvärda. Den teoriinriktade ansatsen problematiserar helt enkelt idén om att utvärderingar ger sanna bilder av verkligheten och understryker att de snarare måste förstås som formade av olika ambitioner, intressen och relationer (Rombach & Sahlin-Andersson 2002).

Ett ytterligare argument för teoriinriktad processutvärdering är att den motverkar risken för att utvärderaren ska göra projektledningens tjänstemannauppdrag till sitt eget och därmed producera ensidiga speglingar utifrån detta perspektiv (Nilsson Lindström 1999). Den teoriinriktade processutvärderingen möjliggör och underlättar således en analytisk distans, vilken är nödvändig för att kunna säga något utöver det direkt observerbara. Vidare förutsätter processutvärderingar regelbundenhet i kontakterna mellan utvärderare och den verksamhet som utvärderas, det vill säga den personal som omfattas av det för utvärderingen aktuella projektet (ibid).

Med härledningen från ovanstående resonemang ter det sig knappast tillräckligt att utvärderaren, via sin närvaro och sina frågor, fungerar som ett "projektets minne" (Meeuwisse 1996). Uppdraget som processutvärderare inkluderar snarare att också synliggöra och problematisera det oförutsägbara, för att med utgångspunkt från detta kunna säga något om den utveckling och förändring som, i detta fall, sker och har skett i förskolornas verksamhet. Utvärderingens referensram, kontakten med dem som deltar i utvärderingen och den arbetsprocess som varit förenad med utvärderingen följer i nästa kapitel.

3. REFERENSRAM, METOD OCH GENOMFÖRANDE

Detta kapitel inleds med ett avsnitt om tidigare etnicitets- och kommunikationsforskning. Dessa studier ger en referensram till utvärderingsstudien och ligger till grund för den analys som presenteras i kapitel 4 och 5. Därefter följer en redogörelse av de metoder jag använt mig av vid datainsamlingen, med tyngdpunkt på själva genomförandet av den samma. Avslutningsvis presenterar jag materialets omfång och allra sist följer några etiska reflektioner.

Utvärderingens analytiska referensram

Utvärderingens analytiska perspektiv är hämtade från två forskningsfält, vara av det första omfattas av svensk etnicitetsforskning. Av särskilt intresse för detta sammanhang är den etnicitetsforskning som visar att det svenska samhällets välfärdsinstitutioner utgör centrala instanser där etniska relationer formas (Schierup & Ålund 1991, Kamali 2002, de los Reyes 2006). Studier inom detta fält pekar på att yrkesverksamma inom olika välfärdspraktiker, så som skola, socialtjänst, äldreomsorg, mödra- och barnhälsovård, uppfattar ”invandrare” som ett specifikt problem för verksamheterna och utifrån föreställningar om bland annat kulturella skillnader tillskriver dem särskilda behov.⁸ Studierna understryker att detta skapar ett *vi och dom* – tänkande, där den invandrade befolkningen tillskrivs en annorlundahet och ses som främmande och avvikande i relation till det som sammanförs och inbegrips i det förment ”svenska”. Den invandrade befolkningen associeras således men en olikhet som innebär att de blir bemötta på ett annat sätt än infödda svenskar, vilket i sin tur producerar ojämlika villkor för samhällets medborgare. För att formulera det mer direkt understryker dessa studier att människor beroende på om de identifieras som svenska eller icke-svenska inte bara blir bemötta på olika sätt, även deras handlingar och behov blir tolkade på olika sätt, vilket influerar utformningen av olika välfärdspraktiker och de tjänster som erbjuds i form av omsorg, vård och utbildning.

Det andra forskningsfält som inspirerat analysen är kommunikationsforskning från senare tid som tydliggjort att skolan präglas av en enspråkig språkideologi och att detta på ett oreflekterat sätt betonar vikten av att tala ”bra” svenska (Runfors 2003, Cromdal & Evaldsson 2003). Betoningen på ”bra” svenska utgör, enligt denna forskning, norm i många flerspråkigt sammansatta skolmiljöer, vilket positionerar flerspråkighet i en underordnad position till enspråkighet. Den flerspråkiga individen betraktas i följd av detta som atypisk, såväl i den offentliga debatten som i forskningssammanhang (Cromdal & Evaldsson 2003). En tydlig konsekvens av detta är att flerspråkighet ofta förknippas med (potentiella) problem, däribland att flerspråkiga barn kommer att få svårt att nå upp till de krav som skolan ställer.

⁸ För empiriska exempel: mödra- och barnhälsovård (Olin Lauritzen 1990), äldreomsorg (Olsson 1995), socialtjänsten (Kamali 2002), skola (Runfors 2003, Gruber 2007a, 2007b, 2008).

För att återknyta till resonemanget i föregående kapitel erbjuder den tidigare forskning jag redogjort för ovan en användbar utgångspunkt i arbetet med analysen.

Genomförande och tidsplan

Processutvärderingar förutsätter i princip kvalitativa metoder. Dels för att kunna fånga deltagarnas idéer, föreställningar och reflektioner och med utgångspunkt från dessa spåra den utveckling och förändring som sker i verksamheterna, dels för att kunna ge fylliga beskrivningar av de processer som identifieras. Det bästa sättet att studera processinriktat förändringsarbete är sannolikt att med egna ögon se och följa vad som sker i verksamheterna, att via observationer följa det som pågår. Denna metod är dock tidskrävande och har inte varit möjlig att tillämpa utifrån de tidsramar som finns tillgängliga för detta utvärderingsuppdrag. Istället har jag samlat in underlaget till utvärderingen med hjälp av andra metoder.

Framförallt har jag använt mig av intervjuer vid datainsamlingen. Styrkan med intervjuer är att de öppnar upp för att undersöka människors förståelse av ett specifikt fenomen (Kvale 1997). Med intervjuer blir det således möjligt att undersöka de föreställningar och reflektioner som förskolans personal ger uttryck för i relation till den aktuella fortbildningen, likaså vilken betydelse fortbildning tillskrivs i deras dagliga arbete. Det är emellertid viktigt att påminna sig om att den verklighet som framträder i intervjuer alltid är filtrerad genom informanternas värderingar och uppfattningar om verkligheten (ibid). Det är alltså inte den faktiska vardagen och praktiken som fångas i intervjuer, utan snarare en rad uppfattningar om av vad som utspelar sig i den dagliga förskoleverksamheten. Mer korrekt kan den verklighet som framträder i informanternas berättelser karaktäriseras som filtrerad. Enligt detta ger utvärderingen inte heller en total eller entydig bild, den samlar och förmedlar snarare ett antal bilder, fragment och reflektioner i relation till den fortbildning som genomförts. I linje med detta finns det inte bara en enda utbildningsverklighet, utan snarare flera sådana. Alla utbildningsverkligheter har dock inte möjlighet att komma till uttryck i denna utvärderingsstudie.

De flesta intervjuerna är genomförda i grupp och med befintliga personalgrupper, det vill säga med förskolornas olika arbetslag. Gruppintervjuens fördelar är att den speglar variationer i informanternas reflektioner, erfarenheter och ståndpunkter, att man i egenskap av utvärderare kan följa samtal under relativt begränsad tid, men ändå har möjlighet att samla information från många informanter (Wibeck 2000). Ett dilemma med denna intervjuform kan emellertid vara att eventuella maktrelationer och/eller konflikter, vilka kan förekommer inom gruppen men inte synliggörs för utvärderaren, får betydelse för vad den enskilde väljer att säga samt hur hon säger det.

Intervjuerna har haft karaktären av samtal där jag anpassat frågorna till det specifika sammanhanget, detta för att få så uttömmande och nyanserade svar som möjligt. Jag har försökt formulera frågor som stimulerar informanterna till att utveckla sina tankar. Bland annat har jag frågat om vad som sker i fortbildningen, hur deltagandet i fortbildningen får betydelse i det dagliga arbetet och vad som hänt sedan föregående intervjutillfälle. Intervjuerna kan utifrån detta beskrivas som å ena sidan strukturerade å andra sidan ostrukturerade (ibid). Strukturerade i betydelsen att de utformats för att stödja en

systematisk genomgång av de områden som står i blickfånget för utvärderingen. Men ostrukturerade i den meningen att de i hög grad har präglats av att lyfta fram informanternas attityder och funderingar. Så gott som samtliga intervjuer har bandats.

Utöver intervjuer har jag tagit del av skriftlig kommunikation, information och dokumentation rörande fortbildningen och närvarat vid olika möten där fortbildningen diskuteras. Syftet med att delta i sådana möten har varit att studera hur olika ståndpunkter och reflektioner med koppling till fortbildningen och den dagliga verksamheten i förskolan uttrycks mer spontant i samtal och diskussioner som inte kringgärdas av att de är intervjuer. De möten jag deltagit i har även erbjudit möjlighet att observera händelseförlopp, exempelvis hur man diskuterar sig fram till justeringar av utbildningsmoment. Iakttagelserna från dessa möten har noterats i form av fältanteckningar.

Resultatet av en utvärderingsstudie påverkas alltid av dess insamlade material, vilket utgör utvärderingens faktaunderlag. Det är därför viktigt att redogöra för det material som ligger till grund för utvärderingen och denna redovisning följer i nästa avsnitt.

Materialet och dess omfång

Insamlingen av utvärderingens empiriska material har skett fortlöpande och parallellt med fortbildningen, under perioden maj 2007 – augusti 2008. Totalt omfattar detta material 19 ljudinspelade intervjuer (30 – 60 minuter långa), fältanteckningar från 4 möten samt skriftlig dokumentation. Insamlingen av materialet har skett med ambition att belysa fortbildningen och de processer som initierats till följd av denna, och att göra detta utifrån flera och olika håll samt med olika metoder. Intervjuer med olika personalkategorier utgör emellertid den mest omfattande delen av materialet.

Av de 19 genomförda intervjuerna är 13 intervjuer med olika arbetslag från de förskolor som deltagit i fortbildningen. En del av dessa arbetslag har jag endast intervjuat vid ett tillfälle, medan andra har intervjuats både två och tre gånger. En ambition med intervjuerna har varit att återkomma till arbetslagen vid ett flertal tillfällen för att över tid följa deras reflektioner och erfarenheter av fortbildningen. De återstående 6 intervjuerna är med rektorn för den aktuella enheten i Ryd, arbetslagsledarna för de förskolor som deltar i fortbildningen, modersmålstränare som omfattas av fortbildningen och är verksamma i Ryd och Lambohov, modersmålstränarnas rektor samt fortbildningens projektledare. Utöver detta har jag även fört ett flertal samtal med projektledningen som inte ljudinspelats.

