



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete

Grundnivå

### Förskollärarens roll i relation till flerspråkiga barns språkutveckling

---

#### En intervjustudie om vad fyra förskollärare beskriver som viktigt i arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling

Författare: Diana Johansson och Johan Forsmark

Handledare: Solveig Ahlin

Examinator: Stina Jeffner

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: PG2062

Poäng: 15hp

Examinationsdatum: 20190116

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## **Abstract**

Uppsatsen behandlar hur fyra förskollärare talar om flerspråkiga barns språkutveckling. Syftet är att bidra med kunskap om hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Detta syfte vill vi uppnå genom att synliggöra hur fyra förskollärare på två flerspråkiga förskolor resonerar. De två frågeställningar som ligger till grund för vårt arbete är vad de tillfrågade förskollärarna anser är viktigt i sitt arbete med flerspråkiga barns språkutveckling, samt hur de talar om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling. I vår studie utgår vi från en kvalitativ metod, där vi har genomfört fyra halvstrukturerade intervjuer. Metoden användes för att synliggöra förskollärarnas tankar kring sin roll i relation till flerspråkiga barns språkutveckling. Materialet analyseras utifrån det sociokulturella perspektivet med fokus på begreppen *den proximala utvecklingszonen*, *scaffoldning* och *mediering*. Resultatet visar att samtliga förskollärare använder sig av alternativa förstärkningar som bilder, kroppsspråk och tecken för att tydliggöra språket i kommunikation med barnen. Förskollärarna betonar även modersmålets vikt för barnens förmåga att lära sig svenska. Några av slutsatserna är att förskollärare med små medel kan stötta de flerspråkiga barnen utan full kunskap i barns modersmål och att det är viktigt att inte vara för fast i det verbala. Det skapar större förutsättningar för barnen att förstå och göra sig förstådda. Flerspråkighet kan ses som en utmaning, men det gäller för verksamma pedagoger att vara påhittiga och se möjligheter istället för svårigheter.

## **Nyckelord**

**Flerspråkighet, modersmål, pedagogik, kommunikation**

## **Förord**

Först och främst vill vi tacka de fyra förskollärarna som delat med sig av sina erfarenheter och den värdefulla information som har varit betydelsefull för vår studie. Vi vill även tacka vår handledare som under arbetets gång varit ett bra stöd och bidragit med värdefulla synpunkter.

Vi var från studiens början överens om att göra nästintill allt tillsammans. Att göra allt arbete tillsammans kände vi var ett bra sätt för oss, då det har möjliggjort gemensamma diskussioner. Vi har kunnat reflektera tillsammans över studiens olika delar och diverse hinder på vägen. Ett Google drivedokument skapades för att ha möjlighet att skriva samtidigt i dokumentet, samt vid eventuell sjukdom. Den enda uppdelning som gjorts var att vi delade upp forskningen och läste olika avhandlingar var, som vi sedan diskuterade tillsammans. Vi har under studiens gång haft en öppen dialog, där vi läst det den andre skrivit och på så vis gjort ändringar i varandras formuleringar när det behövts. Det finns ingen del som enbart en har skrivit, utan allting har framkommit ur en aktiv kommunikation.

# Innehållsförteckning

1	Inledning och problemformulering.....	1
2	Syfte och frågeställningar .....	2
3	Litteraturbakgrund.....	2
3.1	Förskolans uppdrag.....	2
3.2	Språk och kommunikation.....	3
3.2.1	Att behärska ett språk.....	3
3.2.2	Barns tidiga språkutveckling.....	4
3.2.3	Språk och sociala samspel.....	5
3.2.4	Flerspråkighet.....	5
3.2.5	Modersmål.....	6
3.3	Bilder som stöd i kommunikation .....	7
4	Tidigare forskning .....	8
4.1	Presentation av den forskning som använts .....	8
4.2	Pedagogers förhållningssätt .....	9
4.3	Organisering av tid och rum.....	10
4.4	Användning av artefakter.....	11
5	Teoretisk utgångspunkt .....	12
5.1	Det sociokulturella perspektivet .....	12
5.1.1	Den proximala utvecklingszonen .....	13
5.1.2	Scaffolding.....	13
5.1.3	Mediering och kulturella redskap.....	13
5.1.4	Sammanfattning.....	14
6	Metod.....	15
6.1	Kvalitativ halvstrukturerad intervju.....	15
6.2	Urval och avgränsningar.....	16
6.3	Undersökningspersoner.....	17
6.4	Genomförande.....	17
6.5	Databearbetning och analysmetod .....	18
6.6	Forskningsetiska överväganden .....	18
6.7	Studiens kvalitet .....	19
7	Resultat och analys .....	20
7.1	Hur talar förskollärarna om vad som är viktigt i sitt arbete med flerspråkiga barns språkutveckling? .....	21
7.1.1	Resultat: Pedagogen som ett verktyg .....	21
7.1.2	Resultat: Fysiska material och metoder .....	22
7.1.3	Resultat: Organisering av tid och rum.....	24
7.1.4	Analys av frågan “Hur talar förskollärarna om vad som är viktigt i sitt arbete med flerspråkiga barns språkutveckling?” .....	25
7.2	Hur talar förskollärarna om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling? .....	27
7.2.1	Resultat:.....	27
7.2.2	Analys av frågan “Hur talar förskollärarna om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling?”.....	29
7.2.3	Sammanfattning av resultat .....	30

8	Diskussion.....	30
8.1	Resultatdiskussion .....	31
8.1.1	Förskollärarnas kommunikativa strategier.....	31
8.1.2	Förskollärarnas organisering av tid och rum .....	32
8.1.3	Modersmålet – Ett egenvärde eller ett medel.....	33
8.2	Metoddiskussion.....	34
8.3	Slutsatser .....	36
9	Vidare forskning .....	37
10	Källförteckning .....	39
11	Bilaga1.....	41
12	Bilaga2.....	43

# 1 Inledning och problemformulering

I dagens förskola talar ungefär vart femte förskolebarn fler än ett språk (Skolinspektionen, 2017, s. 5). Denna utveckling ställer högre krav på förskolläraryt utbildning och verksamma pedagoger i förskolan då läroplanen för förskolan betonar att "verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan" (Skolverket, 98:2016, s. 5).

Vårt intresse för barns flerspråkighet och språkutveckling växte fram mer och mer under den verksamhetsförlagda utbildningen. Vår utgångspunkt är att det är viktigt att barn ges utrymme att använda sitt modersmål i en miljö som stimulerar och tar tillvara på barns flerspråkighet.

Enligt Läroplan för förskolan (Skolverket, 98:2016, s. 7) framgår det att "barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden". Vi har tidigare observerat att de möjligheter barn får att använda sitt modersmål i förskolans miljö kan se väldigt olika ut, vilket kan ge konsekvenser för den fortsatta språkutvecklingen. Vi har exempelvis observerat att en förskola kan uttrycka att svenska är det språket som bör användas, trots att merparten av barnen inte har svenska som modersmål. På en annan förskola har vi istället sett hur pedagogerna uppmuntrar barnens alla uttrycksätt på olika sätt. Varför det ser så olika ut kan vi bara spekulera kring, men en förklaring kan vara att kunskap saknas i hur pedagogerna kan arbeta med barns olika modersmål för att stötta de flerspråkiga barnens utveckling.

