



”Äga två språk eller fler – det är ju fantastiskt!”

- En kvalitativ studie om hur pedagoger uttrycker sig om den flerspråkiga förskolan

Anna Fredriksson

Tove Pettersson

**Examensarbete 15 hp
Förskolläraryrket
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2016**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Förskolläraryrket

Titel: "Äga två språk eller fler – det är ju fantastiskt!": en kvalitativ studie om hur pedagoger uttrycker sig om den flerspråkiga förskolan

Engelsk titel: "To own two languages or more - it's amazing!": a qualitative study of how teachers express themselves about the multilingual preschool

Sidantal: 46

Författare: Anna Fredriksson och Tove Pettersson

Examinator: Björn Harström

Datum: Juni 2016

Bakgrund: Flerspråkighet är ett faktum i dagens samhälle och därmed i dagens förskolor. Detta faktum innebär att nästan vart femte förskolebarn använder fler än ett språk dagligen. Viktigt att tänka på är att förskolan är det första, och kanske det enda, mötet med det svenska språket för en del barn. Därmed lyfts arbetet med det svenska språket fram som en central del i det pedagogiska arbetet. Forskning visar att förstaspråksutvecklingen stödjer och berikar andraspråksutvecklingen, vilket belyser vikten av att även aktivt arbeta med barnets förstaspråk i verksamheten. Studien belyser vad en flerspråkig förskola innebär, vikten av pedagogers stöttning i flerspråksutvecklingen samt problematiserar förekommande föreställningar om flerspråkighet och dess konsekvenser för flerspråksutvecklingen

Syfte: Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om hur pedagoger uttrycker sig om flerspråkighet i förskolan samt vad det innebär i det pedagogiska arbetet.

Metod: I studien har vi använt oss av kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna genomfördes utifrån tre olika konstellationer; parintervju, panelintervju och gruppintervju. Tre förskolor ingår i studien, där sammanlagt sex verksamma pedagoger deltog i undersökningen.

Resultat: Resultatet i studien har analyserats utifrån följande analysbegrepp; kulturella redskap, mediering, stöttning och språkande. Resultatet visar att samtliga pedagoger uttrycker att de förespråkar och aktivt arbetar för en språkande och mångkulturell förskola, där flerspråkighet ses som en tillgång och ett viktigt kulturellt redskap. Vidare uttrycker sig pedagogerna om sig själva som ett av de viktigaste redskapen för att stötta barnets språkutveckling. Resultatet visar att samtliga pedagoger lyfter att en flerspråkig förskola ska präglas av en språkande vardag med ett lustfyllt, nyfiket och öppet klimat. Pedagogerna uttrycker en svårighet i kommunikation med både barn och vårdnadshavare när de inte behärskar ett gemensamt språk. Modersmålspedagogen lyfts fram som ett betydelsefullt språkligt och medierande stöd i den flerspråkiga förskolan och kan fungera som en "bro" i samspelesituationer.

Nyckelord: *Flerspråkighet, Förskola, Språkutveckling, Stöttning, Sociokulturellt perspektiv.*

Innehåll

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	1
Forskningsöversikt	2
Styrdokumenterna.....	2
Barnkonventionen	2
Läroplan för förskola.....	2
Salamancadeklarationen	3
Den flerspråkiga förskolan	3
Förskolan – en ny språkmiljö	4
Förstaspråk och andraspråk	4
Institutionell och individuell flerspråkig förskola	4
Vad <i>språk</i> innebär	5
Språkutveckling.....	5
Vidgad syn på språk	6
Språk, lärande och identitet	7
Pedagogens betydelsefulla roll.....	8
Det språkliga bemötandet	8
Pedagogers stöttning i barns (fler)språkutveckling	10
Föreställningar kring flerspråkighet	11
Enspråkighetsnormen	11
Flerspråkighet – egenskap eller kompetens.....	11
Förstaspråket stör andraspråket	12
Teoretisk utgångspunkt	12
Metod	13
Intervju	13
Urval.....	14
Genomförande	15
Etiska ställningstaganden	15
Tillförlitlighet	16
Analys.....	17
Resultat	17
Pedagogers syn på flerspråkighet i förskolan	17
Flerspråkighet – en tillgång	17
Föreställningar om flerspråkighet	18
Kommunikation med hemmet	19
Olika kulturer i den flerspråkiga förskolan	20
Reflektion	21
Hur pedagoger uttrycker sig om stöttning	21
En språkande miljö i ett öppet klimat.....	21
Kulturella redskap	23
Utmaningar och dilemman i det pedagogiska arbetet	24

Modersmålspedagogens betydelsefulla roll i och för verksamheten.....	26
Reflektion	27
Diskussion.....	28
Att lyfta alla språk	28
Språkliga dilemman.....	29
Det flerspråkiga hemmet	31
Metoddiskussion.....	32
Vidare forskning.....	33
Slutord	33
Referenser	
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Inledning

Ur ett globalt perspektiv är det vanligare att vara flerspråkig än att kommunicera med endast ett språk. Över halva jordens befolkning är flerspråkig och majoriteten av världens barn är flerspråkiga (Calderon, 2004). Världen över förs det både allmänna och vetenskapliga debatter om hur barn utvecklar flerspråkighet, det vill säga lär sig att använda eller behärska flera talade språk (Kultti, 2012). I Sverige är det fortfarande en vanlig föreställning att enspråkighet är normen, vilket dock inte stämmer överens med hur samhället ser ut (Svensson, 2009). Vi lever i ett samhälle där flerspråkighet är ett vanligt inslag i många människors liv. I *Barn, elever och personal, Riksnivå: Sveriges officiella statistik om förskola, skola och vuxenutbildning Del 2* (Skolverket, 2013a) framkommer det att hela 20,6% av förskolebarnen i Sverige talar ett annat förstaspråk, även kallat modersmål, än svenska i hemmet. Detta faktum innebär att nästan vart femte förskolebarn använder fler än ett språk dagligen, vilket gör den flerspråkiga förskolan till en regel snarare än ett undantag.

Viktigt att tänka på är att förskolan är det första, och kanske det enda, mötet med det svenska språket för en del barn. Att aktivt arbeta med det svenska språket är därmed en central del i den pedagogiska verksamheten (Skans, 2011). *Läroplan för förskola, Lpfö98* (Skolverket, 2010), belyser vikten av att förskolan medverkar till att barn med annat förstaspråk än svenska får möjlighet att utveckla det svenska språket såväl som barnets förstaspråk. Språken berikar varandra och därmed bör alla språk lyftas. Kultti (2014) betonar att erfarenhet av flera språk bör ses som en rättighet för alla barn i förskolan, i likhet med andra kunskaper och kompetenser. Då en stor del av barnen i verksamheten kommunicerar på flera språk i hemmet och/eller förskolan kan det bidra med spännande och intressanta erfarenheter och kunskaper för samtliga barn menar Kultti. Forskning lyfter flerspråkighet som en tillgång, för både individ och samhälle, vilket belyser att arbetet med flerspråkighet bör ses som en självklar del i det pedagogiska arbetet i förskolan – i enlighet med Lpfö98 (Skolverket, 2010). Ladberg (2003) betonar dock att språk inte är något som barnet lär sig en gång för alla. Att aktivt och fortlöpande arbeta med barns språkutveckling är av stor vikt för att flerspråkighet ska vara möjligt menar hon, vilket belyser vikten av att pedagoger är medvetna och reflekterande i arbetet med flerspråkighet i förskolan. Därav har vi i föreliggande studie intresserat oss för hur pedagoger, vilket syftar till förskollärare och barnskötare, uttrycker sig om den flerspråkiga förskolan, hur de förhåller sig till olika föreställningar kring flerspråkighet samt vad de menar att det pedagogiska arbetet innebär i en flerspråkig förskola.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad flerspråkighet innebär i förskolan utifrån pedagogers perspektiv. Utifrån syftet undersöker vi följande frågeställningar:

- Hur uttrycker sig pedagoger om den flerspråkiga förskolan?
- Hur förhåller sig pedagoger till olika föreställningar om flerspråkighet?

- Vad innebär det pedagogiska arbetet i en flerspråkig förskola, utifrån pedagogers perspektiv?

Forskningsöversikt

Styrdokumentet

Följande lyfts relevanta styrdokument fram som omfattar barns rättigheter, barns kommunikativa möjligheter och vikten av att bemöta varje barn som en egen individ.

Barnkonventionen

FN:s konvention om barnets rättigheter, Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2009), innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn. Barnkonventionen antogs av FN:s generalförsamling år 1989, det är ett rättsligt bindande internationellt avtal för de anslutna länderna. Avtalet innebär att dessa länder, däribland Sverige, har åtagit sig att göra sitt yttersta för att barns rättigheter ska respekteras. Barnkonventionen belyser bland annat vikten av alla barns rätt till utbildning, yttrandefrihet och tillhörighet samt att känna trygghet i den egna identiteten. Konventionen lyfter även fram att barnets utbildning ska syfta till att ”utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egna kulturella identitet, egna språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen” (artikel 29c). Barnet har därmed rätt till sitt eget kulturliv och rätten att använda sitt eget språk.

Läroplan för förskola

Kulttis studie (2012) syftar till att förstå rådande förutsättningar för lärande och utveckling för flerspråkiga barn i förskolan. Hon belyser att det svenska språket är en fråga om flerspråkiga barns nuvarande och framtida rättigheter och livsvillkor i det svenska samhället. Att aktuell forskning betonar att ett välutvecklat förstaspråk stödjer andraspråksutvecklingen (Skolverket, 2012) bidrar dock till att även lärande av förstaspråk är betydelsefull i denna fråga. Lpfö98 (Skolverket, 2010) betonar att förskolan aktivt ska medverka till att barn med annat förstaspråk än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt förstaspråk - i enlighet med Barnkonventionen (2009). Lpfö98 (Skolverket, 2010) uppmärksammar att ett starkt förstaspråk och ett starkt andraspråk är viktiga förutsättningar för flerspråkiga barns lärande, samt att språken ömsesidigt kan främja varandra. Genom att barn med annat förstaspråk än svenska får möjlighet att utveckla sitt förstaspråk får de alltså bättre möjligheter att lära sig det svenska språket och därmed även utveckla kunskaper inom andra områden.

I sin licentiatavhandling undersöker Ljunggren (2013) hur erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola ser ut. Hon belyser att allt oftare och tydligare betonas vikten av att barn tidigt får möjlighet att utveckla sina kommunikativa kompetenser för att de ska ges möjligheter att grundlägga en god språkutveckling. I och med den nya skollagen som trädde i kraft år 2010 stärktes förskolans roll som en del i det livslånga lärandet och i den reviderade läroplanen för förskola (reviderad 2010), är det påtagligt att vikten av att förskolan gynnar kommunikation mellan barn samt mellan barn och pedagoger betonas. I Lpfö98 står det att barnen ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar och försöka förstå andras perspektiv. De ska även ges möjlighet att utveckla nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att berätta, uttrycka tankar, leka med ord, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra (Skolverket, 2010). För att förmågor som att leka med ord, kommunicera och argumentera samt förstå andras perspektiv ska kunna utvecklas menar Ljunggren (2013) att barnen i förskolan behöver ges ett stort, eget utrymme för samspel och kommunikation med varandra, men även stöttning av pedagogerna.

Salamancadeklarationen

Vid en världskonferens i Salamanca, Spanien, år 1994 berördes frågor om undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Denna konferens, och föreskrifter som då deklarerades, var en reaktion till det ökade engagemang hos bland annat regeringar, myndigheter och kommuner till att förbättra tillgången till undervisning för den majoritet elever med behov av särskilt stöd som ännu inte hade det. Bland annat lyfter Salamancadeklarationen (2006) fram att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov och att utbildningssystem ska utformas på ett sådant sätt att denna mångfald av egenskaper och behov tas tillvara. Det innebär en pedagogik som sätter barnet i centrum, oavsett dess fysiska, intellektuella, sociala, emotionella eller språkliga förutsättningar. Ladberg (2003) betonar att de språkliga processerna kan variera mellan individer, därmed krävs pedagoger som möter varje barns språkinläring och språkutveckling utifrån individens behov och förutsättningar. De barn som ska närma sig ett nytt och främmande språk gör det på olika sätt menar Ladberg. Dels kan det handla om att första- och andraspråken inte utvecklas på samma sätt och dels att den som talar flera språk använder språken på olika sätt och i olika sammanhang. I enlighet med Salamancadeklarationen (2006) ska alla skillnader människor emellan ses som ”normala” och den pedagogiska verksamheten ska anpassas till barnets behov, snarare än att barnet ska anpassa sig till de antaganden och föreställningar om inlärningsprocesser som kan förekomma. Rent praktiskt bör förskolans verksamhet utarbeta strategier som ger barnen verkligt lika förutsättningar, vilket är gynnsamt både ur ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv.

Den flerspråkiga förskolan

I den svenska förskolan idag möter pedagogerna barn, vårdnadshavare och andra familjemedlemmar med varierad språklig bakgrund, som en följd av bland annat migration och globalisering (Skolverket, 2010). Vart femte barn i förskolan är flerspråkiga, oavsett i vilken utsträckning de själva använder sina språk eller hur språken används i olika miljöer och sammanhang (Kultti, 2012), vilket innebär att den flerspråkiga förskolan i dagens samhälle är ett faktum.