Materialet från olika möten omfattar: ett nätverksmöte med rektorsgruppen, ett uppföljande samtal som projektledarna hade med ansvariga handledare för momentet ”reflekterande-samtal” och två uppföljande samtal som projektledarna hade med respektive arbetslag efter det första fortbildningsåret.⁹

Det skriftliga materialet omfattar protokoll från tre nätverksmöten med rektorsgruppen, fyra loggböcker, sammanställningar från projektledarnas uppföljande samtal efter fortbildningens första halvår med samtliga arbetslag, projektledningens dokumentation av

⁹ De planerade ”lärande-samtal” med interna handledare, de egna arbetslagsledarna, kom att förändras till ”reflekterande samtal” med externa samtalsledare, samtliga med lärarbakgrund. I kapitel 4 återkommer jag till denna förändring i fortbildningens ursprungliga planering.

fortbildningens föreläsningar samt skriftlig dokumentation av det utvecklingsarbete som föregick fortbildningen.¹⁰

Jag har alltså inte närvarat vid de olika utbildningsmomenten, utan det är fortbildningens deltagare som via intervjuer utgör utvärderingens huvudinformeranter. Utöver de beskrivna sammanhangen där jag samlat in data till utvärderingen har det även funnits tillfällen och situationer lämpade för datainsamling där jag av olika skäl inte deltagit. Exempel på detta är de ”reflekterande-samtal” med externa handledare som genomförts i samtliga arbetslag. Dessa samtal syftade till reflektion över fortbildningen och hur denna kan ge ingångar och inspiration till ett förändrat arbetssätt och hade därför kunnat erbjuda tillgång till reflektioner i en mer ”naturlig” sättning än vad gruppintervjuer möjliggör.

Utvärderingen ger tillgång till olika processer utifrån ett personalperspektiv, röster som däremot saknas i utvärderingen är barnens och föräldrarnas röster. Även om utvärderingsuppdraget är avgränsat till att omfatta ett personalperspektiv, ser jag det som både angeläget och värdefullt att i ett annat sammanhang även belysa såväl ett barn- som föräldraperspektiv på de processer som tar form. Detta för att uppnå en så mångfacetterad bild som möjligt.

Avslutningsvis ser jag det också som angeläget att framhålla att jag alltid känt mig mycket väl bemött av dem jag intervjuat. Trots att intervjuerna med förskolans personal genomförts på tid som är avsatt för planeringstid och därmed har tagit deras arbetstid i anspråk, har de alltid ställt sig positiva till att bli intervjuade. Detta gäller också samtliga intervjuer med arbetslagsledare, rektorer, modersmålstränare och projektledning.

Anonymisering och analysens strukturering

Utvärderingsuppdrag är nästan ofrånkomligt förenade med vissa etiska ställningstaganden. Ett viktigt ställningstagande i denna utvärdering handlar om att de informanter som deltar och uttalar sig ska kunna göra detta anonymt. För att i möjligaste mån kunna leva upp till denna ambition anger jag varken personnamn eller namn på de förskolor som deltar i fortbildningen. Informationen om vilka förskolor som deltar i fortbildningen begränsas till att det är förskolor i området Ryd.

En andra strategi för att undvika att peka ut förskolor, arbetslag eller enskilda personer är att jag strukturerat analysen utifrån vissa teman. Analysen är alltså inte strukturerad utifrån de deltagande verksamheterna. Därför går det inte heller att följa olika personalgrupper genom den presentation som följer - sannolikt är det också svårt att se, hitta eller känna igen det man själv har sagt. En strategi som denna är även förenad med en analytisk poäng, nämligen att det varken är de olika arbetslagen eller individerna i sig som är föremål för utvärderingen, utan vad som händer i verksamheterna till följd av den fortbildning som erbjuds. Det är, för att upprepa mig, förändringsprocesser av olika slag som står i blickfånget för denna utvärdering.

Som jag redan diskuterat strävar jag efter att belysa spännvidd och variationer i de uppfattningar och reflektioner som kommer till uttryck i materialet, för att därigenom öppna upp för alternativa tolkningar av det som kan te sig uppenbart. Det är dessa aspekter som ligger till grund för de teman som kommer att presenteras och därmed är jag framme

¹⁰ För en sammanställning av det empiriska materialet se bilaga 2.

vid utvärderingens resultat- och analysdel, som inleds med en belysning av de förväntningar och ambitioner som knyts till fortbildningen.

4. NYTTOTÄNKANDE, KUNSKAPSSYN OCH KUNSKAPSBEHOV

Med detta kapitel inleds utvärderingens resultat- och analysdel. För att lägga en grund för de förändringsprocesser som står i blickfånget för denna utvärdering, börjar jag med att rikta uppmärksamheten mot några av de återkommande förhoppningar, ambitioner och intentioner som förskolans personal ger uttryck för i relation till fortbildningen. Dessa handlar inte bara om att åstadkomma förändringar på individnivå, det vill säga förändringar för barnen och deras familjer, utan också förändringar vad det gäller området Ryd och det rykte som omger detta bostadsområde. Med avstamp i detta ringar jag sedan in den nyttoaspekt som förenas med att gå en utbildning, det vill säga att förskolans personal ger uttryck för ett starkt nyttotänkande i relation till fortbildningen. Utbildning bör enligt denna uppfattning vara till nytta för den dagliga verksamheten för att ses som meningsfull. Detta ställs i motsats till att ”lära för lärandets skull”, vilket snarare sammanförs med ett slags lärande för nöjes skull. Avslutningsvis uppehåller jag mig vid de olika kunskapsperspektiv som präglar fortbildningen och några av de svårigheter som förskolans personal ger uttryck för i relation till detta. Här försöker jag även knyta samman hur nyttotänkandet kan tänkas spela in i de beskrivna svårigheterna och hur ett starkt nyttotänkande riskerar förhindra kritiska reflektioner.

Det finns gott om intervjuцитat i både detta och nästa kapitel och så gott som samtliga huvudrubriker är hämtade från intervjumaterialet. Ambitionen med detta är inte bara att illustrera vad som sagts i olika samtal och sammanhang utan också att försöka skapa en närhet till den verksamhet som skildras och diskuteras i texten.

”Att Ryd plötsligt blir ett bra område att bo i”

Låt mig börja med att ännu en gång konstatera att fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* omgivits av entusiasm och stort engagemang och att detta gäller såväl deltagarna i fortbildningen som dess projektledning. Detta återspeglas inte minst i olika resonemang om möjliga förändringar som fortbildningen kan resultera i. Exempel på sådana utsagor är att förskolans personal hoppas kunna arbeta så att:

barnen känner sig starka och kan utveckla flera språk

föräldrar och barn ska känna sig bekräftade för vad de är och inte behöver göra om sig

eller att

barnen ska känna sig rustade när de börjar skolan

Som citaten illustrerar finns det stora förväntningar på vad fortbildningen kan resultera i. Förhoppningarna om att åstadkomma en förändring begränsar sig dock inte enbart till en individnivå, det vill säga förskolans barn och deras föräldrar, förhoppningarna handlar också om att kunna ”stärka området Ryd”, som någon formulerar det. Mer än att göra

skillnad och åstadkomma förändringar på individnivå har förskolans personal ambitioner att också kunna påverka och förändra den problemtyngda bild som, enligt deras erfarenheter, förknippas med området Ryd.

Många av dem jag intervjuat hävdar vidare att förskolan i Ryd kommit ”långt” vad det gäller språkutvecklande arbetsformer. Vad som avses med att ha kommit långt är att förskolans personal i Ryd i jämförelse med många andra förskolor i andra bostadsområden uppfattas ha både kompetens och erfarenhet av att arbeta ”språkmedvetet”. Detta inte enbart som en effekt av den pågående fortbildningen, utan också beroende på att ”språkfrågan” ses som ”ständigt aktuell i Ryd” och att en stor andel av förskolans personal arbetat länge i området. Trots detta är det ändå flera som ger uttryck för att de inte vågat hävda sin kompetens tidigare. Det hoppas de dock kunna göra efter att ha fullföljt fortbildningen.¹¹ Likaså är många av uppfattningen av fortbildningen bidrar till att medvetandegöra den kompetens de redan har kring språk och språkutveckling.

Vad kan förskolan göra?

Vad jag ser som angeläget att stanna upp vid i resonemangen ovan är de högt ställda ambitioner som omger fortbildningen och hur dessa knyts till förhoppningar om att kunna påverka och förändra olika problembilder som sammanförs med Ryd. Ett Ryd som får rykte om sig att ha kunnig och språkmedveten förskolepersonal skulle enligt detta inte bara komma områdets barn till godo, det skulle även kunna befria området från ett ”oförtjänt dåligt rykte”.

Utöver sitt dagliga arbete med barnen i förskolan ser sig alltså förskolans personal som viktiga aktörer när det gäller att skapa bilder av området Ryd. ”Man blir som en ambassadör för Ryd när man jobbar här”, som någon så träffande uttrycker det.

Förskolans personal kommer genom sitt arbete i nära kontakt med samhällets ojämlika villkor och hur detta får konsekvenser för dem som är bosatta i Ryd. Med utgångspunkt från detta framstår deras förändringsiver vad det gäller området Ryd som både begriplig och sympatisk. Den fråga som dock bör resas är om det är förskolan som institution som ska och överhuvudtaget kan åläggas ansvar för att komma tillrätta med de strukturella problem, kopplade till bostadssegregation, arbetslöshet och marginalisering, som tynger området Ryd. Uttryckt på ett annat sätt ser jag det som angeläget att problematisera förskolans förändringsambitioner. Detta kan göras via en fördjupad diskussion om vilka förändringsambitioner och mål som kan anses vara rimliga utifrån en fortbildning som denna och då särskilt utifrån den enskilde medarbetarens insats. För att vara än mer konkret menar jag att det är angeläget att klargöra och särskilja vad som är samhällets strukturella nivå respektive vad som utgör dess individnivå, för att utifrån detta formulera adekvata förändringsambitioner i relation till olika utbildningsinsatser. Förskolans personal behöver således ställa sig frågan om det är möjligt för förskolan att påverka den bostadssegregation, höga arbetslöshet, fattigdom och marginalisering som i många avseenden präglar området utifrån en utbildning med fokus på språk och språkutveckling?

¹¹ Liknande tankegångar återkommer hos projektledningen som säger sig ha förhoppningar om att utbildningen ska bidra till en större säkerhet i det arbete förskolans personal utför.