På förskolan är det pedagogerna som ansvarar för att skapa en tillåtande atmosfär där olikheter kan ses som en tillgång. Håland -Anveden (2018, s. 122) menar att uppmuntran till att barnen ska få använda alla sina språk i kommunikationen visar att de olika språken är lika viktiga som det svenska språket. Det är dock inte alltid självklart, vilken kan utläsas av bland annat Skolinspektionen (2017, s. 14), som har gjort en studie som involverar 34 förskolor. Resultatet visar att 23 av dem arbetar mindre bra med att skapa möjligheter för flerspråkiga barn att använda sitt modersmål. I studien framgår det att det saknas tillvägagångssätt för hur pedagogerna arbetar med andra modersmål än svenska i praktiken och personalen uttrycker att de saknar kunskap inom området och arbetar därför på liknande sätt med alla barn.

Utifrån vårt ökade intresse för barns flerspråkighet vill vi undersöka hur fyra förskollärare i två flerspråkiga förskolor talar om hur de kan arbeta för att stötta de flerspråkiga barnen i deras språkutveckling.

Det som vi, med vår studie hoppas bidra med är en inblick i några olika uppfattningar om förskollärares roll i relation till flerspråkiga barns språkutveckling. Studiens resultat kan ge blivande och verksamma pedagoger i förskolan inspiration och idéer om hur de kan arbeta för att stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Vi anser att ämnet flerspråkighet blir mer och mer relevant på grund av samhällets förändring. Det är en diskussion som enligt oss bör fortsätta i en strävan att skapa en förskola för alla barn.

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet är att bidra med kunskap om hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Detta syfte vill vi uppnå genom att synliggöra hur fyra förskollärare på två flerspråkiga förskolor resonerar.

- Hur talar förskollärarna om vad som är viktigt i sitt arbete i relation till flerspråkiga barns språkutveckling?
- Hur talar förskollärarna om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling?

## **3 Litteraturbakgrund**

I denna del kommer några begrepp som är relevanta för vår studie att presenteras. Barns språkutveckling, flerspråkighet, modersmål och bilder som stöd är några aspekter som definieras med stöd från olika referenser inom ämnesområdet.

### **3.1 Förskolans uppdrag**

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 98:2016, s. 7) betonar att barns språk påverkar deras lärande, men även deras identitetsutveckling. Det framgår även att om barn med utländsk bakgrund ges möjlighet till att utveckla sitt modersmål påverkas deras inläring av svenska samt den generella kunskapsutvecklingen. Förskolan ska ge barn möjligheter att utveckla sitt modersmål parallellt med det svenska språket.

Samspel mellan vuxna och barn samt barn emellan lyfts fram som en förutsättning för lärande. Förskolan ska vara en plats där barnen stöts till att utveckla en positiv självuppfattning och där de ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga (Skolverket, 98:2016, s. 7).

Barn lär sig genom konkreta upplevelser och där är de vuxna viktiga förebilder. Genom att iaktta de vuxna och deras förhållningssätt påverkas barnens förståelse för olika etiska aspekter och normer, såsom respekt för andra, jämställdhet samt individens egna rättigheter och skyldigheter. Dessa är värden som ska prägla förskolans verksamhet (Skolverket, 98:2016, s. 4).

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 98:2016, s. 5) beskriver hur “verksamheten ska anpassas till alla barn” och att de barn som behöver extra stöd ska få det utifrån deras individuella behov och förutsättningar.

## **3.2 Språk och kommunikation**

### **3.2.1 Att behärska ett språk**

Wedin (2011, s. 23 - 24) menar att ett stort ordförråd samt vetenskapen hur orden kombineras kan ses som viktiga delar i att behärska ett språk. Detta räcker dock inte för att inneha en språklig kompetens. Hon refererar till Bachman och Palmer, som har delat språklig kompetens i två delar - kommunikativ kompetens samt strategisk kompetens.

Kommunikativ kompetens kan i sin tur delas in i två övergripande områden, organisatorisk- och pragmatisk kompetens. Den organisatoriska kompetensen innefattar grammatisk- samt textuell kompetens. Grammatisk kompetens innebär hur ord kan böjas (morfologi), hur ord låter (fonologi), ordkunskap samt meningsuppbyggnad. Den textuella kompetensen innefattar hur språket sammanfogas i en längre del för att få ett begripligt budskap, exempelvis hur man ger instruktioner. Den pragmatiska kompetensen kan i sin tur delas in i funktionell samt sociolingvistisk kompetens. Den funktionella kompetensen innefattar hur språket kan användas för att nå användarens mål och den sociolingvistiska kompetensen innefattar förståelsen för vilket språkbruk som bör användas i olika sammanhang. Sandvik och Spurkland (2015, s. 39) skriver att kommunikativ kompetens innebär förmågan att använda språket i olika situationer, ha samtalskompetens samt att veta vad som är vanligt förekommande i samhället och kunna göra det på ett grammatiskt korrekt språk. Författarna menar att grammatiska och pragmatiska



färdigheter utvecklas samtidigt för barn i förskoleåldern. De menar även att det inte finns några skäl att fokusera på grammatik i förskolan då det kommer naturligt när barnen använder språket mer och mer. Det viktigaste är att fokusera på språkets funktion.

Den strategiska kompetensen belyser istället metakognitiva processer. Det kan innebära olika strategier för att lära sig ett språk, så som exempelvis att lyssna, imitera, repetera samt att ta tillfället att uttrycka sig verbalt så ofta som möjligt. Det kan även innefatta omedvetna strategier för att producera språk, alltså det som sker mellan tanke och yttrande. Detta innefattar även olika strategier för kommunikation, som ofta används när den språkliga förmåga inte räcker till för det som ska förmedlas. Finns inte kunskap om ett specifikt ord kan olika uttrycksformer tas i bruk. Det kan vara att använda kroppsspråk, byta ut mot ett närliggande ord eller kodväxla på ett annat språk. Denna kompetens kan ses som extra viktigt för ett barn som håller på att lära sig ett språk. Det gynnar inläringen av språk att ta sig till många olika strategier för kommunikation, både för att möta och att själv producera språk. Att nå sitt kommunikativa mål kan kännas viktigare än ett mer formellt och korrekt språk (Wedin, 2011, s. 24 - 25).

### **3.2.2 Barns tidiga språkutveckling**

Barns första steg i språkutvecklingen sker genom dess joller. Det är under denna period som barns språkutveckling är som mest lik varandra, oavsett modersmål. Därefter börjar barnen lära sig enstaka ord, då oftast kring saker i den närmaste omgivningen. Barns förståelse för ords betydelse utvecklas tidigare än själva produktionen av ord, kan de tio ord förstår de i själva verket över hundra (Skolverket, 2013, s. 21 - 22).

Efter en relativt långsam process där barnet lärt in ett antal ord börjar den så kallade ordförrådsspurten. Denna snabba ökning av ordförrådet kan i sig delas in i tre faser, där den första fasen börjar med substantiv för att därefter övergå till en ökning av verb för att avslutas med en ökning av funktionsord. Innehållsorden är enklare för barnen att lära in då de oftast är mer betonade än funktionsorden samt att de är lättare att referera till, då de ofta är saker i barns närhet. Detta gör det mer konkret för barnen (Strömquist, 2010, s. 62).

I takt med att barnet lär sig fler ord får de mer kunskap i hur språket är uppbyggt. Det är vanligt att barn till en början oreflekterat tar till sig ord och uttalar dessa på ett korrekt sätt. Tidigt kan man se hur barn använder sig av ordet gick. Barnet uppmärksammar därefter hur de vuxna

använder olika böjelser av ord, till exempel hoppade och de försöker därav applicera samma böjning på olika ord. Gick blir därför gådde. Detta fenomen kallas för U-kurvan. Utvecklingen sker på likartat sätt även för barn som har svenska som andraspråk (Lindö, 2009, s. 76).