Förskolan - en ny språkmiljö

Flerspråkighet innebär att använda och behärska fler än ett språk (Kultti, 2012). Begreppet tvåspråkighet förekommer ofta när det talas om att behärska två språk, flerspråkighet skulle då innebära att behärska fler än två språk. Följaktligen väljer vi att använda oss av begreppet *flerspråkighet* som ett gemensamt begrepp för två- och flerspråkighet. Dels innefattar flerspråkighet de barn som är födda i Sverige och talar flera språk, dels innefattar det de som flyttar till Sverige senare i livet. Flerspråkighet kan i vissa fall vara ett önskemål och ett medvetet val av vårdnadshavare, medan det i andra fall är en förutsättning för vardagslivet (ibid.). Kultti (2014) belyser vikten av att reflektera över att de flerspråkiga barn som vi möter i förskolan inte själva har valt att byta språkmiljö. Oavsett anledning till byte av språkmiljö har förskolan dock ett ansvar att se samtliga barn, och arbeta för alla barns rättigheter till delaktighet och lärande oberoende av språkkunskaper eller bakgrund menar hon.

Förstaspråk och andraspråk

När det talas om flerspråkighet lyfts ofta *förstaspråk* och *andraspråk* fram. Barns förstaspråk, även kallat modersmål, är det språk barnet lärt sig först i sin hemmiljö. Andraspråk syftar till det språk barnet lär sig utöver sitt förstaspråk (Skans, 2011), efter det att grunderna i förstaspråket lärts in (ungefär från tre års ålder) (Svensson, 2009). Kultti (2012) problematiserar begreppen första- och andraspråk och menar att det kan ge en missvisande bild av att förstaspråket bör värderas högre än barnets andraspråk. Samtidigt lyfter hon kritik mot begreppet modersmål som hon menar kan leda till antaganden om att det bara skulle finnas ett modersmål. Kultti betonar dock att om barn använder alla sina språk i många sammanhang dagligen finns ingen motsättning mellan språken och då heller inget behov av att använda sig av begreppen modersmål eller första- och andraspråk för att definiera de olika språken. Finns det däremot en variation och skillnad i barnens kunskaper och möjligheter att använda dessa språk behöver begreppens innebörder lyftas och medvetengöras menar hon. I föreliggande studie har vi valt att konsekvent använda oss av begreppet förstaspråk, när vi syftar till det språk barnet lär sig först i hemmet.

Instutionell och individuell flerspråkig förskola

Skolverket (2013b) skiljer på en *institutionell* flerspråkig förskola och en *individuell* flerspråkig förskola. En institutionell flerspråkig förskola har en tydlig flerspråksprofil och genomför därmed sin verksamhet på fler än ett språk. En individuell flerspråkig förskola innebär att individer i verksamheten använder fler än ett språk i sin vardag, dock har inte verksamheten en tydlig flerspråksprofil (ibid.). Institutionella flerspråkiga förskolor är i dagens svenska samhälle inte så vanligt förekommande, medan individuella flerspråkiga förskolor kan sägas gälla de flesta förskolor. I flera delar av Sverige är förekomsten av dessa förskolor en regel snarare än ett undantag (Ljunggren, 2013). Oavsett om förskolan har en tydlig flerspråksprofil eller inte har den flerspråkiga förskolan dock ett viktigt språkligt uppdrag.

Vad *språk* innebär

Det mänskliga språket är en unik resurs för att skapa och mediera mening och kunskap. Människan kan använda språket för att lagra kunskap, insikter och förståelse. Vi har även förmågan att dela erfarenheter med varandra genom språket och utbyter ständigt kunskaper och färdigheter i samspel med våra medmänniskor (Säljö, 2014). Följande del belyser barns språkutveckling, en vidgad syn på vad språk innefattar samt språkets betydelse för lärande och identitetsutveckling.

Språkutveckling

Barns interaktion med omgivningen börjar redan från födseln. Många forskare menar att barn föds som universella lyssnare för att sedan gradvis utveckla liknande ljud som det de hör i sin närhet (Håkansson, 2014). Redan i jollerperioden, då barnet kan bilda olika ljud, är barnet en språkande individ som kommunicerar med sin omgivning med hjälp av joller, blickar, gester och rörelser (Skolverket, 2013b). Det tidiga jollret utvecklas i regel likasinnat hos alla barn. Faktum är att det råder som störst likhet i språkutvecklingen hos barn med olika förstaspråk under den tidiga jollerperioden (Håkansson, 2014) för att senare allt mer efterlikna det språk som talas i barnets omgivning, det som blir barnets förstaspråk (Skolverket, 2013b). Efter jollerperioden börjar barn använda enstaka ord vilket oftast sker vid ett års ålder. Dessa ord förmedlar en hel mening och gör dem därmed betydelsefulla i den tidiga kommunikationen (Kultti, 2014). Viktigt att ha i åtanke är att förståelsen av ord ligger tidigare i språkutvecklingen än själva produktionen av ord vilket innebär att barnet förstår fler ord än de som uttrycks. När barnet kan säga tio ord, besitter barnet förståelse för över hundra ord. Detta faktum gäller även för andraspråkslärande, barnet förstår ofta det nya språket innan barnet aktivt börjar tala det (Skolverket, 2013b).

Kultti (2014) lyfter fram två begrepp som kan användas för att beskriva språkutveckling; *bas* och *utbyggnad*. Kunskaper som utveckling av ordförråd, grundläggande grammatik och att kunna berätta enklare berättelser innefattar den språkliga *basen*. Att skriva, läsa och utveckla ämnesspecifika ordförråd och grammatisk medvetenhet hör till en språklig *utbyggnad*. Barn som flyttar till Sverige vid sex års ålder, då den språkliga basen som regel är ”färdig” i barnets

språkutveckling, förväntas redan, sett ur ett åldersperspektiv, ha den språkliga basen i sitt andraspråk. Enligt dessa förväntningar bör barnet alltså befinna sig i utbyggnadsfasen, vilket kan medföra att barnet ställs inför en väldig utmaning menar Kultti. Barnets andraspråsutveckling är en komplex process, att kategorisera utvecklingen utifrån ålder ger en felaktig syn av processen. Många olika faktorer samverkar i hur barns andraspråsutveckling ter sig. Skolverket (2012) listar faktorer som; vilket förstaspråk de har med sig, hur varierad språkanvändning de erbjuds, motivation till språkanvändning och språkutveckling, hur pedagoger tar tillvara och bemöter barnets språkliga kompetenser och så vidare. Viktigt att tänka på är att inte kategorisera barnen efter förväntad språkutveckling utifrån exempelvis ett åldersperspektiv eller olika stadieteorier. Fokus ska ligga på att se varje barn som en individ och att möta varje enskilt barn med alla de resurser det har med sig och framhäva styrkan hos varje enskilt barn (Calderon, 2004) samt vara medveten om hur man som pedagog stöttar barnets (andra)språkutveckling på bästa sätt. Barnen kan ges bättre möjligheter för att utveckla alla sina språk i förskolan genom en ökad medvetenhet om, och respekt, för de språkliga kompetenser barnen besitter (Svensson, 2012).

Vidgad syn på språk

Många barn i Sverige börjar förskolan i tidig ålder, vanligtvis innan de kan uttrycka sig med ord eller utvecklade meningar, vilket gäller oberoende av vilket språk som talas i deras hemmiljö. Dock innebär inte detta att barnen inte kan förmedla sig till sin omvärld. De använder sig av andra strategier för att kommunicera och uttrycka sig (Skolverket, 2013b). Det latinska ordet *communicare* betyder "göra gemensamt", kommunikation kan därmed ses som att man delar något med någon - att ett samspel sker. Det kan exempelvis handla om ett ömsesidigt utbyte av tankar, upplevelser och känslor (Svensson, 2009). Allt oftare betonas vikten av att barn i tidig ålder ska få möjlighet att utveckla sina kommunikativa kompetenser för att på så sätt även få möjlighet att grundlägga en god språkutveckling (Ljunggren, 2013).

När det talas om språk handlar det för de allra flesta främst om det talade och skrivna språket. Många har hört uttrycket "han/hon har talets gåva", vilket kan upplevas förstärka det verbala språkets status inom kommunikationsformerna. Dock har begreppet språk tillskrivits en vidare innebörd inom utbildning och skola (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wellerstedt, 2008; Hjort, 2011). I Lpfö98 (Skolverket, 2010) uppmanas språk och estetiska ämnen att samarbeta samt att kommunikation med hjälp av olika uttrycksformer ska utgöra både innehåll och metod i förskolans verksamhet. Därmed lyfts betydelsen av både verbala och icke-verbala språk. Icke-verbala kommunikationsformer kan stödja de verbala och tvärtom och meningsbärande betydelser kan i hög grad medieras utan att ord används, exempelvis genom estetiska uttrycksformer som bild, dans och musik (Hjort, 2011) samt med hjälp av kroppsspråk i form av gester, miner, närhet och liknande (Svensson, 2009; Ljunggren, 2013).

I sin avhandling undersöker Kultti (2012) bland annat vilka villkor förskolan ger flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling samt villkor för deras deltagande i olika

aktiviteter. Med deltagande observationer som metod studerar Kultti vilka *kulturella redskap*, språkliga och kommunikativa resurser, barnen använder i en flerspråkig förskola samt hur dessa används och stöttas av pedagogerna i verksamheten. Studiens resultat indikerar att barnens språkliga och sociala kunskaper flätas samman till en helhet då deras deltagande i olika aktiviteter inte enbart innebär språkkunskaper mätt i form av antal ord och grammatisk förståelse. Barnen använder sig av fysiska handlingar, artefakter och stöttning från pedagogerna för att göra sig förstådda samt samspela och bli delaktiga. Gemensamma aktiviteter, där det enskilda barnet får delta utifrån sina egna förutsättningar samt ges utrymme, genererar i goda förutsättningar för språklig och kommunikativ utveckling. Resultatet av Kulttis studie visar att aktiviteternas struktur har betydelse för barns möjligheter till språklig och kommunikativ utveckling. Att regelbundenhet och återkommande mönster i aktiviteter som exempelvis lek, måltid, sång och sagostund är av stor vikt. Studien påvisar bland annat att gemensamma erfarenheter i dessa aktiviteter, och vidare utveckling av erfarenheterna, skapar arenor för kommunikativ utveckling. Sagostunder och sångsamlingar, som per definition karaktäriseras av språkighet, erbjuder barnen dels möjlighet till att observera och dels till att använda fysiska såväl som språkliga handlingar. Skillnader i barns språkliga kunskaper behöver inte bli ett hinder för deltagandet i exempelvis sångsamling, då de innefattar relativt lika villkor för deltagande när den karaktäriseras av sånger som även inkluderar kroppsspråk.

Kultti (2014) betonar vikten av att se både barns verbala *och* icke-verbala kommunikation som viktiga aspekter i deras lärprocesser. Ladberg (2003) belyser dock vikten av att tänka på att all kommunikation, både verbal och icke-verbal, är kulturellt bestämd, olika språkkulturer kan innebära olika kommunikationsmönster. Stämmer inte pedagogens kommunikationsmönster överens med det barnet är vant vid medför det svårigheter att tolka innebörden av det pedagogerna kommunicerar. Är pedagogens kommunikationsmönster däremot bekant för barnet kan det fungera givande i språkarbetet (Svensson, 2012). Genom att medvetet och aktivt tillämpa en vidgad syn på språk, i ett öppet klimat där alla språk lyfts fram i förskolans verksamhet, kan det fungera som ett stöd för barnet i sin verbala (fler)språkliga utveckling.

Språk, lärande och identitet

Swain (2006) beskriver språket som en kognitiv aktivitet - ”an activity of the mind” (s. 96). I ett försök att betona att språk inte endast är ett uttryck av våra tankar utan även spelar en stor roll i skapandet av våra tankar, använder Swain sig av begreppet ”*linguaging*” - ett begrepp som hon menar förmedlar en handling, en aktiv, ständigt pågående språklig process för att skapa mening. ”*Linguaging*” är i den bemärkelsen betydelsefull för, och nära sammanflätad med, utveckling och lärande. Även Säljö (2014) gör en koppling mellan språket och tänkandet och framhåller att språket kan ses som en länk mellan kommunikation, det yttre, och tänkandet, det inre. Säljö påpekar dock att tänkandet i ett sociokulturellt perspektiv ses som en kollektiv process. Människan tar till sig nya sätt att tänka, resonera och handla i kommunikationen med sin omvärld, därmed kan tänkandet lyftas fram som både en inre

och yttre process. I Skolverket (2013b) används *språkande* som ett sätt att översätta Swains (2006) begrepp ”*linguaging*”. I förskolans verksamhet handlar språkandet till stor del om hur barn sinsemellan eller med pedagoger tillsammans kommunicerar och konstruerar mening i vardagliga sammanhang, genom ett eller flera språk, och ses därmed som en integrerad del i (fler)språksutveckling (Skolverket, 2013b).

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling, därmed läggs en stor vikt på att stimulera barns språkutveckling i förskolan (Skolverket, 2010). Skans (2011) belyser att språket är sammanflätat med identitet och menar att vi genom språket kan skapa mening och därigenom skapa vår identitet, referensram och kultur. Skolverket (2013b) gör en skillnad på *personlig identitet* och *social identitet* i tal om identitetsutveckling. Utvecklingen av den personliga identiteten hör samman med då barn utvecklar en förmåga att dra en gräns mellan jaget och sin omvärld, vilket ofta sker i den tidiga fasen av språkutvecklingen. Detta innebär att barnet medvetengörs om sig själv som en unik individ (ibid.). Enligt Tjafel och Turner (refererad i Skolverket, 2013b) handlar social identitet ursprungligen om individens kunskap eller föreställningar om vilken grupp den tillhör, exempelvis i fråga om kultur, etnicitet och/eller språk. Skolverket (2013b) lyfter dock fram att social identitet idag innebär att vår identitet är socialt konstruerad och föränderlig, barnets identitetsutveckling sker alltså i samspel med den sociala kontext de växer upp i och blir del av. Barnets språk behöver inte nödvändigtvis ha ett samband med barnets kulturella, etniska eller nationella identitet.