”Veli har satt själva måttstocken”

Det nyttotänkande som genomsyrar förskolepersonalens resonemang om förväntningar och ambitioner med fortbildningen tydliggörs än mer när diskussionen kommer in på fortbildningens innehåll och upplägg. I detta sammanhang blir det också viktigt att återvända till några av de utbildningsinsatser som föregick fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* för att med avstamp i dessa försöka förstå hur de bidragit till, kanske rentav förstärkt det nyttotänkande som står i fokus här. Eller, för att använda en formulering från intervjuerna, förstå hur tidigare utbildningar ”satt själva måttstocken” för den aktuella fortbildningen. Utbildningen med språkkonsulten Veli Tuomela och föreläsningen med Ingela Olsson har tveklöst lämnat både starka intryck vad det gäller kunskapsstoffet och imponerat vad det gäller formerna för undervisningen, i synnerhet utbildningen med Tuomela. Nedan följer några kommentarer från intervjuerna som kan tjäna som illustration av de enormt positiva omdömen som många tillskriver både Tuomela och Olsson.

Det var bra att träffa Veli flera gånger, att han kom tillbaka och att man fick en hemläxa. Det blev något konkret att föra in i arbetet, inte som en föreläsning som rinner ut i sanden.

Veli kunde visa ”så här sa du” och då blir man medveten och sugen på att gå vidare.

Man blev väldigt medveten om hur man gjorde och uppmärksam på varandra. Det går att påminna varandra om det Veli sa utan att det blir konflikter.

Det Veli berättar är så självklart på något sätt och inte svårt att ta till sig. Det är så att jag själv borde att kunnat tänka på det tidigare.

Med Veli märker man att man lärt sig mycket, även om man kunde mycket innan också.

Ingela Olsson ändrade vårt sätt att tänka, man har börjat fråga sig varför tänker jag så här. Jag tycker att man har stor nytta av hennes bok och faktakunskaper, man kan gå tillbaka till boken när man undrar över något.

Kommentarerna talar sitt tydliga språk. De vittnar om att utbildningsinsatserna med Tuomela och Olsson försett förskolans personal med handfast och konkret kunskap, vilken många ser som direkt tillämpbar i den dagliga verksamheten med barnen. Dessa utbildningsinslag har även resulterat i tämligen omgående förändringar vad det gäller förhållningssätt och organisation av verksamheten – vilket jag återkommer till i nästa kapitel. Framförallt framstår innebörden i Tuomelas budskap, om hur man bör tala med barn, som smått omtumlande. Men ändå så pass konkreta, enkla och tillgängliga i sin framställning att de låter sig förmedlas till kollegor som inte ens deltagit i detta utbildningsmoment.

Det är i skenet av den kraftfulla dynamik som präglat ovanstående utbildningsinslag som det blir möjligt att förstå å ena sidan de högt ställda förväntningarna på fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* och å andra sidan de svårigheter och den frustration som ibland förmedlas i relation till den fortsatta fortbildningen. Det tycks med andra ord vara erfarenheterna från utbildningen med Tuomela och Olsson som utgör horisonten för förskolepersonalens resonemang om fortbildningen.

Kontinuitet och fördjupning

Vad jag ser som angeläget att tillägga är att för en del arbetslag var utbildningsinsatserna med Toumela och Olsson första gången de överhuvudtaget deltagit i en gemensam utbildning, där samtliga från arbetslaget varit närvarande och hört samma sak. Detta upplevs som oerhört värdefullt för den fortsatta diskussionen kollegorna emellan. Att hela arbetslaget deltar i samma fortbildning och att man därtill har möjlighet att tillsammans fördjupa och koncentrera sig inom ett enda kunskapsområde under en längre tid, lyfts ofta fram som något av det mest positiva med fortbildningen. Det upplevs vara av stor betydelse för de diskussioner som förs inom arbetsgrupperna och för de konkreta handlingar som dessa mynnar ut i. Vidare upplevs det vara av stort värde för de läroprocesser som initieras via fortbildningen. Följande synpunkter från några av fortbildningsdeltagarna ger en god sammanfattning av de omdömen som ofta framförs om fortbildningen.

Ofta börjar man med så många utbildningar. Hoppas från det ena till det andra, genus, miljö och jag vet allt, men utan att stanna upp och tänka efter och utvärdera vad det egentligen ger.

Det är viktigt att hela arbetslaget går tillsammans, man kan hjälpas åt att förstå och förklara för varandra. Prata om det så att det hinner sjunka in.

Förut har kompetensutveckling ofta bara handlat om att man går på en föreläsning, men det har inte lett till någon förändring eller skillnad i hur man arbetar.

”Det är svårt att sätta fingret på vad vi får ut av utbildningen”

Om utbildningen med Toumela beskrivs som en bra och tydlig ”igångsättare” till fortbildningen, så omtalas den fortsatta fortbildningen som i viss mån ”svår att greppa”. En del uttrycker det som att det är komplicerat att se och förstå hur fortbildningens olika delar hänger ihop och att de upplever det som svårt att se fortbildningen som en helhet. Eller som någon uttryckte det mot slutet av våren ”jag har väntat sedan i höstas att det ska klicka till”. Denna typ av synpunkter skulle kunna tolkas som ett antal negativa omdömen om fortbildningen. Mitt bestående intryck är dock att de snarare speglar något av den läroprocess i vilken fortbildningsdeltagarna befinner sig, där de bearbetar men även i viss mån brottas med det kunskapsstoff som fortbildningen erbjuder.

Två andra typer av argument som återkommer och engagerar i diskussionerna om fortbildningen handlar om hur kunskapsstoffet ska konkretiseras och hur det kan bli användbart för den dagliga förskoleverksamheten. Den frustration som lyser fram i dessa resonemang handlar i hög grad om att man inte upplever sig få kunskapen ”på plats”. Det formuleras som att det blir ett ”glapp” mellan fortbildningen och verksamheten, att föreläsningarna förväntas vara ”matnyttiga”, eller genom skeptiska frågor ”är det verkligen det här vi behöver veta?”. Andra ger uttryck för att det inte känner igen sig i fortbildningen, vilket dock inte kopplas så mycket till dess innehåll som själva formerna för fortbildningen, med föreläsningar och litteraturstudier, som en del upplever sig ovana vid.

Som jag redan varit inne på tolkar jag inte dessa synpunkter som i första hand negativ kritik av fortbildningen. Istället menar jag att kommentarer av detta slag bör förstås som kopplade till en specifik kunskapsyn, vilken på sätt och vis utmanas i fortbildningen *Språk*

och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper. Låt mig utveckla denna tankegång genom att återvända till de kunskapsperspektiv jag presenterade i inledningskapitlet och som legat till grund för fortbildningens organisering.

Kunskap för både reflektion och handling

Projektledningens ambition med fortbildningens upplägg är att integrera två olika kunskapsperspektiv, det som jag tidigare presenterat som vetenskaps- respektive verksamhetspraxis. Enligt detta eftersträvar projektledningen en fortbildning som inte begränsas till att tillhandahålla ”färdiga” svar och lösningar, utan syftar till att erbjuda verktyg för reflektion och problematisering av den egna verksamheten. Denna ambition återspeglas via en genomtänkt och balanserad mix av föreläsningar med aktiva forskare, vetenskapligt grundad kurslitteratur och mer praktisknära inslag som exempelvis studiebesök på förskolor som arbetar aktivt med språkutveckling eller explicit säger sig arbeta utifrån ett mångkulturellt perspektiv.¹² Förhoppningen med fortbildningsupplägget är enkelt uttryckt att fortbildningen ska bidra med kunskapsstoff som förmår initiera ett långsiktigt utvecklingsarbete i förskolan, vilket definitivt måste ses som lovvärt.

Ovanstående kommentarer från förskolans personal sätter dock fingret på den utmaning som inte sällan är förenad med att sammanföra olika kunskapsperspektiv. I detta fall att kunna iscensätta ett reflekterat handlande, det vill säga utveckla en förmåga att kunna förena reflektion och handling.

De kunskapsperspektiv som speglas i vetenskaps- respektive verksamhetspraxis är vanligtvis kopplade till olika uppdrag, där fokus för den verksamhetsnära praktiken i första hand kopplas till frågor om hur det *är* och *borde vara*, medan intresset för vetenskapspraktiken primärt länkas samman med frågor om *hur* olika fenomen kan förstås (Runfors 2003, Gruber 2007a). Även om det inte alltid och i alla sammanhang framträder som ett enkelt antingen eller, kan den praktiskt verksamme ändå sägas söka kunskap för att handla och forskaren sägas eftersträva reflektion och problematisering. Praktikerns kunskapsökande har därmed också en nära koppling till den nyttoaspekt jag nyss diskuterade.

Här bör även understrykas att fortbildningen i sin förlängning förväntas göra något med förskolans verksamhet. Den förväntas resultera i konkreta förändringar, som bland annat handlar om att barnen tillägnar sig en ”bättre svenska”. Fortbildningen väntas således ge reella effekter och de som framförallt har förväntningar på sig att åstadkomma dessa är den personal som dagligen arbetar i förskolan. Förskolans personal står med detta inför motstridiga, bitvis rentav konfliktfyllda, krav. Å ena sidan förväntas de problematisera det kunskapsstoff som fortbildningen erbjuder, å andra sidan förväntas de stimulera och stödja barnens språkutveckling. I konsekvens med detta blir det också viktigt att fråga sig på vilket sätt motstridiga förväntningar kan bidra till att bromsa förändring, exempelvis hur förväntningar på konkreta resultat kan hämma utrymmet för reflektion.

Fortbildningens integrerade kunskapsyn kan ses som både utmanande och krävande för förskolans personal, som så gott som hela sin arbetstid befinner sig i en praktik som karaktäriseras av social komplexitet och hög intensitet, som pockar på handling och där

¹² Se även bilaga 1 för en närmare orientering av hur vetenskapspraxis respektive verksamhetspraxis integreras i den aktuella fortbildningen.

utrymmet för reflektion är begränsat. Den förvirring och frustration som detta skapar fångas väl i följande kommentarer:

Det är inte så att vi har svårt att ta till oss abstrakta saker, men det konkreta måste också komma med en stund, så att det blir en input i verksamheten.

Ibland önskar jag att någon skulle kunna stå där framme och tala om hur det blir bäst att göra, att någon säger ”gör så här”. Samtidigt förstår jag ju att det inte fungerar så.

Betydelsen av handledning

Ett forum som motsvarar det efterfrågade utrymmet för reflektion och bearbetning av de teoretiska perspektiv som presenterats i föreläsningar och kurslitteratur är ”reflekterande samtal”. Dessa sammankomster fungerar som handledningssamtal med externa handledare, som samtliga har någon form av lärarbakgrund. Mer än att dessa samtal erbjuder utrymme för gemensamma diskussioner inom arbetsgruppen, svarar de mot behov av att skapa klarhet och konkretisering av fortbildningens teoretiska innehåll och kan därför sägas fungera som en brygga mellan fortbildningens olika kunskapsperspektiv. De ”reflekterande samtalen” initierar reflektioner och skapar distans till den vardagliga verksamheten, vilket åskådliggörs i följande citat:

Man kan hjälpas åt att förstå och förklara för varandra och prata om det som tas upp på kursen så att det hinner sjunka in.