Barns språkinlärning kan ses som en adaptiv process, vilket innebär att barn lagrar information i situationer de befinner sig i och sedermera anpassar sig till nya situationer genom att ordna om redan lagrad information. Dock handlar det inte enbart om anpassning från barnets sida, utan inlärningen påverkas också av den sociala omgivningen barnet befinner sig i som anpassar sig till barnet. Språkinlärning och språkutveckling sker på så sätt i ett kombinerat och självgående sammanhang (Strömqvist, 2010, s. 57).

Barn lär sig det språk som de har behov av, där känslan, motivationen och drivkraften är grunden i allt lärande. Ett språk lärs inte automatiskt bara för att det talas i barnets omgivning utan att det handlar mer om meningsfulla sammanhang som är viktiga för barnen här och nu och som laddar språket med mening (Ladberg, 2000 i Lindö, 2009, s. 75).

### **3.2.3 Språk och sociala samspel**

Språk kan ses som en central del i människans liv, då hon i grund är en social varelse. Förmågan att ta till sig och lära sig det mänskliga språket genom en interaktion med andra kan ses som medfödd. Det gör att det inte går att skilja på barns språkutveckling och det sociala sammanhanget i vilket barnet befinner sig, då det är en social händelse. Barn blir socialiserade till att använda sig av språket för att kommunicera, men blir samtidigt socialiserade genom språket. Inom den svenska kulturen är det exempelvis vanligt att redan tidigt behandla spädbarn som samtalspartners trots avsaknaden av ett verbalt språk (Wedin, 2011, s. 29).

### **3.2.4 Flerspråkighet**

En allmän uppfattning i Sverige är att flerspråkighet innefattar barn och föräldrar som talar ett annat modersmål än svenska och som har en utländsk bakgrund. Det kan ses som problematiskt att koppla samman flerspråkighet och utländsk bakgrund då flerspråkighet ges en annan betydelse än den till synes traditionella, alltså att flerspråkig är en person som kan fler språk än två<sup>1</sup> (Skolverket, 2013, s. 12).

---

<sup>1</sup> Den definition av flerspråkighet som genomsyrar vår studie är att kunna fler än ett språk.

Flerspråkiga barn kan ses som en varierande grupp vad gäller färdigheter i modersmålet såväl som i andraspråket. De kan exempelvis ha goda kunskaper i sitt modersmål samtidigt som de har ett mindre utvecklat andraspråk. Det kan ses som en utmaning för pedagoger i förskolan. Det är därför viktigt att förskollärare och annan personal skaffar sig redskap i hur de kommunicerar med barn för att undvika att bemöta dem med en attityd som innefattar barns okunskap i språket. Ett annat sätt att angripa det är att se det som att det är den enspråkiga förskolläraren som inte har nog med kunskap i språket som barnet talar. På så vis ses inte barnen som språklösa utifrån deras kunskap om majoritetsspråket (Sandvik & Spurkland, 2015, s. 54). Ses flerspråkighet som en kompetens istället för en egenskap, ändras definitionen av en flerspråkig individ till en människa som har kunskap om och kan tala flera olika språk (Skolverket, 2013, s. 12).

När barn utvecklar fler än ett språk samtidigt kallas det simultan språkutveckling, då språken utvecklas likartat som när ett enspråkigt barn lär sig det talade språket. Då barn utvecklar språket simultant är det vanligt förekommande att barnet blandar de olika språken beroende på att barnen ges en blandad mix av de vuxna i omgivningen. Vanligtvis börjar de barn som lär sig två språk simultant att tala lite senare än enspråkiga barn, vilket ligger inom den variation som enspråkiga barn uppvisar (Skolverket, 2013, s. 23).

Att barn blandar de olika språken de har kunskap om, kan kallas för kodväxling. Det är vanligt förekommande i tvåspråkiga miljöer. Det kan lätt ses som att barnen har svårigheter att urskilja de olika språken, men kan istället ses som en strategi, då språken används på olika sätt utifrån funktion och sociala sammanhang (Spurkland & Sandvik, 2015, s. 58).

Successiv språkutveckling är då barnen lär sig det nya språket när de redan har ett etablerat modersmål som grund. För att göra sig förstådda vet barnen att de måste ta till sig det nya språket då de inte kan kommunicera på sitt modersmål. Många av dessa barn har en icke-verbal period, där de genom att lyssna lär sig att börja förstå språket (Sandvik & Spurkland, 2015, s. 55 - 56).

### **3.2.5 Modersmål**

Begreppet modersmål kopplas ofta samman med utländsk bakgrund, samt ett annat språk än svenska (Skolverket, 2013, s. 8). Detta skrivs även fram i förskolans läroplan då den benämner att barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även för att utveckla kunskaper inom andra områden. Av skollagen framgår att

förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Skolverket, 98:2016, s. 7). Håland Anveden (2018, s. 55) menar dock att det språk ett barn lär sig samt börjar tala som liten blir barnets modersmål. Om barnet växer upp med fler språk samtidigt, exempelvis då föräldrarna har olika språk, har barnet flera modersmål.

Barns modersmål är nära förknippad med barns identitet och upplevelsen av kunskap. Det finns många betydande skäl till att barn ska fortsätta att utveckla sitt modersmål. Först och främst för att kunna fortsätta att kommunicera med sin familj. Det ger även barn möjlighet att använda språket utifrån sin kognitiva och åldersmässiga bas (Sandvik & Spurkland, 2015, s. 59).

En väl etablerad grund i modersmålet skapar förutsättningar för att utveckla andraspråket. Utvecklingen av modersmål såväl som andraspråket kan därför ses som beroende av att denna grund utvecklas (Lindö, 2009, s. 76). Ges inte tillfälle till detta kan det även ses som att barnen berövas en språklig kompetens de har lagt flera år på att utveckla (Spurkland & Sandvik, 2015, s. 56). Precis som att en enspråkig individs identitet är sammankopplad med modersmålet, är även ett flerspråkigt barns identitet sammankopplad med sin flerspråkighet. Det flerspråkiga barnet knyter an sina olika erfarenheter till båda språken och därför kan det bli svårt för barnen att avgöra vilken identitet som bör användas. Bekräftelse på alla språk kan därför vara betydelsefullt för barns identitetsutveckling (Sandvik & Spurkland, 2015, s. 60).

### **3.3 Bilder som stöd i kommunikation**

Säljö (2013, s. 160 - 161) belyser vikten av bilder och andra visuella redskap i relation till lärande. I dagens läge kan bilden ses som ett av de viktigare sätten att skapa mening och kommunicera. Han hävdar att den till och med kan ses som viktigare än skrift. Det är dock svårt att separera de båda, då de används parallellt med varandra som komplement i människors kommunikation. Bilder används i många olika sammanhang och gör det som sägs och skrivs mer konkret och begripligt.

Bilder kan vara till hjälp för att förstå världen omkring oss (Heister-Trygg, 2005, s. 5). Behovet av bilder finns hos alla barn, men ersätter inte verkliga erfarenheter. Utgår bilden från något upplevt så kan den vidga förståelsen för olika begrepp samt hjälpa barnen att minnas. Det är vanligt att använda bilder som samtalsunderlag för att gemensamt kunna rikta fokus mot något specifikt (Heister-Trygg, 2005, s. 37).

## 4 Tidigare forskning

I sökning av tidigare forskning har vi främst inriktat oss på flerspråkighet och barns språkutveckling. Den forskning som presenteras är relevant för vårt syfte. De databaser som använts vid sökning av tidigare forskning är Libris, Summon och avhandlingar.se. De sökorden som främst har använts är Flerspråk\*, förskol\*, multilingual och preschool.