Pedagogens betydelsefulla roll

Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet (Skolverket, 2010 s. 7).

Barnen har, i enlighet med Lpfö98, rätt till tillgång av en god språklig lärandemiljö (Svensson, 2012). En förutsättning för barnets språkliga utveckling är att det möter och omges av vuxna som aktivt stödjer och underlättar deras utveckling (Calderon, 2004), speciellt gällande barn som har svenska som andraspråk, då det är i förskolan som många barn för första gången möter det svenska språket (Svensson, 2012). I följande del lyfts pedagogens bemötande och stöttning fram som betydelsefullt för barns (fler)språkutveckling.

Det språkliga bemötandet

Barns interaktion med omgivningen börjar redan från födseln. För en positiv språkutveckling krävs en omgivning som bemöter barnets vilja att kommunicera (Skolverket, 2013b). Calderon (2004) lyfter fram två olika sätt att bemöta barn i deras språkutveckling. ”Babytalk” lyfts fram i relation till ett *barncentrerat* bemötande vilket innebär att de vuxna anpassar och

förenklar sitt språk för att bemöta barnets språkutveckling, barnet ses som en samtalspartner redan från födseln. Vidare beskriver Calderon ett *situationscentrerat* bemötande där den vuxne exempelvis återupprepar sig om barnet inte förstått, istället för att förenkla sitt språk. Man anser då att barnet behöver höra ett sammansatt tal för att utveckla sitt språk, detta gör barnet mer till en åhörare snarare än en samtalspartner. Skans (2011) belyser att barn i förskolan som ska lära ett andraspråk behöver vuxna som anpassar sitt språk till en nivå som ligger något över barnets. Det är en viktig förutsättning för att samtalet ska bli kognitivt utmanande (Skolverket, 2013b). Ljunggren (2013) betonar att det är gynnsamt för människans kognitiva utveckling att utsättas för något svårare utmaningar än hon själv klarar av. "Det som människan inte klarar på egen hand kan hon klara med lite hjälp från andra" (Ljunggren, 2013 s. 17). En mer kompetent eller erfaren person, barn eller vuxen, kan alltså stötta barnet så att det med lite hjälp klarar det som det inte behärskar ensam. Lev Vygotskij (1896-1934), rysk pedagog och filosof som intresserade sig för barns lärande och utveckling, kallar detta fenomen för "the zone of proximal development" (ZPD), den närmaste eller den proximala utvecklingszonen. Det syftar till en utvecklingsnivå som ligger "steget före" det som individen redan kan på egen hand (Ljunggren, 2013).

Viktigt att ha i åtanke är att barnets verbala språkliga nivå inom andraspråket inte alltid överensstämmer med barnets intellektuella nivå. Pedagogerna bör vara medvetna om detta då risken annars finns att de behandlar barnen som om de vore yngre än de verkligen är, vilket kan leda till att aktiviteter inte upplevs innehållsrika eller meningsfulla för dem (Skans, 2011). "Bara för att den språkliga kunskapen i svenska inte är så hög hos många av barnen, behöver inte det innebära lägre förväntningar på barnens innehållsliga lärande." (Skans, 2011 s. 111). Detta innebär dock inte att verksamheten ska utformas på ett sätt som skiljer kunskapsinnehåll och språk åt. Skans (2011) refererar till Øzerks kritik mot ett *linjärt synsätt* på andraspråksinlärning vilket syftar till att språket först ska läras in, sedan lärs ämnet in. Øzerk vill belysa att andraspråksinlärning i stället ska ses som *cirikulärt* vilket innebär att andraspråksinlärning ger tillgång till fler ämneskunskaper och tilläggnandet av nya ämneskunskaper ger samtidigt en möjlighet att utveckla och utmana barnets andraspråk (Skans, 2011).

Skolverket (2013b) belyser fyra viktiga strategier pedagoger kan använda med syftet att skapa en "språkande förskola", speciellt riktat till barns andraspråksutveckling. Fyra centrala begrepp fokuseras; *tillfälle*, *tillit*, *tålamod* och *talutrymme*. Det första begreppet syftar till "betydelsefulla lärandearenor", vilket innebär att utnyttja de *tillfällen* som kan utvecklas till spontana samtal, exempelvis påklädning, blöjbyte eller matsituationer. När barnet ska tala sitt andraspråk behöver pedagogen ha förståelse för att mod och *tillit* till den egna kommunikationsförmågan krävs, det är inte en självklarhet att barnet känner sig trygg med att tala sitt andraspråk. *Tålamod* syftar till bland annat de gånger pedagogen försöker förstå barnet när det kommunicerar. Talar pedagogen och barnet inte samma språk kan det ibland ske missförstånd i samtalet, då är det viktigt att pedagogen har *tålamod*, tar sig tid och är lyhörd. Lyhördhet kan i sin tur kopplas ihop med sista strategi-begreppet, *talutrymme*, som belyser vikten av att pedagogen tar sig tid att lyssna på barnet. Skolinspektionen (2012) betonar att på de förskolor där den verbala kommunikationen till stor del består av

instruktioner och tillsägelser kan inte barnens språkliga utveckling och lärande förväntas bli stimulerad eller utmanad. Betydelsen och värdet av samtal mellan barn och pedagoger samt pedagoger som lyssnar på barnen lyfts därmed fram.

Pedagogers stöttning i barns (fler)språkutveckling

Ladberg (2003) beskriver tre pedagogiska ”hörnstenar” som är särskilt viktiga för stöttning i barns språkutveckling. En hörnsten innefattar hur pedagogerna skapar en god *atmosfär* för språk. Den goda atmosfären syftar bland annat till ett tillåtande och öppet klimat gällande alla de språk som finns representerade i barngruppen. Ytterligare en hörnsten lyfts fram som viktig då den innefattar hur pedagogerna *organiserar* för språk. Verksamheten bör organiseras på ett medvetet sätt gällande tid, redskap, miljö och lämpliga grupper för lek och aktiviteter. Den tredje hörnstenen, *inflöde* av språk, syftar till att pedagogerna använder språkliga redskap som sagor, berättelser och samtal för att stötta och därmed främja barns språkutveckling.

Med observation och intervju som metod har Skans (2011) undersökt hur en flerspråkig förskolas didaktik kan se ut i praktiken, med fokus på kommunikationen mellan barn och pedagoger. I sin licentiatavhandling lyfter Skans fram hur förskolan som står i fokus för studien arbetar aktivt och medvetet med stöttning av barnens språkutveckling, vilket han kallar för *språkstöd*. Förskolan som står i fokus för studien lyfts fram som ett ”gott exempel” i arbetet med språkstöd. Bland annat visar resultatet i studien att pedagogerna stöttar det svenska språket med hjälp av kroppsrörelser (exempelvis pekar, nickar och teckenspråk), konkreta föremål och barnens respektive förstaspråk. De erbjuder även barnen i sin tur att använda sig av dessa kommunikationsformer i utveckling av både barnets förstaspråk och andraspråk. Genom detta språkstöd menar Skans att pedagogerna visar en vilja att involvera alla barn i kommunikationen, även om de ännu inte kan uttrycka sig på svenska, vilket pedagogerna i studien även uttrycker sig om i intervjuer. De anser att kommunikation är det viktigaste, inte på vilket språk den sker. Pedagogerna uttalar sig återkommande i intervjuerna om vikten av språkvariation, verbala och icke-verbala, vilket visar på en positiv hållning till barnens alla språk och en vilja att jämställa dessa språk menar Skans, något som är av stor vikt i det flerspråkiga arbetet.

Begreppet ”scaffolding” myntades av Wood, Bruner och Ross (1976), ett begrepp som bland annat översatts till *stöttning* (Kultti, 2012). ”Stöttning syftar på vuxnas bidrag till samhandling: genom att språkligt vägleda, tjäna som förebild, uppmuntra och reflektera, får barnet del av den vuxnes insikter och kunskaper i en viss aktivitet. På så sätt utvecklar barn nya kunskaper och färdigheter.” (Kultti, 2012 s.30). Kulttis studie (2012) visar att stöttning från pedagogerna, främst genom pekande, frågor och upprepning, har en stor betydelse för barnens möjlighet till deltagande och kommunikation. Denna stöttning fungerar som en länk mellan bekanta och nya erfarenheter, och skapar förutsättningar och villkor för barnens deltagande oberoende av deras språkkunskaper. Vidare beskriver Kultti att stöttning genom förklaringar på det svenska språket används för att utveckla det pedagogiska arbetet utifrån barnens initiativ och för att möjliggöra deras deltagande i aktiviteten. Språklig stöttning på

svenska erbjuder barn ett gemensamt sätt att förhandla i förskolan oavsett deras språkbakgrund. Dock kan denna stöttning även betraktas som en begränsning då den reducerar andra sätt att förhandla, exempelvis genom andra språk. Studien visar även att barnen "frågar efter" pedagogernas stöttning i lekaktiviteter, när exempelvis förhandlingar om deltagande uppstår. Pedagogerna uppmuntrar då barnen att tala med varandra för att lösa konflikter, vilket påvisar tilltro till barnens kompetens, dock visar det även vilka förväntningar pedagogerna har på barnens kunskaper i att förklara sig på svenska menar Kultti.

Föreställningar kring flerspråkighet

I dagens samhälle förekommer föreställningar kring flerspråkighet som behöver lyftas och problematiseras, detta för att skapa rätt förutsättningar för flerspråksutveckling (Lindberg, 2002). Följande del belyser ett antal föreställningar som lyfts fram som vanligt förekommande i samhället samt vad dessa föreställningar innebär för förskolans verksamhet.

Enspråkighetsnormen

Föreställningen om att enspråkighet skulle vara en norm i dagens samhälle är vanligt förekommande visar forskning, en föreställning som inte stämmer överens med verkligheten (Svensson, 2009). Ladberg (2003) belyser att flerspråkighet inte är något speciellt, utöver det normala, eller besvärligt - och inte heller bör ses som det. Flerspråkighet är inget undantag då majoriteten av världens barn växer upp med det. Förutom förmågan att kunna kommunicera med fler människor kan flerspråkighet även bidra till ökad kunskap om världen menar Ladberg. Hon lyfter fram att olika språk fungerar som olika kanaler till denna kunskap. I de olika språken uttrycks exempelvis kunskap, visdom, olika talesätt och ordspråk på olika sätt - tillgången till flera språk ses därmed som en rikedom. I enlighet med Lpfö98 (Skolverket, 2010) ska förskolan stödja barns språkutveckling på alla deras språk, förstaspråk likaväl som andraspråk. Detta skapar ett dilemma i många förskolor då den rådande föreställningen om "språklig kompetens" utgår från att pedagoger är enspråkiga och verbal- och skriftspråkare. För att möta dilemmat bör denna föreställningen problematiseras och utmanas. Om språk exempelvis syftar till formellt och icke-formellt språk, verbalt och icke-verbalt språk är vi alla flerspråkiga individer, enspråkighet blir till och med en omöjlighet (Skolverket, 2013b).

Flerspråkighet - egenskap eller kompetens

Skolverket (2013b) belyser att en vanlig föreställning kring flerspråkighet är att begreppet är synonymt med någon som har ett annat förstaspråk än svenska eller utländsk bakgrund. Det förekommer även att barn kategoriseras utifrån föräldrars språkliga, etniska eller kulturella bakgrund vilket kan vara missvisande, exempelvis är barn till flerspråkiga föräldrar inte per automatik flerspråkiga. Skolverket lyfter fram att dessa föreställningar kring begreppet är

problematiska. Flerspråkighet innebär en *kompetens* att kommunicera med hjälp av flera språk, flerspråkighet ska därmed inte ses som en *egenskap* eller "kategori". Barn som har invandrat och barn vars föräldrar talar fler än ett språk har goda förutsättningar att behålla eller utveckla flerspråkighet men det kan ta tid och kräva hårt arbete (ibid.). Språk är inte något som bara lärs in och sedan per automatik finns kvar (Ladberg, 2003). Att se flerspråkighet som en egenskap i stället för en kompetens kan medföra att förskolans verksamhet inte tar på sig ansvar för ett aktivt och medvetet språkligt arbete.

Förstaspråket stör andraspråket

Att förstaspråksutvecklingen stör utvecklingen av andraspråket är en vanligt förekommande föreställning som leder till att många anser att barn ska lära sig svenska och inte ägna tid åt förstaspråksutveckling (Lindberg, 2002). Detta är en rådande föreställning som dock inte stöds av forskning, tvärtom tyder forskning på att ett välutvecklat förstaspråk i stället stödjer andraspråksutvecklingen (Skolverket, 2012). Lindberg (2002) lyfter fram vikten av *additiv* tvåspråkighet, vilket innebär att barnets alla språk kompletterar och berikar varandra. När flerspråkiga barn tvingas överge sitt förstaspråk för majoritetsspråket handlar det i stället om en *subtraktiv* tvåspråkighet, andraspråkstillägandet sker då på bekostnad av barnets förstaspråk (ibid.). Det är viktigt att flerspråkiga barn får möjlighet att använda och fortsätta utveckla sitt förstaspråk parallellt med svenskan, då barnet annars riskerar att "mista" sitt förstaspråk (Ladberg, 2003). Det är även betydelsefullt då språkutvecklingen är en förutsättning för kunskapsutveckling. "I grunden handlar det om något så enkelt som att vi lär bäst på ett språk som vi förstår" menar Lindberg (2002, s.1). Att vara flerspråkig kan innebära en mer utvecklad språkmedvetenhet och en vidgad världsbild, vilket ska ses som en tillgång snarare än ett hinder när barnen lär sig svenska (Skolverket, 2012).

Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten i föreliggande studie utgår från ett *sociokulturellt perspektiv*. Följande begrepp är centrala delar i det sociokulturella perspektivet; *kulturella redskap*, *mediering*, *stöttning* och *språkande*. Dessa begrepp samvarierar och är betydelsefulla i relation till (fler)språkutveckling och är därmed relevanta för vår studie. Följande definieras begreppen i relation till kommunikation och språkutveckling.

Den sociala omgivningen och kulturen är de mest centrala delarna med avseende på individens lärande och utveckling inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014). För att förstå vår omvärld och agera i sociala praktiker använder sig människan av olika *kulturella redskap*, både intellektuella och fysiska resurser. Språket anses vara det viktigaste redskapet då det *medierar* vår omvärld och gör att den framstår som meningsfull för oss (ibid.). Mediering kan dels ses som en process där individen aktivt förmedlar något till en annan individ som passivt tar emot. Dels kan mediering ses som en process där individen tillägnar

sig något genom någon annan, gör det till sitt eget och sedan förmedlar det i andra kommunikativa sammanhang (Ljunggren, 2013). Säljö (2014) framhåller att det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation de förs vidare, vilket är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv. Kultti (2012) belyser att *stöttning* från vuxna har stor betydelse för barnets möjlighet till kommunikation och menar att de kan språkligt vägleda, fungera som förebilder, uppmuntra och utmana barns kommunikativa färdigheter. Barns lärande och utveckling, ur ett individuellt och ur ett kollektivt perspektiv, är beroende av samspel, interaktion och kommunikation och det är främst i den vardagliga kommunikationen som forandet av den sociokulturella varelsen sker (Skans, 2011). Därmed lyfts vikten av en *språkande* (Skolverket, 2013b) förskola fram. Begreppet språkande, som grundar sig i Swains (2006) begrepp "languaging", syftar då till att språket ska ses som en handling, en aktiv, ständigt pågående språklig process. En språkande förskola innebär därmed att möjliggöra, värdesätta och stötta den vardaglig kommunikation i verksamheten.

Metod

Inom forskning talas det ofta om *kvantitativa* och *kvalitativa* forskningsmetoder. Den metod som används i en studie ska utgå från studiens syfte och frågeställningar. Kvantitativa metoder används vanligtvis om syftet med studien är att mäta ett fenomen, exempelvis dess mängd eller grad (Løkken & Søbstad, 1995). Kvantitativa metoder, exempelvis enkäter, möjliggör undersökning av många individer, men ingen djupgående information från var och en. Kvalitativa metoder omfattar vanligtvis inte lika många individer, dock kan det möjliggöra ett mer fördjupat material (Brinkkjære & Høyen, 2013). Är syftet att urskilja och förstå mönster samt fenomenets egenskaper bör metoden därmed vara kvalitativ (Løkken & Søbstad, 1995). Kvalitativa studier innebär exempelvis att undersöka hur människor tänker, handlar eller reagerar (Trost, 2012). Vårt syfte är att undersöka hur pedagoger uttrycker sig om den flerspråkiga förskolan och kan därmed ses som en kvalitativ studie. I följande kapitel presenteras uppsatsens design samt val av metod, urval, genomförande och etiska ställningstaganden. Vidare diskuteras studiens tillförlitlighet, innehållsanalys och metod.

Intervju

Kylén (2004) lyfter fram att *intervju* innebär ett möte med en eller flera personer där intervjuaren vill ha svar på sina frågor, viss information, fakta eller beskrivning av erfarenheter av den som blir intervjuad - *respondenten*. Intervju som metod används framförallt för att komma underfund om hur människor uttrycker sig om något. Intervjuer kan vara utformade på olika sätt, vara strukturerade (styrda) eller ostrukturerade (öppna), korta eller långa, göras i grupp eller med en person i taget. I hårt strukturerade intervjuer är syftet att få ett antal färdigt formulerade frågor tillräckligt besvarade av respondenten, i de mindre strukturerade intervjuerna har intervjuaren i stället frågeområden, en *intervjuguide*, som

bearbetas. En intervjuguide ger respondenterna möjlighet att tala mer fritt inom området (ibid.). En *halvstrukturerad* intervju kan ses som ett mellanting av en strukturerad och ostrukturerad intervju, då den varken innebär ett öppet vardagssamtal eller ett slutet, färdigt frågeformulär (Kvale & Brinkmann, 2014). Kylén (2004) betonar att intervjuer kan vara organiserade utifrån olika konstellationer, som *parintervju*, *gruppintervju* eller *panelintervju*. I en parintervju deltar en intervjuare och en respondent, i en sådan intervju har "paret" en klar rollfördelning med ett gemensamt ansvar för att det ska bli en givande intervju. I en gruppintervju deltar en eller flera intervjuare och flera respondenter. Det som framkommer under intervjun speglar hur deltagarna uttrycker sig när de tillsammans diskuterar, samspelet lyfts alltså fram. Panelintervju syftar till en intervju där flera intervjuare och en respondent deltar. Tanken är att intervjuerna tillsammans ska kunna belysa olika delar av intervjun och bevaka olika områden. Spontant kan de olika intervjuerna då ställa följdfrågor när de vill fördjupa samtalet inom ett visst område (ibid.).

Urval

Ett urval kan göras då det är allt för komplicerat, tidskrävande och många gånger för kostsamt att samla in material från hela den population som ska undersökas (Trost, 2012). Vårt urval av förskolor och respondenter för studien skedde i form av ett *bevämlighetsurval* (ibid.), vilket innebar att vi kontaktade närliggande förskolor och besökte de som visade intresse och möjlighet att delta i vår studie under denna tidsperiod. Förskolorna i föreliggande studie valdes även då de motsvarade vårt kriterium angående hög andel flerspråkiga barn. En av de tre förskolorna som ingår i studien har en tydlig språkprofil i sin värdegrund, vilket var intressant för studiens undersökningsområde. Samtliga förskolor kan kategoriseras som individuella flerspråkiga förskolor, ingen institutionell flerspråkig förskola deltog i studien.

Studien genomfördes på tre olika förskolor med verksamma pedagoger från sex olika avdelningar. Nedan följer en presentation, för att lyfta fram en översiktlig bild (se Tabell 1), av avdelningarna, barngrupperna och respondenterna samt intervjuernas längd.

Tabell 1: Presentation av verksamheter och respondenter

Avdelning	Ålder på barnen	Andel flerspråkiga barn på avdelningen överskrider 50 %	Pedagog	Yrke	Yrkesverksamma år	Intervjuns längd
Ljungen	4-6 år	Ja	Sofia	Förskollärare	7 år	75 minuter
Gräsliljan	4-5 år	Ja	Katarina	Förskollärare	9 år	60 minuter
Gullvivan	3-6 år	Nej	Jörgen	Barnskötare	20 år	90 minuter
Ringblomman	1-3 år	Ja	Lisa	Förskollärare	9 år	90 minuter
Maskrosen	2-4 år	Nej	Kim	Förskollärare	17 år	60 minuter
Solrosen	4-6 år	Nej	Emma	Förskollärare	4 år	45 minuter

Genomförande

Den första kontakten med de förskolor som ingår i studien togs genom respektive förskolechef. Efter telefonkontakt, där vi kortfattat presenterade oss och studiens syfte, överlämnade vi ett missivbrev (se Bilaga 1) med ytterligare information om undersökningens upplägg och de etiska aspekter vi förhåller oss till. Genom förskolecheferna för de olika förskolorna lämnades information vidare till avdelningarna som vi sedan kontaktade personligen. För att uppnå studiens syfte och besvara våra frågeställningar ville vi genomföra en kvalitativ studie med intervjuer som metod. Vi fick samtycke till att genomföra intervjuer med totalt sex pedagoger på tre olika förskolor. Dessa intervjuer organiserades utifrån tre olika konstellationer inspirerade av Kylén (2004); två parintervjuer, en gruppintervju och två panelintervjuer. Detta med intresset för hur de olika intervjuformerna skulle te sig samt bidra till i studien. De olika tillfällena varierade tidsmässigt mellan 45-90 minuter vilket var överenskommet med respondenterna i förväg. Vi valde intervju då det ger möjlighet till att ställa ingående frågor, vilket Kvale och Brinkmann (2014) menar ger mer nyanserade och beskrivande svar på handlingar istället för respondenternas åsikter. Då kvalitativa intervjuer har som uppgift att försöka förstå respondenternas värld samt få en förståelse av respondenternas erfarenheter ur deras perspektiv (ibid.) såg vi det som en lämplig metod för att besvara våra frågeställningar. Kvalitativa intervjuer har fördelen, jämfört med exempelvis enkätundersökning, att de ger möjlighet till att uppfatta tonfall, mimik och känslouttryck hos respondenterna vilket vi menar kan ge en tydligare och mer detaljerad bild av vad respondenterna ger uttryck för. Vid samtliga intervjutillfällen informerades respondenterna om studiens syfte, intervjuens upplägg samt vetenskapsrådets etiska principer som vi förhöll oss till. Vi fick tillstånd av respondenterna att använda oss av ljudupptagning under intervjun, vilket skulle fungera som stöd vid analysarbetet. Vi antecknade även som komplement till ljudupptagningen. Vi valde att utforma en intervjuguide (se Bilaga 2) med tillhörande följdfrågor med syftet att fungera som stöd vid intervjuerna. Guiden bestod av frågor och centrala begrepp inom det område vi ville beröra och var formulerade på ett sådant sätt att respondenterna kunde svara öppet och brett på frågorna. Målet var att genomföra halvstrukturerade intervjuer, detta för att få så utförliga och rika svar som möjligt. Då vi var intresserade av vad respondenterna själva gav uttryck för ville vi inte vara låsta vid färdigformulerade frågor. Genom följdfrågor från intervjuguiden samt improviserade följdfrågor kunde vi återkoppla till respondenternas svar samt få mer utvecklande svar.

Etiska ställningstaganden

I föreliggande studie förhåller vi oss till Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, vilket innebär att fyra huvudkrav på forskningen ska följas för att skydda alla deltagare. De fyra huvudkraven är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet syftar till att alla medverkande samt berörda av

forskningen ska informeras om forskningens syfte, deras roll som deltagare, att medverkan är frivillig och att de har rättighet att avbryta sitt deltagande om så önskas utan risk för negativa följder. Samtyckeskravet innebär att de medverkande i studien ger sitt samtycke till att delta, är den medverkande under 15 år ska även vårdnadshavare ge sitt samtycke (ibid.). Redan i vårt missivbrev informerade vi om de etiska principer vi tar ställning till i vår undersökning. Vi betonade att deltagandet i studien är frivilligt, och pedagogerna upplystes om att de när som helt kan avbryta sitt deltagande i undersökningen om så önskas. Muntligt samtycke uttalades från de tillfrågade pedagogerna i samband med att telefonkontakt togs och intervjuer bokades in. Konfidentialitetskravet syftar enligt Vetenskapsrådet till att de medverkande i studien samt information om dem inte ska kunna identifieras av obehöriga, vilket i synnerhet är viktigt gällande etiskt känsliga uppgifter. I föreliggande studie förhåller vi oss till detta krav genom att samtliga deltagares och förskolors identitet är skyddade i det empiriska materialet samt i studien som helhet genom fiktiva namn. Namn på den ort där studien genomförts finns inte med i materialet så att de aktuella förskolorna inte ska kunna lokaliseras. Det inspelade materialet samt anteckningar från intervjuerna förvaras på så vis att inga obehöriga kan ta del av dem. I och med dessa åtgärder uppnås konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet beskriver att det insamlade materialet inte får användas för andra syften än aktuell forskning. Materialet får inte heller nyttjas för beslut som berör individen utan dess samtycke (ibid.). Nyttjandekravet för studien uppfylls genom att all insamlad data enbart används för undersökningens syfte och i forskningsändamål.

Tillförlitlighet

Bryman (2011) beskriver fyra kriterier för vad som gör en kvalitativ studie tillförlitlig; *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *möjligheten att styrka och konfirmera*. *Trovärdighet* handlar enligt Bryman dels om att utföra studien enligt de regelverk som finns och dels att de som deltagit i studien har möjlighet att se över resultatet, godkänna eller komma med förslag på eventuella korrigeringar. Vår studie har genomförts i enlighet med de regler och riktlinjer som finns, vi har fortlöpande förhållit oss till Vetenskapsrådets etiska principer under studiens gång samt fördjupat oss i metodlitteratur. Därmed anser vi att vår studie i hög grad är trovärdig utifrån denna del av kriteriet. Dock har vi inte konsulterat med våra respondenter efter respektive intervju. *Överförbarhet* handlar om att resultatet bör vara möjligt att överföra och använda i en annan kontext. För att uppnå detta krävs en fyllig redogörelse eller en "tät" beskrivning. Bryman menar att denna del kan liknas vid generaliserbarhet i kvantitativa metoder. Då vi har intervjuat flera personer och på så sätt fått flera yttranden ökar studiens tillförlitlighet i enlighet med detta kriterium. Då vi ser ett visst mönster i det empiriska materialet menar vi att om studien görs på nytt kan liknande resultat och slutsatser framkomma. *Pålitlighet* syftar enligt Bryman till noggrannheten i redogörandet av alla moment i forskningsprocessen samt att detta granskats av andra som bedömer kvaliteten. Vi anser att vår studies utformning beskrivs utförligt vilket gör att studien uppnår en hög tillförlitlighet i detta kriterium. Vi har även utförligt bearbetat det empiriska materialet upprepade gånger för att återge en sanningsenlig bild av det som framkommit. Under studiens gång har vi erhållit både handledning av handledare och respons av andra studenter vilket

ökar pålitligheten av vår studie. Det sista kriteriet, möjligheten att *styrka och konfirmera*, handlar om medvetenheten om att personliga erfarenheter och referensramar kan påverka det slutliga resultatet, och att hålla sig objektiv i den utsträckning som är möjlig (ibid.). Under studiens gång har vi reflekterat över vårt eget perspektiv samt att vi inte är fria från egna föreställningar och uppfattningar om vår omvärld. Medvetna om detta har vi strävat efter ett objektivt förhållningssätt i föreliggande uppsats vilket ökar studiens tillförlitlighet.