Vi tycker ju att diskussionen är det viktiga inte bara att läsa.

Här bör tilläggas att det i den ursprungliga planeringen av fortbildningen ingick fem ”lärande samtal”, med syfte att fungera som uppföljande reflektioner av föreläsningar och litteraturstudier. Samtalen var tänkta att ledas av arbetslagsledarna för respektive arbetslag, som samtliga utbildats för att leda vad som preciseras som ”lärande samtal”. Flera av arbetslagsledarna upplevde sig dock så pass involverade i de processer som ägde rum i deras arbetsgrupper att de önskade få vara delaktiga i dessa, istället för att ta ansvar för och leda de processer som pågick inom arbetslaget. Projektledningen rekryterade därför ett antal externa samtalsledare för att leda reflekterande samtal med de arbetslag som går fortbildningen. De planerade samtalen för uppföljning och reflektion fick således en något ändrad karaktär vad det gäller formen. Därtill reducerades antalet ”lärande samtal” från fem till tre eftersom rekryteringen av samtalsledarna drog ut på tiden.

Så som en del av förskolans personal beskriver situationen känner de sig ibland lämnade och hänvisade till att själva ta ansvar för den bearbetning och reflektion som fortbildningen i någon mån förutsätter. Detta bör delvis förstås i relation till den förändring som ägt rum vad det gäller genomförandet av ”lärande-samtal”. Frånsett detta förefaller dock någon form av reflekterande samtal underlätta en konkretisering av den kunskap man tillägnat sig i fortbildningen. Även projektledningens kontinuerliga uppföljningssamtal med arbetslagen, vilka gett utrymme för reflektioner kring utbildningen, tycks för en del arbetslag haft en liknande funktion. De synpunkter som förs fram kring de ”reflekterande-samtal” som genomförts understryker närmast behovet av kontinuerlig handledning under fortbildningens gång. För att skapa utrymme för vägledning och reflektion samt öppna upp för distansering till den vardagliga verksamheten. Ett forum som ”lärande” alternativt

”reflekterande” samtal förmår kanske också balansera det högt ställda nyttokrav som förskolans personal riktar mot utbildningen.

I nästa kapitel fortsätter jag med att granska de förändringar som kopplas samman med utbildningen.

5. FÖRÄNDRING, MEN TILL VAD?

Om fortbildningen i vissa delar upplevs som svår och att det inte är så lätt att verbalisera vad man lär sig, vittnar ändå förskolepersonalens, modersmålstränarnas och rektorernas berättelser om att det sker konkreta förändringar i verksamheterna, vilket de ser som resultat av den fortbildning de genomför. Likaså pågår det en utveckling i hur man tänker i relation till språk. Det är dessa förändringar som uppmärksammas och granskas i detta kapitel. Inledningsvis redogör jag för några av de förändringar som framträder allra tydligast i intervjuerna med olika personalgrupper. Därefter intar jag ett mer problematiserande perspektiv för att peka på några dilemman som, enligt mitt sätt att se, är förenade med de resonemang som förs om språk och språkutveckling. Framförallt uppehåller jag mig vid att barns språkutövande tenderar att bli föremål för problematiska gränsdragningar mellan hem respektive förskola. Detta mynnar ut i ett resonemang om hur fortbildningen i vissa avseenden riskerar att vidmakthålla och förstärka ett oreflekterat bristtänkande i relation till barn med invandrarbakgrund. Kapitlet avslutas med en diskussion om vikten av att problematisera de antaganden som ligger till grund för förståelsen av olika språkliga praktiker, så att fortbildningen inte underbygger ett bekymmersamt *vi och dom* tänkande.

”Ju mer vi håller på desto mer ökar medvetenheten”

Vad som återkommer i så gott som alla samtal med förskolans personal, vare sig de ägt rum i början eller i slutet av utbildningsåret, är skildringar av mer eller mindre genomgripande förändringar i hur man samtalar med barnen. Många återger att de förändrat sitt sätt att tala och uttrycka sig och detta inte bara i samtal med förskolans barn utan även i sitt sätt att tala utanför förskolan, exempelvis med sina egna barn hemma i familjen. Den förändring som beskrivs är att man lyssnar mer till barnen än tidigare, vilket också resulterar i att man är mer intresserad av hur de talar.

När vi är mer observanta på hur vi själva talar med barnen, blir vi också mer observanta på hur de talar. Det sporrar säkert barnen till bra saker, höjer kanske dom som brukar vara tysta.

Någon formulerar denna förändring som att barnen får mer ”en till en uppmärksamhet”, att man inte längre eller enbart ser barnen som en grupp. Det berättas även att barnen har fler dialoger med varandra, att de sitter i smågrupper och ritar, målar, skriver och samtalar med varandra. Ett annat exempel på ökad språkmedvetenhet som lyfts fram i intervjuerna handlar om att man observerar barnens kodväxlingar:

Vi har lärt oss hur barn kodväxlar och då blir det att man lyssnar efter det, blir uppmärksam på det och inte bara tänker att det beror på att barnet saknar ord. Istället blir man nyfiken på de kodväxlingar som görs och varför de görs.¹³

Insikten om vikten av att stimulera barns språkutveckling tar sig också uttryck i att man försöker organisera förskolans verksamhet så att den möjliggör goda samtalsmöjligheter. Det verbaliseras som att man försöker organisera ”tvåsamheter” för att stimulera såväl barnens samtal med varandra som samtal mellan barn och personal. Eller att man ”möblerar för språket” och planerar på ett nytt sätt för olika rutinaktiviteter:

Förr satt vi ofta vid långbord, men Veli tycker inte att man ska sitta mer än en vuxen vid varje bord, för att man ska prata med barnen. Så fort det blir mer än en vuxen pratar dom vuxna med varandra och då stjälar man tid från barnen.

Vi har möblerat om för att stimulera barnens lek i mindre grupper och så att inte alla barn är samlade på ett och samma ställe hela tiden.

Vidare återspeglas kunskapen om barns språk och språkutveckling när det blir dags att beställa nya leksaker till förskolan, där frågan ”vad bör finnas för att lyfta språket” numera tenderar att ställas i förgrunden för de beställningar som görs. Här verkar också kunskapen om språk inspirera till en kritisk blick på olika lekmaterial. Bland annat blir förskolans barnböcker föremål för en sådan kritiskt granskande blick, vilket illustreras i nästa citat:

Men alla småbarnsböcker är ju väldigt fåordiga, exempelvis ”Max kaka”. Jag har börjat lägga ner massor av tid när jag läser barnböcker för att utveckla det som står där.

Den bild som tonar fram är att förskolorna befinner sig i en positiv utvecklingspiral. För att uttrycka det mer konkret, ju mer förskolans personal uppmärksammar barns språk och språkutveckling desto mer befästs en medvetenhet kring språk, som i nästa steg kommer att genomsyra såväl den dagliga förskoleverksamheten som organisering av den samma, både rumsligt och innehållsmässigt. ”Man kan verkligen stimulera fram språket på ett roligt sätt när man vet betydelsen av det”, som någon så träffande formulerar det.

Ökat intresse för flerspråkiga barns lärande av språk

Den positiva utvecklingen som förskolans personal pekar på bekräftas av de modersmålstränare som deltar i utvärderingen. De understryker att förskolans personal till följd av fortbildningen intresserar sig betydligt mer för de flerspråkiga barnens språkinläring. Modersmålstränarna framhåller även att deras närvaro i den dagliga verksamheten i någon mening bidrar till att normalisera flerspråkighet. I varje fall framträder flerspråkighet som lite mindre främmande och annorlunda numera, vilket uppfattas underlätta situationen för de flerspråkiga barnen.

De erfarenheter som modersmålstränarna lyfter fram talar för att barnen både är stolta över sitt modersmål och förtjusta i att tala det och att det blir glada när modersmålstränarna kommer till förskolan. Enligt modersmålstränarna är denna situation en påfallande kontrast mot hur det varit tidigare, då barnen ibland inte alls velat tala sitt

¹³ Kunskap om kodväxling förs ofta fram som ett konkret exempel på något man lärt sig i fortbildningen. En möjlig tolkning av detta är att det motsvarar många uttalade önskan om kunskap som låter sig appliceras direkt till den dagliga verksamheten.

modersmål eller med orden ”du är inte min fröken” gett uttryck för motstånd att gå till modersmålsträningen. Den nya organisationen av modersmålsträningen har uppenbart bidragit till att modersmålsträning och flerspråkighet upplevs som något positivt av såväl förskolans barn som personal.

Mellan raderna i modersmålstränarnas resonemang går det också att ana en tillfredsställelse över att deras position i förskolan förändrats, från en tämligen perifer sådan till att nu ingå i arbetslag och vara delaktig i de planeringar och diskussioner som rör verksamheterna. Det kan också uttryckas som att modersmålstränarna ”äntligen” få ett slags erkännande, att deras arbete och kompetens synliggjorts till följd av fortbildningen. Eller som en av modersmålstränarna formulerar det ”nu förstår alla att det inte går att stimulera och utveckla flerspråkighet utan stöd från modersmålstränarna”. Det är som om fortbildningen i vissa avseenden bidragit till att öppna dörrar som tidigare varit stängda, exempelvis som det illustreras i följande citat:

Vi modersmållärare har ju drivit att man borde arrangera introduktionsmöten när barnen börjar på dagis. Vi har tjatat om det i många år och nu i samband med fortbildningen blev det plötsligt möjligt att genomföra denna idé.

Den utveckling som synliggörs i denna redogörelse bör ses som både eftersträvansvärd och angelägen. Lite tillspetsat kan den entusiasm och förändringsiver som gestaltas i förskolepersonalens och modersmålstränarnas skildringar liknas vid att drivas av en mission, att de är besjälade av sin uppgift och agerar som en slags språkmissionärer i förskolan. Det som framkommer i intervjuerna svarar också väl mot flera av de utbildningsmål som anges för fortbildningen, inte minst de två sista målen som handlar om att:

”få syn på sin egen verksamhet, dess kvaliteter samt möjliga förbättrings- och utvecklingsområden som stöder barns språkutveckling”

och

”det egna förbättrings- och utvecklingsarbetet ska tydliggöra eller förstärka den språkstimulerande och språkstödande verksamheten”

Språkutveckling i fokus, men hur?