### 4.1 Presentation av den forskning som använts

Anders Skans (2011) avhandling, *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*, synliggör en flerspråkig förskolas didaktik och hur pedagogerna uttrycker sig vilja arbeta och hur de faktiskt arbetar. Studien har sin utgångspunkt i en förskola som arbetar interkulturellt och på avdelningen finns det fyra pedagoger, tre ordinarie och en resurspedagog. Tillsammans har de fem olika modersmål.

Anne Kulttis (2012) avhandling, *Flerspråkiga barn i förskolan - villkor för deltagande och lärande*, belyser hennes intresse för flerspråkiga barns språkutveckling och hur förskolan kan vara en plats där språkutveckling i ett mångkulturellt och globaliserat samhälle kan stärkas. Studien innefattar åtta olika förskolor som är utspridda i en större stad. Antal barn med olika modersmål varierar i grupperna, i tre av dem var dock mer än hälften av barnen flerspråkiga. Det var 32 lärare som deltog varav två av dessa hade ett annat modersmål än svenska.

Åsa Ljunggrens (2013) avhandling, *Erbjudande till kommunikation i en flerspråkig förskola: fria och riktade handlingsområden*, synliggör vilka erbjudande till kommunikation det finns i en flerspråkig förskola. Fokus i studien ligger på barnens kommunikation med varandra, men hon har även undersökt hur pedagogerna skapar dessa möjligheter.

Ann-Katrin Svenssons (2012) artikel, *Med alla barn i fokus - om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*, belyser pedagogers roll i relation till flerspråkiga barn och hur dessa kan stöttas i att utveckla ett ordförråd. Artikeln utgår från ett projekt i fem kommuner i samma län med fokus på att bland annat öka barns intresse för böcker.

## 4.2 Pedagogers förhållningssätt

Pedagogerna i Skans studie uttrycker alla en vilja att arbeta med barnens alla språk, verbala som icke verbala (Skans, 2011, s. 62). I de förskolor som Kultti undersökte fanns det till skillnad från Skans studie inget uttalat fokus att specifikt arbeta kring flerspråkighet i någon av grupperna (2012, s. 61 - 62).

Skans (2011, s. 71 - 72) beskriver att samlingarna på avdelningen alltid är planerade och strukturerade utifrån ett språkutvecklingsperspektiv. Dessa utförs alltid i helgrupp och vid dessa aktiviteter använder sig pedagogerna av olika slags språkstöd. De tar hjälp av pedagogernas olika språk, bilder, föremål samt tecken som stöd. Resultatet visar dock att vid dessa aktiviteter tar pedagogerna sällan tillvara på barnens spontana initiativ till samtal kring sådant som intresserar dem (s. 87), de verkar mer fokuserade på att genomföra den planerade aktiviteten. Barnens yttranden om sådant som inte rör det planerade hamnar i skymundan för att ge plats åt det som pedagogerna anser vara viktigare. Skans menar att en problematik i detta kan vara att barns känsla av delaktighet förminskas (s. 90). Ljunggren (2013, s. 147 - 148) har inte specifikt observerat de planerade språkaktiviteterna, men har ändå uppmärksammat hur pedagogers mer styrda samtal i andra situationer påverkar barnens deltagande till kommunikation. Resultatet visar att barnen kommunicerar mer, samt att de utgår från sina egna erfarenheter när pedagogernas reglering inte är lika styrd.

När det kommer till pedagogens roll i Kulttis studie kunde hon utläsa att pedagogerna med en medvetenhet stöttar barnen genom att utgå från det barnen visar intresse för. Denna stöttning innefattar olika strategier, exempelvis att peka och att pedagogerna frågar barnen om deras aktiviteter. Pedagogerna stöttar även barnen genom att uppmuntra dem till att själv lösa konflikter med andra barn. Dock är den verbala stöttningen på svenska (Kultti, 2012, s. 173). Pedagogerna skapar ett klimat där olika sätt att delta och uttrycka sig är möjligt. Detta kan observeras vid sångsamlingen, där barnen kan delta verbalt men även kroppsligt (s. 169).

Däremot beskriver Kultti (2012, s. 178) att det språk som förväntas användas i den pedagogiska miljön är svenska, samt att det sällan finns möjligheter för barnen att använda sitt modersmål. Barnen använder enbart sitt modersmål i ett fåtal situationer, då tillsammans med barn som delar modersmål, eller tillsammans med särskilt modersmålsstöd. Sett till en helhet problematiserar hon det och menar att då det svenska språket blir en norm kan det resultera i att andra språk marginaliseras vilket kan leda till ojämna villkor till språkutveckling. När det

kommer till barnens modersmål kunde även Ljunggren (2013, s. 144) utläsa liknande resultat som Kultti synliggjorde, då barnens egna modersmål sällan nyttjades som en tillgång i verksamheten. Svensson (2012, s. 34) betonar att det är pedagogerna som ansvarar för att skapa de miljöer där det finns möjligheter för barnen att i trygghet utveckla sin språkförmåga. Hon menar att det är viktigt att både barnens första och andraspråk stimuleras.

### **4.3 Organisering av tid och rum**

Kultti (2012, s. 90) beskriver att sångsamling är något som förekommer på alla förskolor i studien, dock i olika format. I samtliga fall är sångsamlingen en lärarledd aktivitet som är utformad på ungefär liknande sätt i alla förskolorna. Utgångspunkt för sångsamlingen är antingen sång-påse eller låda, som innehåller konkreta föremål eller kort med olika motiv som hör till sången. Samtliga sånger är på svenska och har många gånger djurtema. Dessa aktiviteter är förutbestämda av läraren. Tillåtande deltagande på olika sätt är någonting som godkänns av lärarna, exempelvis melodiskt, rytmiskt och fysiska handlingar (s. 153).

Skans (2011, s. 64) beskriver att det centrala innehållet i verksamheten är barnens språkutveckling. Dock uttrycker pedagogerna att det till största del utarbetas vid planerade aktiviteter i storgrupp. En av dessa är samlingarna, som utgår från de gemensamma erfarenheter pedagoger och barn har. Vilka som är där, vilka som är frånvarande samt hur många de är samlade är några fokusområden vid samlingarna. Även återkoppling till tidigare aktiviteter med hjälp av fotografier erbjuds. Innehållet i samlingarna styrs nästan enbart av pedagogerna och barns olika spontana initiativ till kommunikation tas inte tillvara (s. 87).

Skans (2011, s. 121 - 122) menar att det inte är det gemensamma innehållet i sig som är problematiskt, det som blir problematiskt är när fokus enbart hamnar på förskola och hemmet. Dessa i sin form är väldigt lika menar han, vilket inte utmanar barnen. Liknande problematik kan han även se vid sagoläsning, där planering och innehåll verkar vara styrt, vilket resulterar i att barnens spontana tillägg inte ges utrymme. Emellanåt verkar sagans helhet vara viktigare än det barnen själv fokuserar på och finner intressant (s. 86). Sagoläsning uppmärksammas även i Kulttis (2012, s. 168) studie, där sagostunder ses som en viktig aktivitet i förskolorna. Däremot sker läsning som både planerad aktivitet och övergångsaktivitet. Sagostund som en planerad aktivitet har ett tydligt språkfokus och sker till skillnad från Skans studie oftast i mindre grupper, medan övergångs aktiviteten vanligtvis förekommer i helgrupp för att samla gruppen inför nästa aktivitet. Vidare menar Skans (2011, s. 95) att aktiviteter i små grupper förekommer

på avdelningen, men dessa beskrivs inte som språkutvecklande utan fokus ligger istället på trygghet. Det stöd som annars finns i de planerade aktiviteterna, som bilder och konkreta föremål tas inte tillvara i dessa situationer på samma sätt (s. 97). Arbetet med språkutveckling i verksamhetens alla situationer uppmärksammas alltså inte av pedagogerna (s. 64). Skans (2011, s. 123) betonar att den möjlighet barnen får till kommunikation är beroende av gruppens storlek. Han menar att en konsekvens av att pedagogerna valt att arbeta med språk i storgrupp gör att möjligheterna att kommunicera med det enskilda barnet minskar.