Analys

Vår innehållsanalys och bearbetning av det empiriska materialet i föreliggande studie utgick från *textnära kodning*. Textnära kodning innebär att det empiriska materialet delas in i kategorier utifrån det materialet "säger", där olika koder formuleras för att beskriva vad varje avsnitt i materialet handlar om (Tjora, 2012). Vi delade in de transkriberade intervjuerna, som utförligt skrivits ut på dator, samt fältanteckningarna i olika koder som vi sedan kategoriserade i olika teman. Utifrån en sådan kategorisering struktureras resultatet upp. Genom en textnära kodning skapade vi en överblick av relevant resultat för vår studie samt fick en helhetsbild av materialets olika delar och innehåll.

Resultat

Syftet med vår studie är att undersöka vad flerspråkighet innebär i förskolan utifrån pedagogers perspektiv. I följande del presenteras resultatet av studien utifrån följande huvudrubriker; "Pedagogers syn på flerspråkighet i förskolan" och "Hur pedagoger uttrycker sig om stöttning". Mot bakgrund av studiens syfte valdes fyra begrepp ut, som utgår från forskningsöversikten och ett sociokulturellt perspektiv, för att fungera som analysverktyg; *kulturella redskap*, *mediering*, *stöttning* och *språkande*. I följande del väljer vi att använda dessa begrepp för att få förståelse, tolka och dra slutsatser utifrån vårt empiriska material.

Pedagogers syn på flerspråkighet i förskolan

Flerspråkighet - en tillgång

Samtliga pedagoger uttrycker sig om flerspråkighet som en tillgång och visar en öppenhet och nyfikenhet för olika språk. De uttrycker att flerspråkighet är en tillgång för både det enskilda barnet och för hela barngruppen i verksamheten. De menar att flerspråkighet bidrar till förståelse för varandra och ett annat världsperspektiv, att världen är stor och att det finns många olika språk. Följande citat belyser pedagogernas positiva inställning till att behärska flera språk:

Och sen i det stora hela, äga två språk eller fler - det är ju fantastiskt! (Jörgen)

Flerspråkighet är ju liksom en gåva. Man önskar ju liksom att man hade... att man själv kunde prata flera olika språk. (Sofia)

Vidare lyfter samtliga pedagoger glädjen med att omges av och arbeta med olika språk tillsammans med barnen. Många uttrycker en vision om att "få upp ögonen för alla språk" i verksamheten. Samtliga pedagoger belyser vikten av att barnen ska få känna stolthet över att kunna använda och växla mellan sina språk och se det som något användbart och givande. Vidare belyser pedagogerna att det ska kännas naturligt att det finns flera språk i förskolan och i barnens omgivning. Följande citat belyser hur pedagogerna lyfter flerspråkighet som något positivt och spännande ur ett barnperspektiv:

Det blir lite häftigt att ha olika språk! (Katarina)

Föreställningar om flerspråkighet

Pedagogerna är eniga om att ett väl utvecklat förstaspråk är fördelaktigt när barnet utvecklar det svenska språket, "det går ju liksom hand i hand" uttrycker en pedagog. Därmed avvisar samtliga pedagoger föreställningen om att förstaspråksutvecklingen hämmar andraspråksutvecklingen. Vi tolkar att pedagogerna anser att de olika språken fungerar som givande redskap för varandra och är viktiga för att mediera sin omvärld.

Flera pedagoger påpekar att forskningen *inte* styrker denna föreställning samt att föreställningen troligtvis bygger på okunskap:

Det är ju tvärtom, att är man bra på sitt modersmål då blir man ju även bra på svenska. Så det är ju det som är jätteviktigt. (Emma)

Varför det är viktigt att utveckla förstaspråk *och* andraspråk beskrivs bland annat på följande vis:

Det är som att lära sig en glosa. Ska du kunna det på engelska behöver du veta vad det heter på svenska, så att man har nått att relatera till. (Jörgen)

Vi gör tolkningen att pedagogerna ger uttryck för en medvetenhet om att förstaspråket stödjer och gynnar inlärnigen av andraspråket.

Flera pedagoger nämner att vårdnadshavare till flerspråkiga barn ofta uttrycker en önskan om att barnen främst ska få utveckla det svenska språket, både i förskolan och hemmet. Dock lyfter pedagogerna fram vikten av att barnet får utveckla och berika sitt förstaspråk i hemmet, då förstaspråksutvecklingen är en tillgång för andraspråksutvecklingen, något de informerar om och uppmuntrar vårdnadshavare till. Det innebär dock inte att "här pratar vi bara svenska och hemma får ni prata modersmål" förklarar en pedagog och tillägger att det är viktigt att förskolan lyfter alla språk i barngruppen som lika viktiga – alla språk ska uppmuntras och värderas lika i verksamheten menar hon, vilket flera av pedagogerna ger uttryck för. Vi tolkar

att pedagogerna förespråkar en språkande vardag där alla språk ska synliggöras och lyftas i verksamheten. En pedagog uttrycker kritiska aspekter av att inte lyfta och tillåta alla språk, exempelvis menar hon: ”Man hämmar ju liksom barnen i deras lek”. Pedagogerna är eniga om att flerspråkighet ska ses som en tillgång och uttrycker en positiv inställning till att uppmuntra och arbeta med flera språk i förskolan.

Det är bra för att det är ju en erfarenhet, och för att det är ju så världen ser ut! (Kim)

Ovanstående citat syftar till att vår omvärld till stor del är flerspråkig, flera av pedagogerna uttrycker en medvetenhet kring detta. En av pedagogerna konstaterar att ”alla är vi ju flerspråkiga” och syftar dels till olika kommunikationsformer vi använder oss av, dels belyser hon den ökande kunskapen och användandet av engelska i vårt samhälle. Den vanliga föreställning om att enspråkighet, i stället för flerspråkighet, är normen i Sverige är något som ingen av pedagogerna ansluter sig till. En pedagog påpekar att föreställningen är ”helt fel” och undrar varför man överhuvudtaget skulle tänka så. Pedagogen tillägger att föreställningen om att enspråkighet i Sverige skulle vara normen troligtvis bygger på rädsla snarare än fakta. En pedagog redogör för andelen flerspråkiga barn på förskolan och liknar det vid andelen flerspråkiga i övriga samhället:

Antalet har legat runt 20-30% med barn med annat modersmål, och det är ju lite hur det ser ut i stort! (Jörgen)

Samtliga pedagoger har en positiv inställning angående att antalet flerspråkiga barn i barngrupperna speglar hur det ser ut i samhället, de menar att det möjliggör en förståelse för den mångfald som finns.

Kommunikation med hemmet

Kommunikation med hemmet är en central och viktig del av förskolans uppdrag. Av samtliga pedagoger lyfts kommunikationen med vårdnadshavare i den flerspråkiga förskolan som en av de största utmaningarna. Pedagogerna belyser vikten av att nå ut till vårdnadshavarna för att de ska få insikt i vad som sker i verksamheten och förståelse för det pedagogiska arbetet som bedrivs. Dock upplever pedagogerna en svårighet i dialogen med vårdnadshavare som inte behärskar det svenska språket. Dels lyfter de fram att vårdnadshavare inte kan förmedla sig och sina förväntningar på verksamheten, dels att pedagogerna inte kan förmedla viktig information till hemmen på grund av den bristande kommunikationen. Följande presenteras citat som synliggör denna utmaning:

Och sen är det ju framförallt föräldrarna, att man ska nå ut med information, alltså det är inte lätt! (Sofia)

Det är liksom inte bara att skicka ut ett A4-papper och tro att det bara ska funka, för det är inte så enkelt! (Kim)

Som sistnämnt citat belyser är det viktigt att pedagogerna hittar alternativa sätt att nå fram till vårdnadshavare, vilket vi dock tolkar är en utmaning. Några pedagoger menar att exempelvis bilder och liknande redskap kan användas för att göra kommunikationen tydlig. En pedagog uttrycker å ena sidan en orolighet att vårdnadshavare känner sig kränkta och att det är lite ”förlöjligande” att använda sådana redskap, å andra sidan lyfter hon fram att det viktigaste är att vårdnadshavare förstår och då kan redskapen behövas. Utifrån pedagogernas utsagor gör vi tolkningen att kulturella redskap i kommunikationen med vårdnadshavare värderas att användas som ett komplement till verbal- skriftspråket. Flera pedagoger lyfter dock tidsbrist som ett hinder, kanske till och med det största hindret, för kommunikationsmöjligheter med vårdnadshavare då inte resurserna finns för att möta denna problematik, vilket följande citat belyser:

Man kan ju inte liksom lägga hur mycket tid som helst på att bli förstådd. (Sofia)

Man kan ju alltid göra mer, men det är ju så mycket grejer man ska hinna med. (Emma)

Vidare belyser pedagogerna att förskolan kan vara en av de få arenor där vårdnadshavarna möter det svenska språket. För att nå fram till vårdnadshavarna uttrycker pedagogerna en önskan till mer introduktion för dem, en möjlighet att visa ”det är så här på den svenska förskolan”, som en pedagog uttrycker det. Som stöd i kommunikationen med hemmen vid exempelvis utvecklingssamtal och annan information om verksamheten och det pedagogiska arbetet har samtliga förskolor i vår studie tillgång till tolk och modersmålspedagoger, något pedagogerna uttrycker som en betydelsefull tillgång:

När vi har utvecklingssamtal och så har vi möjlighet att boka tolk, det är jättebra. Då försöker man bocka av mycket av det vardagliga. Om det är mycket som man tänker att de inte har förstått i den vardagliga kommunikationen, så kan man ta det då också. (Emma)

Olika kulturer i den flerspråkiga förskolan

Samtliga pedagoger lyfter fram kultur i tal om vad en flerspråkig förskola innebär och flera av pedagogerna belyser vikten av att de anammar barnens kulturer i verksamheten. Pedagogerna uttrycker sig positivt om att lyfta olika kulturer i förskolan, vilket följande citat visar:

Sverige som land har ju ganska mycket att lära av andra länder. Att man tänker vidare. Vi är ju ett sånt litet land, det är bra att få input från andra kulturer och värderingar. (Katarina)

En pedagog ger ett exempel på hur de lyfter de olika kulturerna. Hon beskriver bland annat hur de har bjudit in vårdnadshavare till verksamheten för att berätta om sina ursprungsländer och på så sätt använt samarbetet med vårdnadshavare som en tillgång för verksamheten. Syftet med samarbetet mellan hem och förskola var att lyfta mångfalden av språk och få en inblick i olika länder och kulturer förklarar hon. Att använda redskap, som exempelvis en kalender som visar högtider från hela världen, är något som ett par pedagoger lyfter fram som en givande metod för att lyfta olika kulturer:

De får prata om sina kulturer. Vi har en kalender där vi tar in deras kultur... man lär av varandra. (Katarina)

Viktigt att tänka på i det pedagogiska arbetet med olika kulturer är att verksamheten även ska förhålla sig till familjernas relation till delar av sin kultur, menar flera pedagoger. En pedagog lyfter fram följande exempel; Om förskolan arbetar med flaggor från olika länder är det viktigt att de stämmer av med vårdnadshavarna om detta då alla inte vill bli kopplade till en specifik flagga och vad den eventuellt representerar.

Reflektion

Utifrån det pedagogerna ger uttryck för om flerspråkighet i förskolan kan vi utläsa att samtliga pedagoger förespråkar och aktivt arbetar för en språkande och mångkulturell förskola, där språk ses som en tillgång och ett viktigt kulturellt redskap. Pedagogerna visar en medvetenhet om att språk kan fungera som medierande redskap för att förstå och göra sig förstådd i olika sammanhang, dock lyfter samtliga pedagoger utmaningen med att inte dela ett gemensamt språk (svenska) med barn och vårdnadshavare. Framförallt uttrycker de en problematik i dialog med vårdnadshavare då verbal- och skriftspråket inte alltid räcker till som medierande redskap. Vikten av att använda alternativa kulturella redskap för att förmedla sig lyfts därmed fram. Vidare påvisar pedagogerna en medvetenhet om att förstaspråket är ett givande redskap för andraspråksinläring, att de olika språken kan stödja varandra och på så sätt gynna språkutvecklingen.

Hur pedagoger uttrycker sig om stöttning

En språkande miljö i ett öppet klimat

Samtliga pedagoger belyser att en nyfikenhet kring flerspråkighet präglar deras verksamheter och att det är, och ska vara, ett öppet klimat för alla språk. Pedagogerna lyfter vikten av att de själva anstränger sig för att lära sig ord och fraser på de språk som finns representerade i barngruppen, som exempel nämner de att lära sig vad olika frukter heter, för att bidra till det vi tolkar som ett öppet och språkande klimat. En pedagog menar även att de kan fråga barnen: ”Vad heter det på *ditt* språk?”, för att uppmärksamma dem på att man kan uttrycka sig på flera verbala språk. Dock uttrycker pedagogerna ett dilemma angående att uppmärksamma andra förstaspråk än svenska i barngruppen:

Sen är det ju en del barn som inte vill bli uppmärksammade med sitt språk, det blir pinsamt. Medvetenheten om att ”jag är inte som alla andra...jag har nått annat här”. Det gäller ju att avdramatisera det. (Jörgen)

Pedagogerna uttrycker att de medvetet arbetar med ett öppet klimat angående flerspråkighet. Vi tolkar att pedagogerna för att undvika upplevelsen av ”utpekning” försöker lyfta flerspråkighet som något naturligt.