Den språkliga dimensionen verkar alltså tillskrivas betydelse i så gott som alla delar av förskolans verksamhet, från organiserade aktiviteter till vardagliga rutiner. Så långt ter sig även resonemangen om språk som mer eller mindre oproblematiska. En fortsatt genomlysning av de intervjuer jag genomfört gör dock gällande att problematiska föreställningar bitvis smyger sig in i för övrigt initierade resonemang om språk och språkutveckling. Ett exempel på detta är att förskolans språkutvecklande arbete vilar i oreflekterade gränsdragningar mellan förskola och hem, svenska språket och modersmålet, vi och dom andra. Det är framförallt dessa gränsdragningar jag avser att diskutera nedan.

Granskningen i de två följande avsnitten innebär att jag sätter parentes kring den faktiska situation som råder i förskolan, det som brukar definieras som verkligheten. Istället belyser jag några av de tankar, föreställningar och antaganden som genomsyrar olika resonemang i intervjumaterialet. Ett skäl till att jag gör detta perspektivbyte är att jag menar att människans handlande i hög grad styrs av hur hon tolkar och förstår sin omvärld.

Genom att blottlägga de idéer och antaganden som influerar människors resonemang blir det i nästa steg möjligt att problematisera och ifrågasätta relevansen i dessa och med utgångspunkt från detta förändra sitt handlande. Parentessättningen innebär dock inte ett generellt ifrågasättande eller förnekande av att barn med invandrarbakgrund kan ha svårigheter med svenska språket. Parentessättningen syftar snarare till att rikta uppmärksamheten mot de oreflekterade antaganden som görs i relation till dessa barns språkutövande.

”Vi ger dom svenskan för modersmålet får dom ju hemma”

Fortbildningen behandlar språkutveckling och flerspråkighet, med fokus på svenska som andraspråk och modersmål. Ord som dessa signalerar väldigt tydligt vilka barn som utbildningen ytterst handlar om och detta blir även uppenbart i många av de samtal jag fört med förskolans personal. Jag vill hävda att det många gånger ses som något av en självklarhet att utbildningen handlar om ”språket”, som det ofta formuleras och detta ”eftersom det bor så många invandrare i Ryd”. Det språk som avses i dessa sammanhang är svenska språket. Det görs således en tämligen spontan sammankoppling mellan invandrare och språkbehov. Tanken om att invandrare som grupp är i behov av att lära sig svenska tycks vara så självklar att den inte ifrågasätts. Nästa citat kan tjäna som ett typiskt exempel på just detta självklara antagande:

I och för sig är det viktigt att svenska barn också får språket, men dom får det ju hemma också, det får inte dom utländska barnen.

Vad som gestaltas i denna kommentar är både en sammanlänkning av utländska barn och språkbehov och en gränsdragning mellan svenska respektive utländska barn. Låt mig utveckla och förtydliga resonemanget med hjälp av ytterligare några citat:

Dom som pratar svenska hemma får ju mycket mer av det här hemma, det får inte som utländska barnen.

Svenska barn har ju redan språket, de behöver inte personal som är proffsiga på det, de behöver annat.

Man ser till att de (barn med invandrarbakgrund min anm.) matas med språket hela tiden. För dom här barnen är det ju bara här dom hör språket. Det är viktigt att prata med dom hela tiden, att ge maximal input och inte lägga ribban för lågt för dem.

Men det är ju bra att man också kan sitt modersmål, för man åker väl hem och hälsar på och har kontakt med sin släkt.

En första iakttagelse som kan göras utifrån de citat jag valt ut här är att svenska språket respektive modersmålet separeras och lokaliseras till olika sfärer vad gäller barn med invandrarbakgrund. Svenska språket lokaliseras till förskolan, medan modersmålet lokaliseras till hem- och familjesfären. Detta trots att förskolans personal i andra delar av intervjuerna med entusiasm berättar om hur barnen talar både svenska och sitt modersmål i förskolan och därmed vittnar om det motsatta förhållandet och att modersmålstränarnas status och medverkan i den dagliga verksamheten ökat.

Vidare återspeglar citaten en idé om att barn med invandrabakgrund nästan enbart ges möjlighet att tala och lära sig svenska i förskolan. Att tala svenska i hemmiljön eller utanför förskolans miljö ses inte, enligt de resonemang som förs, som en möjlighet eller realitet för barn med invandrabakgrund. Dessa antaganden utgör en tydlig kontrast till de antaganden som görs om ”svenska” barn i citaten, vilka uppfattas ha goda möjligheter att både tala och lära sig svenska i hemmet, det vill säga utanför förskolans sfär.¹⁴ Denna tankegång verkar även ligga till grund för uppfattningar om att förskolan inte behöver uppmärksamma dessa barns språkutveckling i samma utsträckning som de flerspråkiga barnens språkutveckling. Resonemanget bygger på en tanke om att tanken dessa barn lär sig svenska ändå och att de lär sig detta i familjen.

Svenska barn och barn med invandrabakgrund konstrueras därmed som två homogena och sinsemellan tämligen olika kategorier. Den förstnämnda kategorin sammanförs med goda möjligheter att på ett naturligt sätt kunna träna och tala svenska språket, medan kategorin barn med invandrabakgrund tillskrivs en rad tillkortakommanden i dessa avseenden. ”Invandrabarnen har inte samma förutsättningar som svenska barn”, som någon kort och gott formulerade sin ståndpunkt.

Klass ett frånvarande perspektiv?

Vad som riskerar att osynliggöras i den ensidiga uppmärksamhet som ägnas barn med invandrabakgrund och deras språkutveckling, eller när språk och språkförmåga i första hand kopplas samman med nationell bakgrund, är att klass spelar en avgörande roll för hur man tillägnar sig språk.¹⁵ Diskussioner om klassbakgrund och dess betydelse för barns språkutveckling är också märkbart frånvarande i de resonemang som förskolans personal för om språk. Kanske är det också därför som det inte görs några jämförelser mellan barn i Ryd och barn i något av Linköpings mer utpräglade medelklassområden. Den jämförelse som görs koncentreras istället till kategorierna svenska barn och barn med invandrabakgrund.

Homogeniseringen och schablonbilderna med vilka både svenska barn och barn med invandrabakgrund sammanförs, genererar en rad idéer om givna skillnader mellan de båda barnkategorierna, som tillförs betydelse i förskolans organisering av verksamheten.

Jag vill också föreslå att det sannolikt är antaganden av detta slag som influerat förskolorna i Ryd, Lambohov och Skäggetorp att tacka ja till att medverka i fortbildningsprojektet *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper*. På samma gång som andra förskolor i andra stadsdelar i Linköpings kommun utifrån samma grunder tackat nej till att delta i denna fortbildning. Mer andra ord, eftersom man anser sig ha ”så få invandrabarn” i sina förskolor, ser man det som mindre angeläget eller intressant att delta i

¹⁴ Citationstecknet runt svenska barn markerar att detta är en kategorisering som praktiseras och ofta ställs i kontrast till kategoriseringen invandrabarn. Jag vill med detta återigen uppmärksamma en problematisk kategorisering och att det rimligen borde vara så att alla barn som lever och bor i Sverige betraktas och omtalas som svenska barn.

¹⁵ Se till exempel den brittiske språksociologen Basil Bernsteins (1975) numera klassiska språkstudier som visar att klasstillhörighet har en avgörande betydelse för det språk som barn utvecklar och att detta är av stor betydelse för i vad mån de kommer att få framgång eller ej i sitt skolarbete. Se även Shirley Brice Heath (1999) välbekanta studie om barns språkliga bakgrund, som visar hur språkanvändningen i olika sociokulturella hemmiljöer ger barn skilda språkliga kompetenser, vilket får betydelse för deras skolframgång. De barn som klarade skolarbetet ”bäst” i denna studie var inte oväntat de vars språkliga hemmiljö liknade skolans språkbruk.

en fortbildning med fokus på språk. Istället prioriteras utbildningar med annat innehåll. Sannolikt sammanförs de barn som går i dessa förskolor inte heller med några brister i svenska språket.

Gränsdragningar mellan olika typer av arbetsuppgifter

Gränsdragningen mellan svenska språket och modersmålet, mellan förskola och hem och mellan svenska barn och barn med invandrarbakgrund, återspeglas även i arbetsfördelningen mellan förskolans ordinarie personal respektive dess modersmålstränare. Förskolans ordinarie personal, vars etniska bakgrund nästan uteslutande är svensk, säger sig ta ansvar för barnens utveckling av det svenska språket, medan modersmålstränarna både förväntas och själva även gör gällande att de tar ansvar för barnens utveckling av modersmålet. Tanken illustreras väl i nästa citat:

Vi kan ju hjälpa dom med svenskan, men dom behöver ju modersmålet också och där får vi ju hjälp av modersmålstränarna.

Visserligen ger både förskolans personal och modersmålstränarna många skildringar av att det skett en stor förändring från ”förr” då modersmålsträningen ofta bedrevs i en annan lokal än förskolans lokaler. Då barnen måste lämna barngruppen för att ”gå till” modersmålsträningen och då modersmålstränarna inte fanns närvarande i den dagliga verksamheten. Frånsett dessa förändringar och att det numera finns ett uttalat samarbete mellan förskolans personal och modersmålstränarna, präglas ansvarsfördelningen kring barnens språkträning av ett fortsatt särskiljande. Detta innebär att arbetet med barnens språkutveckling separeras till olika befattningshavare med olika uppdrag, arbetsuppgifter och fokus. Varmed mer eller mindre skarpa gränser mellan svenska språket och modersmålet vidmakthålls.

Den beskrivna uppdelningen kan sägas vila på en enspråkighetsnorm och detta alldeles oavsett att många av förskolans barn är aktivt flerspråkiga och använder både svenska språket och modersmålet i sitt vardagliga umgänge och i kommunikationen med kamrater.¹⁶ En angelägen fråga som behöver uppmärksammas och diskuteras med utgångspunkt från detta är hur förskolan på bästa sätt kan möta den flerspråkighet som karaktäriserar många av dess barngrupper? Det aktualiserar även frågor om vilka kvalifikationer som efterfrågas vid rekrytering av personal till förskolan. För att vinkla frågan på ett lite annat sätt; kan en ökad rekrytering av flerspråkiga medarbetare vara en möjlig strategi för att bekräfta och understryka förskolan som en flerspråkig institution? Inte för att i första hand matcha de olika språk som talas av barnen, utan för att synliggöra och normalisera förskolan som en flerspråkig miljö och därmed även utmana normen om enspråkighet och dess överordnade position.