Svensson (2012, s. 34) synliggör att förskolornas miljö erbjuder barnen olika möjligheter att ta del av böcker. Rent materiellt var det stor skillnad på antal böcker avdelningarna hade. På vissa avdelningar förekom läsning av böcker flera gånger per dag, medan andra använde sig av böcker en gång i veckan. Resultatet visade även att förskolor i resurssvaga områden ofta har liten tillgång till böcker. Detta problematiserar Svensson då hon menar att förskolan kan skapa en viktig kompenserande miljö för barnen. Liknande resultat synliggjordes i Kulttis (2012, s. 92) studie. Tillgången till böcker och en medvetenhet kring planerade lärarledda läsaktiviteter påvisar att läsning, sagor och berättande är något som är centralt och viktigt på en del av de studerade förskolorna. Dock varierade de lärarledda gruppaktiviteterna förskolorna emellan vilket gav barnen olika möjligheter till läsande (s. 168).

#### **4.4 Användning av artefakter**

Artefakter är fysiska redskap och föremål som är tillverkade av människan med syfte att kunna utföra en specifik handling (Kultti, 2012, s. 28). Kultti (2012, s. 174) beskriver att artefakter är viktigt för barns deltagande, kommunikation och skapande av lekaktiviteter. Hon beskriver hur samma leksaker fanns i flera exemplar vilket skapar större möjligheter för barn att delta i olika aktiviteter. Gällande möjlighet till kommunikation skapar dessa artefakter även en gemensam grund och ett gemensamt innehåll att samtala om. Resultatet visar även att barnen relaterade förskolans material till sådant som de redan hade erfarenhet av hemifrån, exempelvis att de kan ha läst samma böcker fast på olika språk.

Ljunggren (2013, s. 126 - 128) fokuserar främst på barnens kommunikation i bland annat lek. Hon menar att barn genom sin fantasi och kreativitet kan utforska olika materials användningsområden. Då barnen ges utrymme att använda en artefakt på ett alternativt sätt, som exempelvis att trä däck på fingrarna, skapar det enligt Ljunggren gemensamma erfarenheter och därmed nya saker att samtala om. Hon menar dock att pedagogers regler kring



hur artefakter får användas kan påverka barnens kommunikation. Dessa regler påverkar barnens deltagande i leken och ett hinder i detta kan vara att barnen måste fråga om lov innan de använder en viss artefakt.

Skans (2011, s. 84, 88) beskriver främst artefakter i relation till lärarledda aktiviteter. Exempelvis används bilder, dockor, handdockor och böcker vid samling och sagostund. Dessa artefakter används främst för att konkretisera innehållet för barnen. De böcker och sagor som används med barnen har ofta ett innehåll som barnen känner igen.

## **5 Teoretisk utgångspunkt**

En teori kan betraktas som ett redskap vilket underlättar för att se, förstå eller förklara. En närmare förklaring är att just teori betyder "betraktande". En teori skall kunna vara ett redskap som används för att bedöma ett problem vilket ger möjlighet till att utveckla en förståelse för det problem som studeras (Dimenäs, 2007, s. 104 - 105). I denna del av vår studie presenteras det teoretiska perspektiv, samt de begrepp som vi har använt som analysredskap.

### **5.1 Det sociokulturella perspektivet**

Studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet som grundar sig i Lev Vygotskijs teorier och idéer. Det sociokulturella perspektivet belyser att lärande utvecklas i ett sammanhang, i samspel med andra människor eller i den miljö en person i fråga befinner sig (Säljö, 2014, s. 12). Därför är detta ett relevant perspektiv då vi ämnar undersöka vilka förutsättningar som de tillfrågade förskollärarna kan tänkas skapa utifrån hur de talar om sin roll i relation till flerspråkiga barns språkutveckling.

Inom det sociokulturella perspektivet ses kommunikation som en av det viktigaste infallsvinklarna, eftersom lärande skapas och förs vidare via sociala samspel (Säljö, 2014, s. 37). Lärande är således en naturlig del i en människas liv. Människor har alltid lärt och delat med sig till varandra och fört vidare de kunskaper som lärts in. En viktig ingrediens till detta menar Säljö är det vardagliga samtalet, vilket ger en grund till de kunskaper en person tar med sig och formas av. I ett sociokulturellt perspektiv handlar det således inte om att undvika att lära, utan vad vi kan lära oss i olika situationer (Säljö, 2014, s. 47).

### **5.1.1 Den proximala utvecklingszonen**

En central del inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978 i Kultti, 2012, s. 29). Den proximala utvecklingszonen kan ses som den distans som finns mellan vad en individ kan åstadkomma på egen hand utan stöd och vad en individ kan utföra i samarbete och ledning av en vuxen eller mer kompetent jämnårig (Vygotskij, 1978 i Säljö, 2014, s. 120). Inom det sociokulturella perspektivet ses människan som ständigt föränderlig och under utveckling, vilket betyder att varje samspelssituation mellan två individer har en potential till lärande (Säljö, 2014, s. 119).

En förutsättning för den proximala utvecklingszonen är då att en person med mer kunskap bistår en person med mindre kunskap. Individen befinner sig hela tiden i olika utvecklingszoner och de ramar som finns i dessa situationer påverkar individens utveckling och det lärande som sker. Barns utveckling är alltså beroende av den sociala och fysiska miljön och de möjligheter till nya erfarenheter som finns inom dessa sammanhang (Säljö, 2014, s. 122).

### **5.1.2 Scaffolding**

Stöttning och vägledning av vuxna eller personer med mer kunskap för att utveckla barns kunskaper och färdigheter kan beskrivas med begreppet Scaffolding, vilket kan ses som en slags stödstruktur. Genom Scaffolding får barnet bidrag från vuxna genom att bland annat språkligt handleda, uppmuntra, vara en förebild, utmana och reflektera. I och med denna stöttning får barnet nya erfarenheter i en viss aktivitet. Stöttning i förskolans kontext kan även ske då den vuxna ställer frågor till barnen. Frågornas utformning skapar dock olika möjligheter för barns utveckling, beroende på om frågorna är av slutna eller öppna karaktär. Målet med stöttning är att de vuxna allteftersom minskar stödet för att stegvis mynna ut i att barnet klarar uppgiften på egen hand (Kultti, 2012, s. 30).

### **5.1.3 Mediering och kulturella redskap**

Mediering kan beskrivas som det samspel som sker mellan människan och de externa redskap som används vid upptäckandet av världen (Daniels, 2001 i Säljö, 2013, s. 26). Dessa redskap är något som utvecklats över tid. "De medierar – bär på, är inskrivna i och förmedlar – kulturella värden och används för att ta del av andras kunskaper och för att kommunicera (Kultti, 2012, s. 27)".

Säljö (2013, s. 27) beskriver att tidigare kunskaper är medierande i sig, vilket han ger exempel på då han beskriver att jorden i sig kan te sig platt vid första anblick. Vet människan att jorden faktiskt är rund påverkas seendet och hur fenomenet upplevs med hjälp av kunskapen som ett medierande redskap. Mening om världen skapas således i de kulturella erfarenheter människan har tagit del av och där de medierande redskapen tillägnats. Redskapen som nämns kan delas upp både i en fysisk och en språklig del, men Säljö (2013, s. 28 - 29) skriver att det bästa är att tänka det som att de kulturella redskapen har både en intellektuell och en fysisk sida. Dessa redskap använder människan praktiskt i sin vardag. Han menar att det i stort sett inte går att separera medierande redskap från människans handlingar. Språket ses som en viktig del i mänskligt lärande, speciellt i vår förmåga att ta del av nya erfarenheter samt att förmedla dessa vidare till andra. Omvärlden medieras för människan och gör den meningsfull via språkliga yttranden (Säljö, 2014, s. 82).