Pedagogerna uttrycker att de barn som har svenska som förstaspråk visar nyfikenhet och intresse för nya språk, vilket följande citat representerar:

Barnen säger till exempel att ”jag kan prata på somaliska”, och då kan de liksom säga ”hej” på somaliska. (Emma)

Pedagogerna upplever att barnen tycker det är spännande med kamrater från andra länder och språkkulturer och att de på så vis får möta andra språk. Dock belyser en pedagog att det händer att barnen retar varandra när de säger fel ord eller inte kan uttala ett ord korrekt på svenska:

Alltså det händer ju att de skrattar när någon säger fel eller så, absolut, det kan jag inte säga att de inte gör. Men vi jobbar mycket med att dom ska... alltså dom håller ju på att lära sig svenska här nu och då är det inte så lätt. Det är ungefär som att vi skulle lära oss bosniska här och då kanske vi också uttalar fel... att man verkligen känner att det ska vara okej att lära sig här och man ska inte bli uttittat för att man inte kan. (Sofia)

Pedagogen lyfter att trots strävan efter ett öppet klimat uppstår konflikter och utmaningar som pedagogerna måste vara medvetna om och aktivt arbeta med för att inget barn ska känna sig exkluderad, kränkt eller utsatt. Samtliga pedagoger menar att ett medvetet och aktivt arbete med olika språk är av stor vikt för att skapa förutsättningar för ett öppet klimat. Genom att läsa, samtala och ställa mycket frågor i det vardagliga arbetet möjliggör, stöttar och utmanar pedagogerna barnens språkutveckling. En pedagog uttrycker att det går att synliggöra och utveckla språk i verksamhetens samtliga aktiviteter:

Det är ju språk i allting man gör, det är ju verkligen det! (Kim)

Att utforma aktiviteter i smågrupper för att alla barn ska få möjlighet att prata lyfts fram som en gynnsam metod för barnens språkutveckling av flera pedagoger. Vidare lyfts vikten av att stötta i det spontana och vardagliga arbetet av samtliga pedagoger, vilket följande citat belyser:

Vi tar tillvara på frågor och funderingar och om det är någon som undrar varför nån ”pratar så” då har man en kanonbra ingång till att lyfta just det. Vi jobbar inte så mycket med att det blir en ”schemalagd skola” – ”idag ska vi prata om det och idag ska vi prata om det”. Vi pratar bara om det som händer och sker och de funderingar och frågor som finns. Inkludera i det dagliga så att säga... lite mer så gör vi. (Jörgen)

Matsituationer och samlingar lyfts av flera pedagoger som givande tillfällen för språkutveckling. Både ord på svenska och enskilda ord på barnens förstaspråk används

regelbundet av både barn och pedagoger vid dessa tillfällen vilket möjliggör språkväxling som ett redskap för att kommunicera och mediera sin omvärld.

Kulturella redskap

Kulturella redskap som artefakter, språk och stöttning av pedagogen lyfts fram som viktiga i barnens flerspråkiga utveckling av samtliga pedagoger. Tekniska redskap som ”penpal”, en teknisk penna som översätter text till olika språk, och olika appar i iPaden underlättar arbetet med både barnets förstaspråk och barnets andraspråk menar samtliga pedagoger. De lyfter dessa redskap som ett viktigt stöd i arbetet med språk. Ett par pedagoger betonar även att det är viktigt att utforma miljön på ett sätt som stimulerar och uppmuntrar flerspråkighet. “Vi har liksom olika språk på våra väggar” berättar en pedagog. Redskap och aktiviteter som bilder, sagor, rim, ramsor, sång, dans och liknande fungerar som en stöttning och metod för språkinläring och språkutveckling i verksamheterna. Framförallt böcker lyfts fram som ett givande redskap i arbetet med språk i en flerspråkig förskola:

Vi jobbar kanske just då med Pippi, och då finns Pippi på över hundra språk. Där är det ganska enkelt. Pippi är kul... att en och samma bok finns på så många språk men ändå med samma story. (Katarina)

Vi använder mycket böcker där det inte bara är svensk text i, och inte bara blonda, ljusa barn i. (Lisa)

En pedagog beskriver bland annat hur de arbetar med boksamtal med barngruppen. De använder då böcker med enkel text och samtalar kring handling och bilder i böckerna. Hon uttrycker att det är viktigt att barnen får möjlighet att lyfta egna frågor för att se vad de visar intresse för och vilka begrepp de inte behärskar. En annan pedagog ger exempel på en barngrupp som intresserade sig för titeln på en bok som var på ett, för barnen, främmande språk. Med hjälp av pedagogerna sökte de reda på svaret och kom fram till att titelns betydelse var ”kom tillbaka”, vilket barnen anammade och sedan använt dagligen. En pedagog betonar att barnen även självmant söker stöttning från pedagogerna för att förstå och göra sig förstådda i olika situationer. Även barnen själva fungerar som stöttning för varandra och är ”fantastiska” på att hjälpa till och hjälpas åt när kommunikationen brister beskriver ett par pedagoger. De belyser vikten av att de vuxna i verksamheten då är lyhörda och inte stoppar och avbryter barnen i deras kommunikation. En pedagog lyfter ett exempel där barn med samma förstaspråk har en dialog under en gemensam samling, det är då viktigt att inte avbryta samtalet menar hon då dialogen kan innebära att de stöttar varandra med hjälp av just förstaspråket.

Flera pedagoger lyfter fram att i stöttningen av barnens flerspråksutveckling är det av stor vikt att tänka på hur pedagogerna använder språket och menar att språket ska vara tydligt och förståeligt. Vi tolkar att pedagogerna ser det egna medvetna språkbruket som ett viktigt kulturellt redskap i barnens språkutveckling. En pedagog belyser vikten av att använda ett rikt

språk, att man inte förenklar utan försöker utmana barnen i det svenska språket. Å ena sidan ser hon vikten av att använda "korrekta" ord vilket hon förklarar på följande vis:

Vi säger inte vovve, vi säger hund! (Lisa)

Å andra sidan lyfter hon betydelsen av att använda olika ord med samma innebörd, synonymmer, för att berika barnens ordförråd:

Mina kollegor säger jämte och jag säger bredvid, men det är bra. Då får de det också... berikar! (Lisa)

En pedagog förklarar att det nästan blir som att lyfta in "småbarnspedagogiken" in i verksamheten med de äldre barnen, med bilder, symboler och liknande för att förstärka. Hon betonar att detta är till fördel även för de äldre barnen då språket blir tydligare i kombination med andra uttrycksformer och redskap. En pedagog påpekar att det är viktigt att det blir lustfyllt för barnen. Hon förklarar att de arbetar mycket genom lekar då hon menar att leken kan få barnen att komma igång med språket:

Vi pratar mycket, sätter ord på allt "Oj, nu ramlade du!"... Och röstläge och gester, det tycker jag är viktigt. Att man spelar lite teater nästan. (Lisa)

Ytterligare en pedagog lyfter fram leken som en viktig arena för att lära sig språk, och menar att leken kan nås med stöd i olika kommunikationsformer:

Många av barnen som kommer, de kanske inte kan uttrycka sig (verbalt), men de kan uttrycka sig när de målar i bild, det är ju språk. Och sen har vi ju även haft teckenspråk, det är ju bra. Då är det symboler och tecken. Har man inget språk alls så är det jättebra att ha som grund, så att man kommer in i det sociala. För det är det som är viktigt, komma in i det sociala, och vara med och leka... då lär man sig språk! (Katarina)

Flera pedagoger belyser att barn kan använda andra kommunikationsformer än det verbala språket. Samtliga barn, oavsett förstaspråk- och andraspråkskunskaper, kan exempelvis uttrycka sig via kroppen "Får man inte fram orden kan man alltid använda sina händer" betonar en pedagog. Hon tillägger att barnen ofta uttrycker sig i form av gester, pekningar, puttar och liknande för att göra sig förstådda. Andra kommunikationsformer än det verbala språket blir särskilt relevant för de som inte kan göra sig förstådda med det svenska språket betonar flera pedagoger samt att de själva använder olika kommunikationsformer, exempelvis teckenspråk och gester för att kommunicera med och stötta barnen.

Utmaningar och dilemman i det pedagogiska arbetet

Flera av pedagogerna lyfter att en stor utmaning i en flerspråkig förskola är att dels kunna göra sig förstådd, dels att förstå det de barn som inte behärskar det svenska språket försöker kommunicera. Flera av pedagogerna påpekar att de inte är några "språkexperter" samt att de

inte kan lära sig alla de verbala språk som finns representerade i barngruppen. Dock uttrycker samtliga pedagoger att de försöker lära sig några ord för att dels underlätta kommunikationen dels för att stötta och uppmuntra barnets flerspråksutveckling.

En pedagog förklarar att utmaningen kan ligga i att förstå hela innebörden av det barnen ger uttryck för. När inte det är möjligt får pedagogen därmed ”gå på det hon får fram” i sitt försök att förstå, vilket kan leda till missförstånd. Ytterligare en problematik ett par pedagoger lyfter fram är att förstå vad barnen säger till varandra när de talar sina förstaspråk (annat än svenska), detta kan vara problematiskt främst när det uppstår konflikter som pedagogen behöver ge stöttning i menar de.

Ibland har det ju uppstått att det blir konflikter och nån säger att den sa det till mig och den andra säger att den inte sagt det och då är det ju lite svårt att... för det är ju ingen annan som vet! (Sofia)

Vi har en barngrupp med många arabiska pojkar. Där kan det uppstå många situationer som vi inte förstår. Intriger och tjafs och så. Där är det ju faktiskt ett problem. Det kan vara en specifik situation där de spelar fotboll och så, när det blir turbulent så kan det sägas en hel del saker. Där vet ju inte vi vad de säger. (Jörgen)

Vidare lyfter pedagogerna en “lösning” till ovanstående problematik, där svenskan som gemensamt språk och referensram används, och därmed värdesätts, som språkligt redskap i kommunikationen. Dock uppstår dilemman i denna “lösning”, som följande citat belyser:

Är det åtta som spelar fotboll och fem pratar arabiska så då är det ju tre som inte förstår och då kanske vi kan hålla oss till svenska i de situationerna... Sen kan man ju vända på det... det är ju deras vardag å andra sidan... (Jörgen)

Där kan vi ju gå in och styra, att “när ni spelar fotboll, då kör vi svenska”... det är ju så där...ja, dels uppmanar vi till att prata modersmålet och dels säger vi “nu pratar vi svenska”... (Jörgen)

I det första citatet ovan uttrycker pedagogen en risk för att de barn som har ett gemensamt förstaspråk exkluderar de barn som inte delar det språket. Vidare belyser pedagogen i det andra citatet att ett dilemma uppstår då pedagoger å ena sidan uppmanar barn att använda sitt förstaspråk, å andra sidan då barnen uppmanas att tala svenska.

Samtliga pedagoger uttrycker lust, nyfikenhet och möjligheter med att aktivt arbeta med olika språk i förskolan, dock belyser pedagogerna även att det är en utmaning och att det uppstår dilemman, vilket kräver mycket tid och arbete. En pedagog lyfter fram att det exempelvis kräver tid att förstå det barnet uttrycker sig om och betonar att “den tiden finns ju inte alltid”. Hon lyfter även fram det faktum att en del barn behärskar det svenska språket bättre än andra vilket innebär en stor variation i språkkunskaper. Vidare menar hon att denna variation kan leda till att de barn som inte behärskar det svenska språket så väl behöver mycket stöttning av pedagogerna, vilket kan leda till att de som behärskar det svenska språket inte får den

utmaning och stöttning de kan behöva för fortsatt utveckling, då tid och resurser inte räcker till.

Ännu en utmaning som flera av pedagogerna belyser är att alla flerspråkiga barn inte vill bli uppmärksammade för sina språkkunskaper. Risker och rädslan för att "peka ut" ett barn ger flera av pedagogerna uttryck för. Dock påpekar en pedagog att det gäller att försöka avdramatisera genom upprepning och aktivt arbete med olika språk i verksamheten, och på så sätt undvika upplevelsen av "utpekning". Vidare menar en pedagog att de försöker lyfta olika språk mer allmänt; "På italienska heter det så och på somaliska heter det så", utan att peka ut att det är ett specifikt barns språk. Pedagogerna menar att de vill uppmärksamma olika språk som något spännande och en tillgång för individ och samhälle. Vi tolkar det pedagogerna uttrycker som att de aktivt och medvetet arbetar för en språkande verksamhet.