”Många har haft ett så dåligt språk”

Inte någon som deltar i utvärderingen ifrågasätter att fortbildningen handlar om språk, eller att den syftar till att höja förskolans kompetens i detta avseende. Som jag diskuterat tidigare

¹⁶ Forskning som uppmärksammar flerspråkiga skolmiljöer talar för att elevers användning av flera språk snarare utgör regel än undantag (Cromdal & Evaldsson 2003).

ter det sig snarare som en självklarhet att när det rör sig om området Ryd så bör man uppmärksamma språkrelaterade frågor i personalfortbildningen. ”I Ryd är språket det viktigaste”, som någon argumenterade. Men hur förstår förskolans personal språk och vad är det de tänker sig ska uppnås med en fortbildning som handlar om språk? Nära sammanflätat med de gränsdragningar jag diskuterat ovan är det bristtänkande som omger flerspråkiga barn, att de sammanförs och associeras med språkliga brister. I detta avsnitt utvecklar jag mina reflektioner om enspråkighet och den överordnade position som det svenska språket ofta tillskrivs. Framförallt uppehåller jag mig vid att svenska språket, trots uppmuntran av modersmålet, tycks utgöra norm i olika förskolesammanhang och att detta producerar ett bristtänkande i relation till barn som är flerspråkiga och deras språkfärdigheter.

Fortbildningen kan sägas vara baserad på tanken att barn med invandrarbakgrund som grupp brister i sina språkliga förmågor och att detta behöver åtgärdas, så att de kan klara sin skolgång. Denna tanke återkommer i intervjuerna med såväl förskolans personal som modersmålstränarna. Några illustrationer av detta är följande citat:

Om dom ska klara sin framtid så är språket den viktigaste nyckeln till kunskap och som dom ligger mest efter i när dom börjar skolan, så därför måste vi hjälpa dem med det.

Att dom får baskunskaperna här som sedan kan byggas på i skolan.

Det språk som avses i citaten är svenska språket och de barn som avses är flerspråkiga barn och barn med invandrarbakgrund. Emellanåt sägs det visserligen att fortbildningen kommer alla förskolans barn tillgodo, men vid närmare efterforskning framstår det som ganska uppenbart att det i första hand är barnen med invandrarbakgrund som förskolans personal har i åtanke när de talar om fortbildningen. Det är således dessa barns bristande kunskaper i svenska språket som behöver åtgärdas och som förskolan både anses kunna och ha ansvar för att åtgärda. En konsekvens av den ensidiga uppmärksamhet som riktas mot dessa barn och deras förment bristande kunskaper i svenska språket, är att deras flerspråkiga kompetens förbises. Istället för ”språkkompetenta” framställs de alltså ofta som ”språksvaga” barn.

Motstridiga budskap

Emellertid är förskolans personal i Ryd knappast ensam om att tänka och resonera på detta vis. Betoningen på färdigheter i svenska språket är även vanligt förekommande i flerspråkigt sammansatta skolmiljöer, som ofta betonar vikten av att tala svenska och därtill ”bra” svenska (Runfors 2003, Cromdal & Ewaldsson 2003). Det är inte heller entydigt så att förskolans personal i Ryd inte uppmärksammar barnen som språkkompetenta. Tvärtom är det mer relevant att beskriva förhållningssättet mot flerspråkighet som att det omges av motstridiga attityder (Cromdal & Ewaldsson 2003). Med hjälp av några intervjuцитat försöker jag nedan ge några illustrationer av den dubbelhet som präglar förskolans budskap och hur ståndpunkterna kan variera beroende på sammanhang:

Tidigare var det ju så att barnen bara skulle prata svenska i förskolan, men så är det ju inte längre, nu ser vi det som viktigt att barnen också talar sitt modersmål och försöker stimulera till det. Att lyfta fram att modersmålet är något positivt och

vackert. Det stärker självkänslan att man har två kulturer och att det ses som bra och att det är intressant för oss andra att ta del av.

Svenska språket är ju det gemensamma språk vi har, visst dom som kan prata arabiska kan ju göra det, men vi är ju en hel grupp.

Det är viktigt att lära sig svenska för att komma in i det svenska samhället.

Har man ett bra språk är det lättare att ta till sig kunskaper.

Förra veckan när jag satt och åt lunch med barnen började de jämföra ord mellan olika språk, särskilt siffran sju som dom upptäckte var ganska lika i många språk. Vilken upptäckt, det är ju helt fantastiskt! Något sådant har jag aldrig hört förut.

Den dubbelhet som omger flerspråkighet pendlar mellan ett bristtänkande i relation till svenska språket och att se flerspråkighet som en tillgång och resurs. De resonemang som betonar flerspråkighet som en kompetens sker dock nästan uteslutande i relation till barnens modersmål och hemsfär, medan bristande svenska kvarstår som det dominerande temat i diskussioner som handlar om barns språkutveckling. Det kan också beskrivas som att flerspråkigheten underordnas enspråkigheten i dessa sammanhang (Cromdal & Evaldsson 2003).

Som jag nämnt tidigare arbetar förskolans personal med sikte på barnens kommande skolgång, så att de ska kunna tillgodogöra sig den undervisning som ges där. Bland annat berättar någon att det inte är tillräckligt att barnen ”kan språket”, de måste också kunna ”rätt språk” för att klara ett av de språktest som görs inför skolstarten.

Till exempel måste de kunna rimma på tax och lax och en del barn förstår inte det här med rim, de säger hund och fisk när de får se bilderna.

Mot bakgrund av detta ter sig förskolans observans på brister på sätt och vis begriplig, men inte desto mindre angelägen att problematisera, så att fortbildningen inte underbygger ett ofreflekterat bristtänkande i relation till flerspråkiga barn. Angelägna frågor att fundera kring kan vara: Vad är det som definieras som en språklig brist? I vilka sammanhang och i relation till vad sammanförs barn med bristande språkfärdigheter?

Intressant att notera är att inte heller modersmålläraernas flerspråkighet lyfts fram som en kompetens i sig. Den kompetens de sammanförs med begränsar sig till att de talar barnens modersmål och att de förutom att stödja barnens språkutveckling i modersmålet även kan vara behjälpliga i att översätta information och tolka samtal mellan förskolans personal och barnens föräldrar. Omvänt talas det inte heller i termer av att förskolans personal har bristfälliga språkkunskaper och detta trots att stora flertalet sannolikt är mer eller mindre enspråkiga.

Analysen i de två senaste avsnitten skiljer sig från utvärderingens övriga resultat- och analysdel eftersom jag i dessa avsnitt försökt exponera ett antal tankegångar som genomsyrar resonemangen i intervjumaterialet, snarare än att redogöra för vad som mer konkret sker i verksamheterna. Iakttagelserna understryker vikten av att dels synliggöra de självklara antaganden som influerar olika avvägningar och handlingar i förskolans verksamhet, dels att kritiskt reflektera över dessa för att därigenom skapa en medvetenhet kring varför man gör som man gör. Det är, för att återknyta till kapitelrubriken, angeläget att inte stanna vid att göra förändringar utan att också reflektera över de förändringar som

görs. Vilka antaganden vilar förändringarna på, vilken betydelse och vilka konsekvenser får de i ett längre tidsperspektiv?

6. AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I inledningskapitlet diskuterade jag att det kan vara svårt att visa på reella resultat av ett förändringsarbete och att effekter av mer långsiktig karaktär ofta först visar sig efterhand. Dessutom är det aktuella fortbildningsprojektet ännu inte avslutat, utan går just nu in i sin andra hälft. Utvärderingsstudiens centrala frågeställning har kretsat kring i vad mån och på vilket sätt fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* lyckas skapa förutsättningar för ett utvecklings- och förändringsarbete. Så här i utvärderingens avslutande kapitel kan frågan kort besvaras med att fortbildningen så här långt har potential för ett angeläget och omfattande utvecklingsarbete. Utvärderingen pekar dock även på ett behov av att problematisera fortbildningens kunskapsstoff och att sätta in det i ett större sammanhang. Det är framförallt den senare aspekten som jag avser att uppehålla mig vid i denna avslutande reflektion.

Utvärderingen talar alltigenom för att fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* håller en hög ambitionsnivå. Det är en fortbildning som funnit sin form utifrån ett processinriktat arbete och kontinuerlig dialog med förskolans personal. Förmodligen har detta varit av stor betydelse för att skapa såväl motivation som engagemang för fortbildningen bland förskolans personal och modersmålstränare. Vad det gäller fortbildningens längd, att den pågår under så pass lång tid, ger det goda förutsättningar för att uppnå koncentration kring själva innehållet i fortbildningen. Det bidrar även till att fortbildningen inte upplevs lika splittrad som många andra utbildningar som står tillbuds för förskolan. Projektledningens regelbundna kontakter och uppföljningar med dem som deltar i fortbildningen har sannolikt stärkt den kontinuitet som många återkommer till och lyfter fram i intervjuerna. Samtalen mellan projektledningen och fortbildningens deltagare, vilka även fungerat som en slags löpande och intern utvärdering, har resulterat i mindre justeringar av fortbildningens upplägg, både i den som genomförts och i de fortbildningar som kommer att genomföras i Skäggetorp och Lambohov. Om än i efterhand har förskolans personal och modersmålstränare därmed också involverats i diskussioner om fortbildningens pedagogiska upplägg.

En central fråga för projektledningen i såväl planeringen av fortbildningen som genom hela dess genomförande har handlat om hur man kan organisera en fortbildning så att den förmår ”synliggöra” den egna verksamheten, det vill säga stimulera till en kritisk blick på den verksamhet som dagligen utförs i förskolan. Mer än att försöka finna ett svar till denna fråga ser jag det som lovande att en fråga som denna formuleras och därmed finns närvarande i ett fortbildningssammanhang. Detta eftersom det alltid är förenat med en viss svårighet att problematisera och tillägna sig ett kritiskt förhållningssätt till det som ter sig välbekant och självklart. Fortbildningar med ambitioner att problematisera och synliggöra den egna verksamheten måste därför ses som mer eller mindre avgörande för att kunna utveckla förskolan och dess verksamhet i en självreflekterande och positiv riktning. En sådan ansats är också nödvändig för att inte upprätthålla problematiska föreställningar om barns språkutveckling.

För att återknyta till några av de dilemman jag pekat på i utvärderingen så är det mycket möjligt att dessa kommer att belysas och diskuteras mer i anslutning till fortbildningens andra del. En viktig förutsättning för en sådan fortsatt diskussion är dock att det kunskapsstoff som förmedlas kring barns språkutveckling, med fokus på svenska som andraspråk och modersmålslärande, länkas samman med ett vidare kunskapsfält. Bland annat skulle en tydligare koppling till teorier om etnicitet och migration samt dess centrala begreppsapparat kunna erbjuda en kontext som öppnar upp för fruktbara infallsvinklar på de språkfrågor som behandlas i fortbildningen. En vidare kunskapsram förmår även motverka att de kunskaper som förmedlas via kursen reduceras till att enbart handla om just språkutveckling och lärande av språk. Alltså, för att förstå den komplexitet som är förenad med förskolans språkpraktiker och hur dessa producerar språkhierarkier, olika förväntningar på barnen, normer och skillnader, behöver kunskapsstoffet vidgas så att lärande av språk och språkutveckling också beaktas ur ett vidare samhällsperspektiv.