Människan kan alltså använda redskap, språkliga som fysiska, för att åstadkomma olika saker. Dessa redskap kan exempelvis omvandlas för att skapa en symbol för något annat, bland annat då en knut på en scarf kan fungera som ett hjälpmedel för att minnas något. Detta är inget som normalt sett kännetecknar en knut, utan den blir att fungera som en individuell symbol (Vygotskij, 1978 i Säljö, 2013, s. 26).

#### **5.1.4 Sammanfattning**

Sammanfattningsvis belyser det sociokulturella perspektivet att lärande utvecklas i samspel med andra, vilket gör att kommunikation kan ses som en av det viktigaste delarna. Utifrån detta synsätt är det därför svårt att undvika att lärande sker, då människan för det mesta är en social varelse omgiven av andra individer. Det som lärs in i dessa situationer kan dock påverkas genom att de samspelande har en medvetenhet om vad som tillförs i innehållet. *Den proximala utvecklingszonen* beskriver den nivå ett barn kan nå med hjälp av en mer erfaren individ och ses som en central del inom det sociokulturella perspektivet. Detta kan ske via stöttning från den vuxne, *scaffolding*, genom att exempelvis handleda och utmana barnen. Målet med stöttningen är att barnet till slut ska klara det på egen hand. Det sociokulturella perspektivet belyser *mediering*, som kan ses som hur redskap - intellektuella som fysiska - förmedlar olika användningsområden.

## 6 Metod

I denna del av studien presenteras val av metod, urval samt hur vi har gått till väga för att presentera studiens resultat.

### 6.1 Kvalitativ halvstrukturerad intervju

Utifrån vårt syfte hur fyra förskollärare på två flerspråkiga förskolor talar om hur de kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer för datainsamling. En kvalitativ intervju är lämpligt då vi vill få fatt i informanternas tankar och erfarenheter. Kvale och Brinkmann (2014, s. 17 - 18) belyser att genom forskningsintervjun försöker intervjuaren inta en annan människas perspektiv för att ta del av deras erfarenhetsvärld. I en forskningsintervju skapas kunskapen i samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade.

Då vår intention var att använda oss av öppna frågor för att ge förskollärarna möjlighet att vara mindre låsta i sina svar valdes halvstrukturerade intervjuer. En halvstrukturerad intervju har vissa likheter med ett vardagssamtal, men den innefattar ett speciellt tillvägagångssätt med ett specifikt syfte. Den är mer strukturerad än vardagssamtalet men mer öppen och med en social dimension jämfört med ett frågeformulär. Den utgår från en intervjuguide som är sammanställd utifrån olika teman (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45). Då en intervjuguide skapas, är det viktigt att tänka på att det inte är frågeställningarna i sig som ska ställas till respondenten, utan frågorna i guiden bör skapas för att svara på dessa. Detta för att säkerställa att de frågor som formuleras utgår från den kunskap som studien ämnar få fram och som därav svarar på frågeställningarna (Kihlström, 2007a, s. 50). Vi delade in vår intervjuguide (Bilaga 2) utifrån tre preliminära frågeställningar då vi tänkte att detta kunde vara till hjälp när vi inför analysen tematiserade svaren, då olika intervjufrågor var kopplade till en specifik frågeställning. Till en början formulerade vi inledande frågor, som berörde exempelvis hur länge förskollärarna hade arbetat på förskolan samt vilken spridning av modersmål det fanns i barngruppen. De inledande frågorna kan vara till hjälp för att få respondenten avslappnad och lägger en grund för de mer centrala frågorna (Dalen, 2007, s. 31).

En problematik när det handlar om intervju som metod kan vara att vi som forskare är i en maktposition gentemot de intervjuade, samt att det är vi som bestämmer vilka frågor som kommer att belysas och hur vi på så sätt går vidare i arbetet. Därför bör inte forskningsintervjun betraktas som en helt öppen och fri dialog mellan människor (Kvale & Brinkman, 2014, s. 51 - 52).

Då vi förstår att tidsaspekten är ett stressmoment för förskollärare, tänkte vi att det kunde underlätta om frågorna var tillgängliga i förväg. Innan själva intervjuerna genomfördes skickades därför frågorna ut till de aktuella förskollärarna. Detta då vi ansåg det som den mest lämpliga metod med tanke på att vi inte skulle jämföra förskollärarnas svar. Att vi valde att ge ut frågorna till förskollärarna innan intervjun genomfördes kan givetvis vara både positivt och negativt. Vi menar att den positiva aspekten ligger i att förskollärarna faktiskt får tid att fundera över vad de tycker och tänker, samt att de ges en möjlig ingång avseende studiens syfte. En negativ aspekt kan vara att de kan prata ihop sig med varandra för att ge oss en likvärdig bild av hur de arbetar.

När vi planerade för intervjuernas längd valde vi att sätta en relativt lång tidsram. Vi tänkte att det annars kunde bli stressigt för oss men även för förskollärarna, vilket kan göra att de skyndar på sina svar (Kihlström, 2007a, s. 51).

## **6.2 Urval och avgränsningar**

Då vi ville få kunskap om hur förskollärare talar om flerspråkiga barns språkutveckling kom vi ganska direkt fram till att vi ville genomföra intervjuer. En kvalitativ intervju förutsätter att de tillfrågade har erfarenhet och kunskap inom det valda området (Kihlström, 2007a, s. 49). Dock var inte vår intention att göra någon jämförelse mellan förskolorna utan mer att få en bredare förståelse i hur de talar om detta område för att kunna analysera vilka möjligheter det ger för barns språkutveckling.

Fokus i studien är flerspråkiga barn, vilket gjorde att vi valde att använda oss av förskolor i mångkulturella områden. Studien har avgränsats till två förskolor och fyra förskollärare. Anledningen till detta är för att begränsningar behövde göras då tiden för att genomföra studien var begränsad. Kvale och Brinkmann (2014, s. 157) beskriver även att det kan vara en fördel med mindre antal deltagare vid en kvalitativ intervjustudie, då det ger möjlighet att vara mer noggrann i analysarbetet.

Samtliga studier som presenteras i forskningsöversikten belyser flerspråkighet i förskolan, vilket gör dem relevanta för vår studie. De valda studierna har inte specifikt fokus på pedagogers roll i relation till flerspråkiga barns språkutveckling. Vi har därför valt att avgränsa oss till de delar som belyser detta, då andra delar inte är lika relevanta för vår studie.

### **6.3 Undersökningsspersoner**

De avgränsningar som gjorts vid val av undersökningsspersoner är att de är utbildade förskollärare, samt att de arbetar på en förskola med merparten flerspråkiga barn. Anledningen till att vi specifikt har valt förskollärare är för att de har det yttersta ansvaret för utbildningens utformning. Enligt läroplanen för förskolan står det att “förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen //...// stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket, 98:2016, s. 11).”

Då studiens syfte är att synliggöra hur förskollärarna talar om sitt arbete kring flerspråkiga barns språkutveckling är ålder på intervjupersonerna inte viktiga att synliggöra. Två av förskollärarna var dock kända för oss sedan tidigare genom vår verksamhetsförlagda utbildning.