Modersmålspedagogens betydelsefulla roll i och för verksamheten

I tal om barns förstaspråk lyfter samtliga pedagoger fram modersmålspedagogen som en viktig del i stöttnen och ser det som en mycket givande resurs både i det språkliga och kommunikativa arbetet. De ställer sig positivt till det faktum att barnen har möjlighet till att kommunicera med någon som kan tala och förstå deras förstaspråk. En pedagog uttrycker sig om modersmålspedagogen som en "jätteförmån", framförallt för de barn som talar lite svenska. Pedagogen beskriver att dessa barn däremot talar mycket på sitt förstaspråk (annat än svenska) med modersmålspedagogen, och att pedagogen då inser "oj vad han pratar!". Detta är ett fenomen som flera av pedagogerna har belyst:

Det är ju en sak att förstå och en sak att få fram det man har förstått. Dom är ju liksom med och förstår. Även om dom kanske inte kan uttrycka sig riktigt vad det är dom lärt sig så har de ändå lärt sig och dom kan uttrycka det på sina modersmål liksom. (Sofia)

En pedagog betonar att ett barn som inte behärskar det svenska språket kan uppleva användandet av svenskan som "tröttsamt", en ansträngning:

De barnen som kommer hit, många av dem kan ju ingen svenska alls. Det är nått helt nytt för dem. Svenska kan bli ganska tröttsamt för dem... (Katarina)

Vidare lyfter pedagogen att barn som talar ett annat språk hemma kan uppleva en "vila" och trygghet i att få använda det språket även på förskolan. När barnet kommer till förskolan och ska lära sig ett nytt språk kan det därmed vara betydelsefullt att ha någon som kan barnets förstaspråk *och* svenskan menar hon, vilket samtliga pedagoger är eniga om. I följande citat ger en pedagog exempel för hur barnet kan uppleva modersmålspedagogens närvaro i verksamheten:

"Åh! Nån har både mitt gamla och det nya... någon som är god och snäll och som vill hjälpa mig!" (Katarina)

En pedagog lyfter även att modersmålspedagogerna, som har olika språk, kan bidra till att barnen ser på mångfalden av språk som naturlig i förskolans verksamhet, och blir då heller inget ovanligt för dem i samhället i övrigt när de växer upp. Samtliga pedagoger betonar att modersmålspedagogen på olika sätt är en givande stöttning även för pedagogerna själva. Följande citat belyser tre olika sammanhang då de kan fungera som stöd:

Om man gör ett experiment, då är det häftigt när modersmålspedagogen kommer och gör experimentet sen med barnen en gång till. Då kan de berätta hur vi gjort en gång till för barnet. (Sofia)

Man kan då fråga modersmålspedagogen: "Hur säger man det här?". (Emma)

Det behöver inte handla om just pedagogiska saker, vad som helst, de är öppna med det. Det är jättebra! (Jörgen)

Med hjälp av modersmålspedagogen kan pedagogerna bland annat få stöttning i kommunikativa sammanhang med barnen. Det kan handla om att lösa problem, komma underfund med hur barnet tänker och känner i vissa situationer samt innebär modersmålspedagogen någon som kan se över och bidra med språkmaterial i verksamheten. Vidare belyser pedagogerna vikten av att modersmålspedagogen är delaktig i den dagliga verksamheten.

Jag ser ju att det (modersmålspedagog) är väldigt gott för henne som inte varit här så länge och inte har svenskan alls nästan... och nu har hon kommit väldigt långt och så, det är jättekul! (Emma)

I citatet ovan berättar en pedagog om ett nyanlämt barn som endast tillbringat ett fåtal månader i den svenska förskolan. Pedagogen beskriver hur modersmålspedagogen har haft en positiv inverkan på barnet och har bidragit som stöd i barnets andraspråksinlärning. Hon belyser även att modersmålspedagogen har haft stor betydelse för pedagogernas och barngruppens möjligheter att kommunicera med barnet.

Reflektion

Vi tolkar att samtliga pedagoger förespråkar en flerspråkig förskola som präglas av en språkande vardag med ett lustfyllt, nyfiket och öppet klimat. De vill lyfta alla språk som representeras i barngruppen, dock är de medvetna om risken att barnen kan uppleva en känsla av "utpekande". Vidare framhåller pedagogerna att det språkande pedagogiska arbetet ska utgå från barnens intressen, vilket ska fångas i både spontana och planerade sammanhang. För att stötta och uppmuntra flerspråkighet uttrycker samtliga pedagoger viljan att tillägna och utveckla kunskap om de olika språken, verbala och icke-verbala. Vi gör tolkningen att pedagogerna ser sig själva som ett av de viktigaste redskapen för att stötta barnens språkutveckling, exempelvis genom att använda ett tydligt och rikt språk. Pedagogerna uttrycker att de även använder sig av andra kulturella redskap än det verbala språket för att

stötta barnen i deras språkutveckling, exempelvis artefakter och kroppsspråk. Pedagogerna upplever en utmaning i att förstå och göra sig förstådda, och därmed stötta barnen, när det inte talas samma språk. Det svenska språket lyfts därmed fram som en betydelsefull gemensam referensram. Vi gör även tolkningen att modersmålspedagogen lyfts fram som ett givande stöd i medieringen mellan pedagog och barn och fungerar som en bro i olika samspelssituationer.

Diskussion

I följande kapitel diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning under rubrikerna; ”Att lyfta alla språk”, ”Språkliga dilemman” och ”Det flerspråkiga hemmet”.

Att lyfta alla språk

Resultatet av studien visar att pedagogerna delar en övertygelse om att flerspråkighet är en tillgång, både för individ och samhälle, vilket medför en positiv, öppen och nyfiken inställning till det språkliga arbetet i förskolan. Pedagogerna uttrycker en vision om att alla språk i barngruppen ska lyftas, uppmuntras och värderas lika. Detta lyfts fram som viktigt i enlighet med Lpfö98 (Skolverket, 2010) där förskolan uppmanas till att stödja barns språkutveckling på alla deras språk, förstaspråk likaväl som andraspråk.

Calderon (2004) belyser att en viktig förutsättning för barnets språkutveckling är närvarande pedagoger som aktivt och medvetet stöttar och utmanar barnet. Skans (2011) betonar i sin tur att det är fördelaktigt om pedagoger anpassar sitt språkbruk till en nivå som ligger något över barnets språkkunskaper – i enlighet med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Resultatet visar att pedagogerna i studien uttrycker en strävan efter att använda ett tydligt, rikt och varierat språk för att stötta och utmana barns utveckling av det svenska språket. Pedagogerna upplever dock en svårighet i att inte kunna behärska samtliga språk som finns representerade i barngruppen. En problematik som kan uppstå när pedagogerna inte behärskar alla språk är att alla språk inte får möjlighet till likvärdiga förutsättningar för stöttning av pedagogerna som det svenska språket. Pedagogerna i studien uttrycker dock en vilja och strävan efter att lyfta och arbeta med samtliga språk i det dagliga arbetet i verksamheten. Bland annat lär de sig ord på de språk som representeras i barngruppen, som en språklig insats för att kunna stötta och uppmuntra flerspråkigheten i verksamheten i den utsträckning det är möjligt.

Forskning lyfter fram att föreställningen om att enspråkighet är normen i det svenska samhället är vanligt förekommande (Svensson, 2009). Resultatet visar dock att föreställningen inte är rådande bland pedagogerna i studien. En bakgrund till att pedagogerna förkastar denna föreställning kan dels vara deras förankring i Lpfö98 (Skolverket, 2010) som belyser motsatsen, att flerspråkighet är ett rådande faktum i förskolans verksamhet. Dels kan

pedagogers utbildning och kompetensutveckling vara en bidragande faktor till den medvetenhet de ger uttryck för. Andelen flerspråkiga barn i de aktuella förskolorna för studien speglar hur samhället ser ut. Pedagogerna i studien påvisar en medvetenhet om att flerspråkighet är ett utbrett fenomen i samhället och ger uttryck för att vi alla lever i en flerspråkig tillvaro, oavsett den individuella språkkunskapen. Skolverket (2013b) lyfter fram en teori om att flerspråkighet till och med blir oundvikligt om flerspråkighet, utöver de verbala språken, även innefattar icke-verbala kommunikationsformer. Resultatet visar att förskolorna i studien präglas av en vidgad syn på språk vilket innebär att olika kommunikationsformer, som exempelvis kroppsspråk, gester, bilder och tecken, tillämpas i verksamheten. Dels menar pedagogerna att barnen uppmuntras att använda olika kommunikationsformer och kulturella redskap för att mediera sin omvärld, dels menar de att dessa används av pedagogerna med syfte att stötta barnens språkutveckling. Att lyfta en vidgad syn på språk i förskolans verksamhet kan innebära att använda andra strategier än de verbala språken för att kommunicera (Skolverket, 2013b), för både pedagoger och barn, vilket kan vara särskilt betydelsefullt gällande de barn som inte behärskar det svenska språket.

Språkliga dilemman

Pedagogerna i vår studie uttrycker den egna rollen i barns språkutveckling som ett betydelsefullt redskap och ger uttryck för en positiv inställning till att aktivt arbeta med olika språk i förskolan. Dock kan dilemman uppstå rörande användandet av barns förstaspråk och andraspråk, vilket vi följande redogör för och diskuterar.

Kultti (2012) lyfter fram vikten av att barn får möjlighet att lära sig svenska i förskolan och menar att det svenska språket är en fråga om flerspråkiga barns rättigheter och möjligheter i det svenska samhället. Genom pedagogernas stöttning i inläring av det svenska språket, på svenska, erbjuds barnen ett gemensamt språkligt redskap för att kommunicera och tillägna sig nya kunskaper. Det svenska språket kan ha en inkluderande funktion i verksamheten om barn och pedagoger delar det som ett gemensamt språk menar Kultti. Resultatet av föreliggande studie indikerar att när ett gemensamt förstaspråk (annat än svenska) används, som inte delas av samtliga i verksamheten, finns risk för exkludering. Som en strategi för att främja inkludering lyfts tillämpning av det svenska språket då fram som en gemensam referensram, i enlighet med Lpfö98 (Skolverket, 2010) som belyser att ”förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (s.6). Det dilemma som uppstår när den gemensamma referensramen innebär just svenska är att de barn som inte behärskar det svenska språket i stället exkluderas. Åtgärden som tillämpas för att förhindra exkludering i barngruppen kan vara ett upphov till att andra i sin tur exkluderas. Genom att aktivt tillämpa en vidgad syn på språk, och vidga möjligheterna till gemensamma referensramar, tänker vi att barnen kan ges lika villkor för deltagande och samspel oavsett verbala språkkunskaper. Kommunikationsformer som exempelvis kroppsspråk, gester, sång, bild och dans kan utgöra den gemensamma

referensramen och därmed fungera som en ”bro” mellan individer när det verbala språket inte räcker till, vilket i sin tur kan främja inkludering.

Lindberg (2002) lyfter fram att en föreställning som innebär att förstaspråkutvecklingen stör andraspråkutvecklingen är förekommande i samhället. Resultatet i föreliggande studie visar dock att pedagogerna inte ansluter sig till denna föreställning. Samtliga konstaterar att de olika språken kan stödja och berika varandra och därmed gynna språkutvecklingen. Utifrån resultatet tolkar vi att det kan uppstå ett dilemma när pedagogerna dels ska uppmuntra barnen till att tala svenska i förskolan och dels ska uppmuntra brukandet av barnets förstaspråk. Som tidigare diskuterats uttrycker pedagogerna i studien en *vision* om att lyfta alla språk likvärdigt i verksamheten och Lpfö98 (Skolverket, 2010) föreskriver att förskolan ska stödja barns språkutveckling på alla deras språk, förstaspråk såväl som andraspråk. Det är av stor vikt att arbeta med alla de språk som representeras i barngruppen och vara medveten om att de olika språken kompletterar och berikar varandra, vilket Lindberg (2002) benämner som *additiv* tvåspråkighet. Dock visar resultatet i föreliggande studie att tids- och resursbrist kan skapa hinder för att arbeta medvetet och aktivt med både barnets förstaspråk såväl som andraspråk, i enlighet med Lpfö98 (Skolverket, 2010), i likvärdig utsträckning. När tid och resurs inte räcker till för detta finns risk för att olika språk ges olika utrymme i det pedagogiska arbetet och därmed utvecklas med olika förutsättningar till stöttning. Detta kan leda till att flerspråkiga barn inte får möjlighet att utveckla förstaspråket lika väl som andraspråket i förskolans verksamhet.

Ytterligare ett dilemma kan uppstå då förskolan dels vill medverka till att barnens olika språk lyfts fram i det pedagogiska arbetet och dels skapa en verksamhet där flerspråkighet inte ska ”pekas ut”. Resultatet indikerar att pedagogerna förespråkar en förskola som ska präglas av ett öppet klimat gällande flerspråkighet. De framhåller en önskan om att barnen ska känna stolthet över sina språk och att det ska ses som något naturligt och positivt. Trots strävan efter ett öppet klimat visar resultatet i studien att upplevelser av exkludering och kränkning förekommer i barngruppen. Genom ett kontinuerligt, aktivt och medvetet arbete med flerspråkighet kan ”utpekning”, exkludering, kränkning och liknande dock motarbetas. Ladberg (2003) belyser tre pedagogiska ”hörnstenar” som är betydelsefulla för barns språkutveckling. De innefattar att pedagogerna skapar en givande atmosfär för språk, organiserar för språk samt ger barnet ett rikt inflöde av språk. Vi tänker att atmosfären, som bland annat innebär ett öppet klimat, är av stor vikt för att flerspråkighet ska ses som naturligt, berikande och en tillgång. Vidare kan verksamhetens organisering vara avgörande i arbetet med inkludering och ett tillåtande klimat i barngruppen. Genom att exempelvis genomföra det pedagogiska arbetet i smågrupper skapas möjligheter för samtliga språk att lyftas, få tid och utrymme i den dagliga verksamheten. Ett rikt inflöde av språk kan möjliggöras genom tillgång och användning av exempelvis böcker, sånger och andra redskap på olika språk. Tillämpas dessa redskap aktivt och kontinuerligt i det pedagogiska arbetet tänker vi att det kan bidra till att olika språk ses som en naturlig del i barnets omvärld. När omgivningen uppmuntrar flerspråkighet och ser det som något självklart och värdefullt blir det naturligt för barn att använda alla sina språk (Ladberg, 2003).