Min avsikt är inte att ifrågasätta att det finns behov för barn med så kallad invandrarbakgrund att träna och utveckla svenska språket. För en del barn kan det till och med föreligga ett stort behov av detta, vilket i så fall definitivt är viktigt att tillgodose. Frågan är snarare på vilka grunder sådana behov tillgodoses och vilka antaganden som omger en sådan träning och stimulans. I utvärderingen har jag försökt problematisera dessa aspekter i relation till föreställningar om enspråkighet och flerspråkighet, kompetens och brister. Jag har pekat på att flerspråkighet tenderar att underordnas enspråkighet och att flerspråkighet omges av motstridiga budskap. Det är också slående att det framförallt är barnen som sammanförs med flerspråkighet respektive enspråkighet och att förskolans personal inte kategoriseras utifrån sådana kriterier.

Vad skulle det innebära om enskilda förskolor på ett mer genomgripande sätt började karaktäriseras som flerspråkiga eller enspråkiga, istället för att barnen sammanförs med sådana egenskaper? Det vill säga att det snarare är förskolorna än dess barn som betraktas som en- eller flerspråkiga. Frågan ställs inte enbart eller för att i första hand föreslå en förändring i denna riktning, men för att visa på att frågor av detta slag både kan inspirera till och resultera i nya infallsvinklar på det som tas förgivet.

En sista aspekt som jag ser som angelägen att lyfta fram handlar om samarbetet mellan förskolans ordinarie personal och dess modersmåls lärare. Båda grupperna understryker att samarbetet dem emellan utvecklats i en positiv riktning under senare tid, vilket även återspeglas i de konkreta förändringar som ägt rum i verksamheterna. En viktig förutsättning för en fortsatt gynnsam utveckling av detta samarbete är att inte göra halt vid organisatoriska förändringar. Mer precist menar jag att det är angeläget att skapa en samsyn i förståelsen av språk, det vill säga barns språkutveckling, en- och flerspråkighet, för att därmed utveckla gemensamma utgångspunkter för det språkrelaterade arbete som sker med barnen. Därigenom blir det även möjligt att motverka de problematiska gränsdragningar som jag visat på i utvärderingen.

SAMMANFATTNING OCH HUVUDRESULTAT

Fortbildningens bakgrund och omfattning

Inom ramen för utvecklingsområdet *Mångkulturell förskola* påbörjades under år 2005 ett utvecklingsarbete för att organisera en fortbildning för förskolans personal i Linköpings kommun, med fokus på barns språkutveckling samt förhållningssätt och bemötande i mångkulturella barn- och föräldragrupper. Detta arbete har resulterat i en fortbildning som totalt omfattar 2,5 år, och som erbjudits stora flertalet förskolor i kommunen. Förskolorna i Ryd, Lambohov och Skäggetorp har tackat ja till att delta i denna fortbildning.

Först att genomföra den aktuella fortbildningen är förskolan i Ryd, som under hösten 2007 och våren 2008 fullföljt fortbildningens första år. Elva arbetslag, vilket motsvarar cirka femtio anställda har deltagit i fortbildningen och denna siffra inkluderar både förskolans ordinarie personal och dess modersmålstränare. Fortbildningen har genomförts inom ramen för verksamheternas ordinarie arbetstid och studiedagar.¹⁷

Utvärderingsuppdraget och dess genomförande

Våren 2007 fick jag i uppdrag av Utbildningskontoret i Linköpings kommun att utvärdera fortbildningens första utbildningsår, det vill säga dess första utbildningsdel *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* som genomförts i område Ryd. Uppdraget har varit att utvärderingen ska utföras som en processutvärdering med fokus på den utveckling som initieras till följd av nämnda fortbildning. Utvärderingsstudien handlar enligt detta om att återge *vad* som händer till följd av fortbildningen och *hur* det händer. Uttryckt på ett annat sätt handlar det om att försöka fånga vad som pågår under ytan, att tolka och förstå innebörden av olika handlingar, tankemönster och resonemang som fortbildningens deltagare ger uttryck för. Utvärderingens centrala frågor har varit:

- * Hur reflekterar de som deltagit i fortbildningen kring dess kunskapsstoff och hur reflekterar de kring språk, som utgör ett centralt innehåll i utbildningen?
- * Vilka avtryck ger fortbildningen i förskolans dagliga verksamhet, dels vad det gäller konkreta handlingar, dels tankar och resonemang?
- * Vilka dilemman kan skönjas i relation till den genomförda fortbildningen?

Vid datainsamlingen har jag framförallt använt mig av intervjuer. De flesta intervjuerna har genomförts i grupp med befintliga personalgrupper. Intervjuerna har haft karaktären av samtal där frågorna anpassats till det specifika sammanhanget. Frågorna har formulerats så att de stimulerar till att utveckla tankar och resonemang. Framförallt har jag frågat om vad som sker i fortbildningen och hur deltagandet i fortbildningen får betydelse för det dagliga arbetet.

Utöver intervjuer ligger även skriftlig kommunikation, information och dokumentation, som rör fortbildningen, till grund för den analys som görs. Jag har även närvarat vid olika möten där fortbildningen diskuteras. Syftet med detta har varit att studera hur olika

¹⁷ Se bilaga 1 för en skriftlig presentation av fortbildningens innehåll och organisation under dess första år.

ståndpunkter och reflektioner med koppling till fortbildningen och den dagliga verksamheten i förskolan uttrycks mer spontant i samtal och diskussioner som inte kringgärdas av att de är intervjuer.¹⁸

Centrala iakttagelser och resultat

En första iakttagelse som kan göras är att fortbildningen *Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper* har omgivits av stor entusiasm och engagemang och detta omfattar såväl projektledningen som fortbildningens deltagare. Fortbildningen är efter sitt första år på god väg att uppnå sitt syfte att tydliggöra och förstärka förskolans språkstimulerande och språkstödande verksamhet.

Projektledningens ambition med fortbildningens upplägg har varit att integrera två olika kunskapsperspektiv, vetenskaps- respektive verksamhetspraxis. Enligt detta har ambitionen varit att inte begränsa fortbildningen till att tillhandahålla ”färdiga” svar och lösningar, utan att den även ska erbjuda verktyg för reflektion och problematisering av förskolans verksamhet. Denna strävan återspeglas bland annat i att fortbildningen har en genomtänkt och balanserad mix av föreläsningar med aktiva forskare, vetenskapligt grundad kurslitteratur och mer praktisknära inslag som exempelvis studiebesök. En fortbildningsdesign som denna är utan tvekan ambitiös. Upplägget har inneburit en utmaning för såväl projektledningen som fortbildningsdeltagarna, men är sannolikt något av en nödvändighet för att synliggöra det som ter sig välbekant och självklart i förskolans vardagliga verksamhet. En viktig erfarenhet från fortbildningens första år är emellertid att en integration mellan teoretiska och praktiska perspektiv förutsätter någon form av fortlöpande handledning under utbildningens gång. Inte bara för att ge vägledning i de läroprocesser som initieras, utan också för att erbjuda utrymme för reflektion och diskussion kring kunskapsstoffet.

För de arbetslag som deltagit i fortbildningen är det första gången som de överhuvudtaget deltagit i en gemensam fortbildning av detta slag. Att arbetsgruppen getts möjlighet att på detta sätt tillsammans koncentrera och fördjupa sig inom ett kunskapsområde har upplevts som väldigt positivt och gynnsamt för utvecklingen av verksamheten. Andra viktiga faktorer som påtalas i anslutning till detta är fortbildningens längd och kontinuitet och hur detta är av central betydelse för att fördjupa det ämnesinnehåll som behandlas.

De som deltagit i fortbildningen beskriver att det skett stora förändringar i hur de tänker kring språk, hur de samtalar med barnen och hur de organiserar förskolans dagliga verksamhet. Några exempel på de förändringar som lyfts fram är att barnen får mer av ”en till en uppmärksamhet” och att man inte längre primärt ser barnen som en grupp. Vidare att man ”försöker organisera två-samheter” för att stimulera till dialoger mellan barnen, att man ”möblerar för språket” och planerar på ett språkmedvetet sätt för såväl rutinaktiviteter som specialaktiviteter.

De som deltagit i fortbildningen framhåller att de har en ökad uppmärksamhet och ett större intresse för de flerspråkiga barnens språkinläring. Även om många poängterar att de redan sedan tidigare, före fortbildningen, haft fokus på barnens språkutveckling, så har

¹⁸ För en sammanställning av utvärderingens empiriska material se bilaga 2.

fortbildningen bidragit till att dels bekräfta tidigare erfarenheter, dels fördjupa tidigare kunskaper.

Angelägna frågor inför den fortsatta fortbildningen

Utvärderingen pekar emellertid också på att det är angeläget med en fortsatt problematisering av de föreställningar som omger enspråkighet och flerspråkighet och hur dessa sammanförs med antaganden om brister respektive kompetens. En sådan problematisering är också central för att inte vidmakthålla problematiska gränsdragningar mellan hem och förskola, svenska språket och modersmålet, vi och dom andra.

Bilaga 1

Utbildning

”Språk och kommunikation i flerspråkiga förskolegrupper”

Målgrupp: All förskolepersonal – förskollärare, barnskötare och (om möjligt) modersmålstränare – inom rektor Ulla Carlssons ansvarsområde, i stadsdelen Ryd.

Ca 40 pers. i 11 arbetslag.

Tidsperiod: Start fredagen den 21 september 2007 fram t o m maj 2008.

1-2 föreläsningar per termin, tid för litteratur- och textstudier, gemensam reflektions-, utvecklings- och studiebesök inom varje arbetslag – det senare bör rymmas inom ordinarie mötes- och planeringstid.

Planerad fortsättning läsåret 2008 – 2009, då med inriktningen ”*Interkulturellt förhållningssätt och pedagogik*”.

Utbildningsdelar: Teori, praktisk synliggörande + stödfunktioner.

Arbetsätt: Föreläsningar, litteraturläsning, reflektion, praktiska uppdrag, studiebesök – spegling.