### **6.4 Genomförande**

Det första steget i vår studie var att vi skrev ett informationsbrev (Bilaga 1), där vi förklarade studiens syfte samt de etiska aspekterna vi tagit hänsyn till. Sedan kontaktade vi tre förskolechefer via mail, där informationsbrevet bifogades, för att få deras godkännande innan vi tog kontakt med personalen på förskolan. Vi fick svar av två förskolechefer som båda ställde sig positiva till undersökningen. Den ena chefen erbjöd sig att kontakta två förskollärarna som hon sen återkopplade till oss via mail. Dock hade informationen till en av förskolecheferna missuppfattats, vilket gjorde att vi fick tillåtelse att intervjua två förskollärare på samma avdelning. Vi kontaktade den ena angående information om intervjun och förskolläraren erbjöd sig att hitta en annan förskollärare från en annan avdelning. Den andra förskolan kontaktade vi själva och fick godkännande av två förskollärare. Därefter kontaktade vi alla fyra och gav en tydligare bild av vår undersökning samt bestämde tid för intervjuerna. Några dagar innan intervjuerna genomfördes skickades informationsbrevet samt frågorna ut till de två förskolorna och till förskollärarna.

Intervjuerna genomfördes på respektive förskola i ett avskilt rum. Vi båda deltog under alla fyra intervjuer men en av oss hade en mer aktiv roll och höll i intervjun, medan den andre var mer passiv och satt och lyssnade. Efter varje avslutad intervju diskuterade vi hur vi upplevt intervjuerna och eventuella ändringar som vi kunde göra inför nästa tillfälle, där vi fokuserade på vårt förhållningssätt. Intervjuernas längd var mellan 12 och 30 minuter.

Intervjuerna spelades in på smarttelefoner som sedan sparades på ett USB-minne och transkriberades därefter ordagrant till text. En av de intervjuade forskollärarna kontaktades i efterhand för att förtydliga några svar.

## **6.5 Databearbetning och analysmetod**

Efter avslutade intervjuer skrevs samtalen ner ordagrant för att därefter analyseras. Detta tillvägagångssätt menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 220) är en lämplig metod för att analysera det insamlade materialet. Det inspelade materialet bearbetades och transkriberades kort efter intervjutillfällena, vilket kan vara bra för att komma ihåg viktiga detaljer från intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 222–226). Det transkriberade materialet skrevs sedan ut och bearbetades utifrån en frågeställning i taget. Innehållet kopplades till en specifik fråga och markerades med en specifik färg, för att underlätta sammanställningen av data.

Därefter lästes sammanställningen igenom flera gånger och vi hittade åtta olika teman som vi sedan förkortade till tre. Kroppsspråk, tydlighet och ögonkontakt är några exempel som vi sammanställde i ett gemensamt tema - *pedagogen som verktyg*. Under denna process insåg vi att två av våra frågeställningar fick liknande svar. Därför sammanställdes dessa till en frågeställning, vilket resulterade i att studien bygger på två frågeställningar. Innan analysen diskuterade vi de begrepp som valts inom det sociokulturella perspektivet. *Den proximala utvecklingszonen, scaffolding* och *mediering*. Detta underlättade för oss då vi fick en samsyn över begreppens innebörd samt att det blev lättare att kunna applicera dem i analysen. Vi läste därefter igenom resultatet och noterade delar där vi spontant kopplade in de valda teoretiska begreppen. Vissa begrepp var enklare än andra att hitta i resultatet, medan andra begrepp behövde tolkas in mer.

## **6.6 Forskningsetiska överväganden**

I dagens samhälle har forskning en viktig plats, vilket ställer krav på forskaren som därför har ett stort ansvar gentemot de medverkande men även de som i efterhand kan påverkas av forskningsresultatet (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8). För att forskningens kvalitet och genomförande ska vara tillförlitligt är etiska överväganden av stor vikt men även för att resultatet ska kunna bidra till att samhällets utveckling på ett ansvarsfullt sätt (Vetenskapsrådet, 2017, s. 2).

I vår studie har vi utgått från de fyra allmänna huvudkrav på forskning, som är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6).

Informationskravet innefattar att de involverade i undersökningen informeras om studiens syfte, samt den deltagandes roll och vad det innebär för studien. De som medverkar i studien har även rätt att avbryta sitt medverkande när som helst, vilket utgör att hänsyn tas till samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7, 9). Konfidentialitetskravet belyser att alla deltagande i studien ska förbi oidentifierbara och att forskarna har tystnadsplikt. Den data som samlas in under studien skall förvaras på ett säkert sätt (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12). Nyttjandekravet innefattar att information om enskilda individer enbart får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

Hänsyn till dessa krav har tagits då förskolecheferna och de valda förskollärarna blev informerade om studien i ett informationsbrev som skickades ut. I detta brev blev de även informerade om studiens syfte och deras roll i studien. I brevet var det tydligt att deltagandet är frivilligt och att det går att avbryta när som helst under intervjuerna och studiens gång vilket uppfyller informationskravet och samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet uppfylldes då inga namn eller andra beskrivande delar som kan röja en deltagares identitet fanns med i materialet. All rådata förvarades på ett USB-minne som låg i en låst låda hos en av studenterna när materialet inte var i bruk. Det insamlade materialet användes enbart i studiens syfte och förstördes i efterhand vilket uppfyller nyttjandekravet.

## **6.7 Studiens kvalitet**

Validiteten avser huruvida man faktiskt studerar det man ämnar studera, alltså studiens giltighet. Ett sätt att stärka validiteten är att göra så att de som läser studien kan förstå innehållet, alltså huruvida resultatet är kommunicerbart (Kihlström, 2007b, s. 231). Därför tänkte vi på att använda ett lagom avancerat språk.

Då studien baseras på kvalitativa intervjuer synliggör vi enbart hur förskollärarna uttrycker sig kring ämnet, vi kan inte säga något om detta faktiskt stämmer. Ett sätt att öka validiteten kring ett ämne är att undersöka samma sak med flera olika metoder (Kihlström, 2007b, s. 231). För att göra studien mer tillförlitlig hade observationer av förskollärarna kunnat kopplas till intervjuerna.



Reliabiliteten har att göra med hur tillförlitligt resultatet är (Kihlström, 2007b, s. 231). Vid intervju kan reliabiliteten ökas om två deltar i den, då en kan intervjua och den andra fokusera på att notera kroppsspråk och liknande. Ännu ett sätt att öka reliabiliteten är att spela in intervjun, så att allt som sägs kommer med. På så vis kommer både frågor och svar med och man kan höra om ledande frågor har ställts (Kihlström, 2007b, s. 232). Av dessa anledningar valde vi båda att delta vid intervjuerna samt att spela in dem, då alla deltagare gick med på det. Vi anser att då båda är närvarande vid intervjuerna är det större chans att reda ut eventuella missförstånd direkt.

## **7 Resultat och analys**

Syftet är att bidra med kunskap om hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Detta syfte vill vi uppnå genom att synliggöra hur fyra förskollärare på två flerspråkiga förskolor resonerar. De frågeställningar som ligger till grund är hur förskollärarna talar om vad som är viktigt i sitt arbete i relation till flerspråkiga barns språkutveckling, samt hur de talar om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling.

Resultatet baseras på intervjuer med fyra förskollärare. Vi har valt att ge förskollärarna fingerade namn. Katarina och Anna arbetar på förskola 1 och Sara och Petra på förskola 2.

Katarina arbetar på en avdelning där barnen är 1–3 år och på avdelningen talar barnen sju olika modersmål inkluderande svenska. Anna arbetar på en avdelning där barnen är 3–5 år och där barnen talar fem olika modersmål.

Sara arbetar på en avdelning där barnen är 3–4 år och barnen har fem olika modersmål. Petra arbetar på en avdelning där barnen är 3–5 år och de har sju olika modersmål.