Det flerspråkiga hemmet

Ursprungligen ville vi undersöka pedagogers tankar om den flerspråkiga förskolan med fokus på det pedagogiska arbetet med barngruppen. Kommunikation och samarbete med hemmen var därmed inte ett fokuserat område i vår forskningsöversikt. Dock visar resultatet att samtliga pedagoger lyfter kommunikation och samarbete med vårdnadshavare som en viktig och central del i den flerspråkiga förskolan, vilket väckte vårt intresse för området. Därmed väljer vi att beröra detta område i följande diskussion.

Lpfö98 (Skolverket, 2010) konstaterar att en växande rörlighet över nationsgränserna skapar en kulturell mångfald i förskolan. Att samarbeta med hemmen i det pedagogiska arbetet lyfts i resultatet av föreliggande studie fram som värdefullt, bland annat för att belysa mångfalden av språk samt för att få inblick i olika kulturer. Trots en enad positiv inställning till samarbete med hemmen visar resultatet att samarbete och kommunikation med vårdnadshavare även upplevs vara den största utmaningen i den flerspråkiga förskolan. Vikten av att nå ut med information samt möjliggöra en reell insikt i det pedagogiska arbetet för vårdnadshavare betonas återkommande i resultatet, detta i enlighet med Lpfö98 som föreskriver vikten av att förskolan har en vardaglig kontakt och samarbetar med hemmen. Att nå ut till vårdnadshavare och vara tydlig i fråga om mål och innehåll är en förutsättning för deras möjligheter till inflytande i förskolans verksamhet belyser Lpfö98. Pedagogerna uttrycker att en problematik kan uppstå när ett gemensamt språk inte delas och kan utgöra en gemensam referensram vilket resulterar i en begränsad och bristande kommunikation. Ger den tid som är möjlig att avsätta för vardaglig dialog mellan pedagog och vårdnadshavare, begränsad till ett fåtal minuter i tamburen vid hämtning och lämning, en rimlig möjlighet för en fruktbar kommunikation? Resultatet visar att tid och resurs är avgörande faktorer för huruvida eventuella kommunikativa hinder ska kunna överbryggas, faktorer som pedagogerna upplever att det råder brist på i verksamheterna. I resultatet lyfts modersmålspedagogen fram som ett betydelsefullt redskap, en ”bro”, för att underlätta kommunikationen. Dock är modersmålspedagogens närvaro i verksamheten avgränsad vilket leder till att möjlighet för stöttning, av både barn och vuxna, samt möjlighet till allas inflytande i verksamheten i sin tur blir begränsad. Om modersmålspedagogerna i större utsträckning finns med i verksamheten, som stöd och tolk, kan det leda till att alla språk som representeras i hemmen får möjlighet att lyftas och värderas samt att alla får möjlighet till inflytande. Dock finns en risk att ansvaret gällande kommunikationen med hemmen samt det pedagogiska arbetet med att lyfta och värdera alla språk i stor utsträckning läggs över på modersmålspedagogen i stället för verksamhetens pedagoger. Detta kan dels innebära att verksamhetens pedagoger inte är drivande i ett medvetet och aktivt arbete för att främja relationen med hemmen. Dels kan det innebära att de i stor utsträckning endast tar ansvar för barns andraspråksutveckling och ”lämnar över” arbetet med förstaspråket (annat än svenska) på modersmålspedagogerna.

Med ett medvetet och reflekterande samarbete med modersmålspedagogerna ser vi flera positiva aspekter av modersmålspedagogens delaktighet i verksamheten. Det är en ständig ansträngning att hitta ord och nyanser på ett främmande språk, att få tala det språk som känns

naturligt är en trygghet, avspänning och ”vila” belyser Ladberg (2003), vilket modersmålspedagogen kan vara ett stöd i och bidra till. Ladberg lyfter att modersmålspedagogen kan ses som en språklig och kulturell förebild, med möjlighet att utmana barnen i flerspråksutvecklingen. Vidare tänker vi att modersmålspedagogen kan bidra till att mångfald av språk ses som något naturligt i barnets omvärld, vilket kan bidra till ett öppet och tillåtande klimat för flerspråkighet och mångkultur. Lpfö98 (Skolverket, 2010) lyfter att en språklig och kulturell mångfald ger barnen möjlighet att grundlägga respekt och aktning för varje individ, oavsett dess bakgrund. Vi tänker att detta i sin tur kan bidra till en vidgad världsbild.

Metoddiskussion

Vi upplevde genomförandet av den empiriska undersökningen som mycket intressant och lärorik då vi fick ta del av pedagogers tankar kring den flerspråkiga förskolan. Vårt val av metod i vår kvalitativa studie baserades på studiens syfte och frågeställningar. Vi menar att intervju som metod var gynnsam för att besvara de frågor vi sökte svar på, och resulterade i en större insikt i hur pedagoger uttrycker sig om flerspråkighet i förskolan.

Vid studiens uppstart hade vi en önskan om att genomföra både intervjuer och observationer för att få ett rikt empiriskt material med flera perspektiv och en reell inblick i vad en flerspråkig förskola innebär. Dock uppstod svårigheter angående samtycke till observationer. De förskolor som kontaktades för studien konstaterade en svårighet med att tillhandahålla samtycke från vårdnadshavare på grund av språkliga aspekter i den skriftliga kommunikation. De uppmärksammade oss på att dessa kommunikativa svårigheter kunde fördröja möjligheten att slutföra studien inom den tidsram som fanns till förfogande. Då vår tidsram för undersökningen var begränsad valdes observationer bort vilket resulterade i att endast intervjuer genomfördes. Vi valde att utföra tre olika intervjuformer; parintervju, gruppintervju och panelintervju, då vi intresserade oss för hur samtalet skulle te sig i de olika konstellationerna samt vad det skulle bidra till i undersökningen. Vi upplevde att variationen resulterade i ett rikt material med olika infallsvinklar. Panelintervjuerna möjliggjorde att vi som intervjuare kunde belysa olika delar/områden i intervjuerna och ställa följdfrågor för att fördjupa oss inom dessa områden. Dock upplevde vi att denna form av intervju kan ha varit orsak till nervositet hos respondenterna. I parintervjuerna och gruppintervjun upplevde vi inte att samma nervositet uppstod. Gruppintervjun resulterade i ett diskuterande material då respondenterna fick möjlighet att ”bolla” sina tankar sinsemellan. Deras samspel kan ha påverkat hur de gav respons på de områden som lyftes, vilket kan resultera i både för- och nackdelar för studien. Huruvida det var intervjuformerna eller respondenterna som individer som påverkade det material som framkom är svårt att urskilja.

Vi intresserade oss för samspelet som uppstod mellan respondenterna i vår gruppintervju, vilket väckt vår nyfikenhet för fokusgruppsintervjuer. Fokusgruppsintervju innebär att flera respondenter tillsammans diskuterar kring specifika ämnen, därmed lyfts meningsutbytet mellan respondenterna fram som betydelsefull i den studie som genomförs (Kvale &

Brinkmann, 2014). Med större tidsram för vår studie tänker vi att fokusgruppsintervjuer hade kunnat berika vårt empiriska material med ytterligare infallsvinklar. Dock upplever vi att de intervjuformer vi använt oss av i föreliggande studie bidragit till ett rikt, intressant och relevant material.

Vid uppstart av studien kontaktades ett flertal förskolor som samtliga visade intresse för studien. En stor andel av dessa förskolor avstod dock från att delta då de inte hade möjlighet att avsätta tid för intervjuer. Vi upplevde en utmaning med att få tillgång till respondenter i den utsträckning vi önskade, dock är vi tacksamma för de förskolor som deltog och därmed möjliggjorde vår undersökning för studien.

Vidare forskning

Under studiens gång har vi fördjupat oss inom många intressanta aspekter av den flerspråkiga förskolan. Vi har även berört områden som vi inte har haft möjlighet att fördjupa oss inom med hänsyn till studiens omfattning. Dock har intresse väckts för framtida forskning inom dessa områden. Följande presenterar vi förslag för vidare forskning:

- Observationsstudie av vad flerspråkighet innebär i den dagliga verksamheten i förskolan.
- Modersmålspedagogens betydelse för flerspråkiga barn och den flerspråkiga verksamheten.
- Studera vad mångkultur innebär i relation till flerspråkighet.
- Kommunikation och samarbete mellan förskola och hem, utifrån olika perspektivtaganden.
- Vad segregering innebär för förskola och samhälle samt vilka följder det kan få.
- Hur förskolan introduceras för nyanlända familjer med fokus på stöttning och integrering.
- Analysera Lpfö98 angående flerspråkighet med fokus på eventuella motstridigheter och dilemman.

Slutord

Flerspråkighet är ett faktum i dagens samhälle och därmed i dagens förskolor. Vi gör slutsatsen att flerspråkighet är en tillgång för både individ och samhälle och bör därmed lyftas och uppmuntras i det pedagogiska arbetet. Vi menar att det är av stor vikt att pedagogerna reflekterar och tar ett medvetet ansvar för att främja och utveckla arbetet med flerspråkighet i förskolan.

För att kunna göra ett kvalificerat arbete behöver de fortlöpande utbildning i språk- och kulturfrågor och i språkfrämjande arbetssätt, och handledning eller annan form av

bearbetning av sådana attityder som begränsar barnens möjligheter.” (Ladberg, 2003 s. 145).

Ett aktivt, fortlöpande och medvetet arbete med barns språkutveckling är avgörande för att flerspråkighet ska vara möjligt och ses som en tillgång och kompetens.

Referenser

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013) *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB

Calderon, L. (2004). *Komma till tals: flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Hjort, M. (2011). *Konstens betydelse: om konstarter och litteratur i skola och samhälle*. Stockholm: Carlsson.

Håkansson, G. (2014). *Språkinlärning hos barn* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 321). Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf.

Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber AB.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kylén, J-A. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle* (3. uppl.). Stockholm: Liber AB.

Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språkvård*, 4 (02), 22-28. Tillgänglig: www.sprakochfolkminnen.se/download/18.42699e142b734b551687/1398151024089/Språkvård+2002-4.pdf

Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudande till kommunikation i en flerspråkig förskola: fria och riktade handlingsområden* (Licentiatsuppsats, Malmö studies in educational sciences. Licentiate dissertation series, 30). Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö högskola. Tillgänglig: <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/15895/Ljunggren%20Lic%20MUEP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

Løkken, G. & Søbstad, F. (1995) *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wellerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Salamancadeklarationen (2006). *Svenska Unescorådets skriftserie, nr 2/2006*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken* (Licentiatuppsats, Malmö studies in educational sciences, Licentiate dissertation, 16). Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola. Tillgänglig: https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/11603/2043_11603%20Skans.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola - lärande och bärande: kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Hämtad 2016-05-23, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/forskolan-2/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/10*. Hämtad 2016-05-23, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013a). *Barn, elever och personal, Riksnivå: Sveriges officiella statistik om förskola, fritidshem, skola och vuxenutbildning. Del 2*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2013b). *Flera språk i förskolan: teori och praktik*. Stockholm: Skolverket.

Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

Svensson, A-K. (2012). Med alla barn i fokus: om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling. *Paideia*, 4, 29-37. doi: 2320/11874

Swain, M. (2006). Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. I H. Byrnes (Red), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (s. 95-108). London-New York: Continuum.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Trost, J. (2012). *Enkätboken* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17 (02), 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Bilaga 1

Missivbrev



Hej!

Vi är två förskollärostudenterna från Lidköping som just nu läser termin sex på Högskolan Väst i Trollhättan, vi är därmed i full gång med att skriva vårt examensarbete. Vårt valda område för arbetet är *Den flerspråkiga förskolan*.

Syftet med studien är att fördjupa kunskaperna om hur verksamma pedagoger uttrycker sig om flerspråkighet i förskolan samt vad det innebär i det pedagogiska arbetet. Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur inom det aktuella området och har nu för avsikt att göra en empirisk undersökning, med intervjuer som metod, för att få ytterligare kunskap. Med den erfarenhet och kompetens Ni som verksamma pedagoger besitter ser vi ert samarbete som värdefullt för vår undersökning. Därmed önskar vi att få intervjua Er om verksamheten och det pedagogiska arbetet inom området. Vår förhoppning är att genomföra cirka 2 - 3 intervjuer, under vecka 17 och 18. Vid dessa tillfällen kommer vi använda oss av ljudupptagning för att underlätta sammanställning och analys av materialet.

I undersökningen kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets etiska principer vilket innebär att deltagande sker frivilligt, behandlas konfidentiellt samt att insamlat material enbart används i forskningsändamål. Önskas mer information om de etiska principerna se: www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Vi tar kontakt med Er för att bekräfta ert intresse av att delta i undersökningen.

Tack på förhand för Er medverkan, hoppas vi ses!

Om Ni har några frågor eller funderingar får Ni gärna kontakta oss för mer information.

Tove Pettersson

xxxxxxx@student.hv.se

072X- XX XX XX

Anna Fredriksson

xxxxxxx@student.hv.se

070X- XX XX XX

Bilaga 2

Intervjuguide

Områden att lyfta:

- Flerspråkighet
- Det pedagogiska arbetet
- Verksamheten

Tänkta frågor:

- Hur stor barngrupp har Ni?
- Hur många barn är flerspråkiga?
- Är personalen flerspråkig?

- Vad innebär flerspråkighet för Dig/Er?
- Vad innebär flerspråkighet i det pedagogiska arbetet?
- Vad innebär flerspråkighet i övrigt i/för verksamheten?
- Vilka möjligheter och/eller svårigheter upplever Ni med flerspråkighet i förskolan?
- Hur lyfter och arbetar Ni med språk i verksamheten?
- Vilka språk och kommunikationsformer förekommer? Varför?
- Hur stöttas dessa?

- *(Vi ser att verksamheten har en Språkprofil, vad innebär det?)*

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
www.hv.se