Mål för fortbildningen

Utbildningsmål:

Deltagarna ska

- utifrån ett praktisk, språkutvecklande arbetssätt få en kompletterande teoretisk och praktisk förståelse för hur språk och språkutveckling sker, samt hur flerspråkighet (svenska som andraspråk) utvecklas och stärks hos förskolebarn.
- utifrån den vidgade och fördjupade kunskapen kunna förstå och praktiskt stödja barns flerspråkiga utveckling.
- Genom att ta del av goda exempel från andra förskolor, omvärldsbevakning, litteratur, eget dagboksskrivande och reflektion ska deltagarna ges möjligheter att få syn på sin egen verksamhet, dess kvaliteter samt möjliga förbättrings- och utvecklingsområden som stöder barns språkutveckling.
- Det egna förbättrings- och utvecklingsarbetet ska tydliggöra eller förstärka den språkstimulerande och språkstödjande verksamheten (svenska som andraspråk och modersmålet) på respektive avdelning.

Delmål:

- Att ge enskilda pedagoger och deltagande förskolor tillgång till egna verktyg som kan stödja pågående och ev. kommande utvecklingsarbeten. (Exempel på verktyg är användandet av loggbok, "Lärande samtal", tankekartor och andra sorteringsverktyg, etc).
- Att vidareutveckla det språkstimulerande förhållningssättet i mötet med förskolebarnen i den dagliga verksamheten

Om verksamhetsutveckling – fortbildning av yrkespraktiker

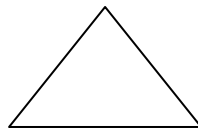
I ett utvecklingsarbete med forskningsanknytning handlar det om att finna en balans mellan ”två världar”, nämligen mellan *vetenskapspraxis* och *verksamhetspraxis*.

Vetenskapspraxis:

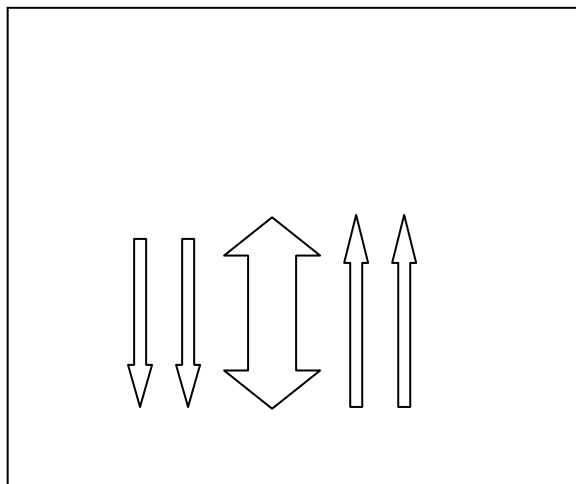
- Problematiserande
 - Regler för insamling och tolkning av data.
 - Krav på argumentation
 - Frihet från handling
 - Argumentativ nivå
 - Långt tidsperspektiv
 - Ideologisk opartiskhet
- ideologi**

Verksamhetspraxis;

- * **Problemlösande**
- * Procedurer för problemlösning
- * **Krav på handling**
- * **Handlingstvång**
- * **Beslut om åtgärd**
- * **Kort tidsperspektiv**
- * **Handling utifrån**



PRAKTIK



TEORI

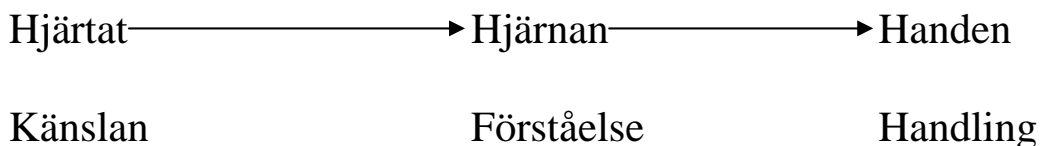
Verktyg i det här arbetet är t ex samtalet – reflektionen, egna och gemensamma uppgifter att lösa. Synliggöra det egna lärandet.

Utbildning genom process – processutbildning.

Vilket bl a innebär:

- att gå in i fortbildningen utifrån olika och erfarenheter.
- komma in i en process som ger möjligheter att upptäcka och ta till sig ny kunskap och erfarenheter.
- få bekräftelse på det du redan gör eller tänker eller anar...
- inte bli serverad arbetsmetoder – däremot att erbjudas ny kunskap som kan bli till arbetsätt för ditt arbetslag, för er alla.
- värdesätter och lyfter fram olikheter.

Vägen till att praktisera ny praktisk kunskap går via



Reflektion – att reflektera – delta i reflekterande samtal syftar till att

- Få syn på sina egna handlingar.
- Få syn på de teorier – antaganden som ligger bakom handlandet.
- ”Fundera över *hur* man funderar över sina handlingar” – Förstå hur kunskapen fungerar i praktiken och hur den kan användas för att förstå de egna handlingarna.
- – Att nå ett fördjupat samtal om sin praktik.

Ett utvecklingsprojekt rymmer förutom sina mål även kvaliteter som t ex:

- att få en bekräftelse på sin egen förmåga till att lära sig nytt
- vilket inte alltid är det samma som att praktisera det nya.
- Möjlighet att lära känna sig själv och sina arbetskamrater bättre.
- Nya kontakter, nätverk som kan leda vidare inom andra områden.
- Med mera.

Bilaga 2

Sammanställning av utvärderingens empiriska material

Ljudinspelade intervjuer:

- 13 intervjuer med arbetslag från fem olika förskolor
- 2 intervjuer med arbetslagsledarna för de aktuella arbetslagen
- 1 intervju med rektorn för den aktuella enheten
- 1 intervju med modersmålstränarna
- 1 intervju med modersmålstränarnas rektor
- 1 intervju med projektledarna

Observationer i samband med olika möten:

- 2 så kallade uppföljningssamtal som projektledningen hade med respektive arbetslag efter det första fortbildningsåret
- 1 nätverksmöte med den så kallade rektorsgruppen
- 1 uppföljande samtal med samtalsledarna för ”reflekterande” samtal, som genomfördes av projektledningen

Skriftlig dokumentation:

- 4 av fortbildningsdeltagarnas loggböcker
- 3 protokoll från nätverksmöten med rektorsgruppen
- 1 sammanställning från projektledningens uppföljande samtal med respektive arbetslag efter fortbildningens första halvår
- projektledningens dokumentation av fortbildningens föreläsningar
- skriftlig dokumentation av det utvecklingsarbete som föregick fortbildningen

Referenser

- Bekkengen Lisbeth. (2007). *Förändrad organisation – förändrat arbets sätt. Processutvärdering av ett förändringsarbete inom vård- och omsorgsavdelningarna i Arvika och Årjängs kommuner*. Karlstad: IKU-rapport 2007:3, Karlstad universitet
- Bernstein Basil. (1975). *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission*. London: Routledge
- Bengtsson Hans. (1997). *Steget till ett arbete? Processutvärdering av ett arbetsmarknadsprojekt för långtidsarbetslösa*. Halmstad: Rapport nr 7, Wigforssinstitutet för välfärdsforskning, Högskolan Halmstad
- Cromdal Jakob, Evaldsson Ann-Carita (red). (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber
- Dahlström Emil. (2008). *Normkritisk pedagogik på normativ grund. En analys av arbetsmaterialet Möte med människor från andra kulturer*. Linköping: Kandidatuppsats Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet
- de los Reyes Paulina (red). (2006). *Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet: Rapport av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, SOU 2006:37
- Franke-Wikberg Sigbritt. (1992). *Utvärderingens mångfald – Några ledtrådar för vilsna utbildare*. Stockholm: Projekt rapport 1992:4, UHÄ FOU
- Gruber Sabine. (2007a). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet
- Gruber Sabine. (2007b). *I skolans vilja att åtgärda ”hedersrelaterat” våld: etnicitet, kön och våld*. Linköping: Rapport 2007:1 Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet
- Gruber Sabine. (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber
- Heath Shirley Brice. (1999). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kamali Masoud. (2002). *Kulturkompetens i socialt arbete: Om socialarbetarens och klientens kulturella bakgrund*. Stockholm: Carlssons bokförlag
- Kvale Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Magnusson Jan. (1996). ”Utvärderingens dramaturgi” i Sahlin Ingrid (red). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Meeuwisse Anna. (1996). ”Projektets dolda funktioner” i Sahlin Ingrid (red). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Mulinari Diana. (1996). ”Kvinnoprojekt och feminism” i Sahlin Ingrid (red). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson Lindström Margareta. (1999). *En processutvärdering av projektet New Deal. Ett vägledningsprojekt för långtidsarbetslösa kvinnor inom kontor och handel*. Lund: Evaluation Studies 1999:4, Department of Sociology Lund University

- Olin Lauritzen Sonja. (1990). *Hälsovård som rutin eller relation: svensk mödra- och barnhälsovård möter invandrarfamiljer*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms universitet
- Olsson Erik. (1995). *Delad gemenskap, identitet och institutionellt tänkande i ett multietniskt servicehus*. Linköping: Tema kommunikation Linköpings universitet
- Rabo Annika. (2002). "Utvärdering som moderna ritualer" i Rombach Björn, Sahlin-Andersson Kerstin (red). *Från sanningsökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Santéus förlag
- Rombach Björn, Sahlin-Andersson Kerstin (red). (2002). *Från sanningsökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Santéus förlag
- Runfors Ann. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma
- Sahlin Ingrid (red). (1996a). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Sahlin Ingrid. (1996b). "Inledning" i Sahlin Ingrid (red). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Schierup Carl-Ulrik, Ålund Aleksandra. (1991). *Paradoxes of multiculturalism: essays on Swedish society*. Avebury: Aldershot
- Sjöholm Carina. (1996). "Projektets visioner och verkligheter" i Sahlin Ingrid (red). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Wibeck Victoria. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Källmaterial

- Axelsson Monica, Lennartsson-Hokkanen Ingrid, Sellgren Mariana. (2002) *Den röda tråden: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Rinkeby språkforsknings institut
- Axelsson Monica, Bunar Nihad (red). (2006). *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky
- Kvalitet i förskolan*. Regeringsproposition 2004/5:11
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Stockholm: Skolverket, Fritzes
- Olsson Ingela. (2003). *Möten med människor från olika kulturer*. Moris förlag



Vid institutionen för samhälls- och välfärdsstudier bedrivs utbildning, forskning och annan verksamhet med anknytning till breda samhällsfrågor och välfärd. Verksamheten domineras av utbildningar riktade mot välfärdssektorerna vård, skola och omsorg: Lärarprogrammet, programmet för Samhälls- och kulturanalys, Sjuksköterskeprogrammet, Arbetsterapeutprogrammet och Socionomprogrammet.

Forskning och forskarutbildning bedrivs huvudsakligen inom Institutet för forskning om migration, etnicitet och samhälle (REMESO), den nationella Forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD), Forskarskolan i pedagogiskt arbete samt Nationella institutet för forskning om äldre och åldrande (NISAL). Vid sidan av dessa verksamheter finns också ProCultus, Människa, teknik och samhälle (MTS), samt ett nationellt centrum för tekniken i skolan (CETIS).