Resultatet presenteras utifrån en frågeställning i taget. Sammanställningen har delats in i olika teman, för att lättare kunna synliggöra resultatet. Den första frågeställningen är indelad i tre teman, medan frågeställning två enbart har ett tema. För att göra resultatet mer läsbart har en lätt språklig redigering gjorts vid citat, dock utan att ändra innebörden i respondenternas svar. Exempelvis har vi valt att inte skriva ut uttryck som ”eh”, vilket förekom ofta.

Efter båda frågeställningarna följer en analysdel. Detta betyder att de tre första teman är sammanställda i en gemensam analys. I analysen utgår vi från det sociokulturella perspektivet, med fokus främst på begreppen *mediering*, *scaffolding* och den *proximala utvecklingszonen*.

*Mediering*: Kulturella redskap kan bära på och förmedla, *mediera*, kulturella värden (Kultti, 2012, s. 27).

*Scaffolding*: Det kan ses som en slags stödstruktur som ges av vuxna eller personer med mer kunskap för att utveckla barns kunskaper genom exempelvis stöttning och vägledning (Kultti, 2012, s. 30).

*Den proximala utvecklingszonen*: Den zon som finns mellan vad ett barn kan åstadkomma på egen hand utan stöd och vad barnet kan utföra i samarbete med en vuxen eller en mer kompetent jämnårig (Vygotskij, 1978, i Säljö, 2014, s. 119).

## **7.1 Hur talar förskollärarna om vad som är viktigt i sitt arbete med flerspråkiga barns språkutveckling?**

### **7.1.1 Resultat: Pedagogen som ett verktyg**

Två av fyra förskollärare betonar att kroppsspråket har en förtydligande roll i mötet med flerspråkiga barn. Sara berättar att man kan peka samtidigt som man berättar vilken aktivitet som ska göras. Sara menar att kroppsspråk blir viktigt när pedagog och barn inte kan orden på varandras språk och att man kan förtydliga det som sägs genom att visa med kroppen. Även Katrina betonar detta;

Det är ju egentligen inte jättespecifikt bara för barn med annat modersmål eller så, men det blir mycket ögonkontakt, mycket tydlighet, mycket kroppsspråk och kroppskontakt, sådär att man visar med armar och så att man verkligen visar vad man vill. Och kanske tar med sig dem och sådär, räcker fram handen och visar att man vill att de ska komma.

Samtliga förskollärare betonar vikten av att vara tydlig med språket i mötet med flerspråkiga barn. Petra menar att det är viktigt att prata tydligt och förklara för barnen. Katarina berättar att genom att de förtydligar och är så pass övertydliga har märkt att de barn som har en sen språkutveckling blir hjälpta av detta, då de behöver få det stödet. Anna betonar att det är viktigt att stanna upp i vardagsspråket och läsa av barnets signaler. Genom exempelvis kroppsspråk kan man utläsa om barnen förstår. Hon menar att det är viktigt att tänka efter vilka begrepp barnen har förståelse för. Hon berättar till exempel:

Häromdagen sa Malin (Språkpedagog, fingerat namn) till ett barn att han skulle skrapa ihop maten på tallriken, att han skulle äta upp. Då går barnet och skrapar maten i påsen och det han hör ju bara ordet skrapar. Man får vara väldigt uppmärksam och se signalerna, när de förstår och när de inte förstår

Katarina berättar att de inte försöker använda så långa meningar när de pratar med barnen. De plockar ur beståndsdelar och ordklasser för att förtydliga, för att budskapet inte ska försvinna i en lång mening. Hon menar att detta är på gott och ont då de barn som behöver lära sig svenska kanske även behöver flera olika ord. Anna beskriver istället hur de tänker på att inte förenkla språket för mycket så att de inte bidrar med nya ord. De försöker att använda många ord i mötet med barnen. De försöker att inte vara rädda för svåra ord, som "forskare", så att barnen ändå får höra dem. Hon beskriver hur de inom sitt tema tar fram svårare ord, men att de gör olika saker kring orden för att befästa dem. Hon betonar att det är viktigt att vara tydlig och hon menar att "normen är ju att repetera".

### **7.1.2 Resultat: Fysiska material och metoder**

Alla de intervjuade beskriver att de använder sig av mycket bilder i verksamheten. Två av fyra förskollärare beskriver att de använder sig av bilder för att visualisera strukturen för dagen. Sara påpekar att barn med annat modersmål måste ha mycket bildstöd, iallafall i den barngrupp de har nu. Hon beskriver att de i verksamheten använder mycket bilder för att barnen ska kunna se ett sammanhang i vardagen av hur de jobbar och vad som ska göras olika tider, så att barnen ges en tydlig bild av vad som händer. Anna resonerar på liknande sätt, då hon berättar att de använder sig av bilder för att reflektera över vad de ska göra under dagen för att ge en tydlighet. Även Petra belyser detta, då de använder bilder vid planering samt för att synliggöra vad de ska göra under dagen. Bilderna används för att förklara för barnen. Hon menar att de ger barnen bilden samtidigt som de säger ordet, så barnen erbjuds båda delarna. "Vi ger dem inte bara bilden, utan även språket".

Sara talar om bilder i samlingen och berättar att när de delar in i grupper, då har de bilder på barnen och den aktivitet som ska göras. De använder även bilder när de sjunger sånger. Hon berättar:

Har vi sånger och så, har vi också bilder. Imse vimse spindel, har vi till exempel bild på en spindel, bild på vädret och alla detaljer i sången. Eller att vi har konkreta material.

Även Katarina beskriver att de har bilder i samlingen och hon anser att det är viktigt att det finns dubbletter av exempelvis sångbilder. Detta för att pedagogerna ska få ha materialet i fred samt att de vet vad som finns och var det finns, samtidigt som barnen får använda materialet och göra aktiviteten hela vägen. Därför menar hon att det är viktigt att det finns en uppsättning till barnen, som är tillgängliga för dem att använda. Hon menar även att barnen ska kunna söka upp materialet vid andra tillfällen när de själva känner att de har ro i kroppen för det. Hon menar att hon kan möta upp barnen vid dessa tillfällen. Hon förklarar det såhär:

Då kan ju också jag möta upp såna gånger, glida ner bredvid till exempel och börja prata och kommunicera med dem. Och så kan det bli en kommunikation mellan oss där de kanske använder sitt modersmål och säger ordet på bilden och jag svarar då på svenska.

Tre av fyra förskollärare belyser hur de använder bilder och andra material i miljön. Petra beskriver hur de hänger upp mycket bilder, bokstäver och siffror i miljön. Katarina berättar att de har mycket bilder och böcker tillgängliga för barnen på deras nivå, men även på andra ställen så de möter dem ofta. Anna menar att det är viktigt att "boosta" miljön med saker som de håller på med och som kan ge ord. Hon beskriver att de skapat ordkartor, kring det tema de har. Exempelvis växter, då kan de skriva ord som relaterar till detta, som "frö" eller "odla". Hon menar att dessa kartor kan användas som en påminnelse för de vuxna kring vilka ord det är viktigt att lyfta med barnen.

Två av de fyra förskollärarna belyser saker som inte de andra tagit upp. Sara berättar att de lånar somaliska böcker och sagor från biblioteket som två somaliska resurser får läsa för de somaliska barnen. Katarina belyser även vikten av att byta ut material i miljön för att variera så att det händer någonting. Då något tillförs eller tas bort kan det skapa tillfällen för ny slags kommunikation. Hon menar att det kan trigga nyfikenheten. Vidare berättar hon att de använder sig av konkret material för att förstärka. Exempelvis så beskriver hon att hon kan lägga ut en väst om de ska gå ut, vilket blir som en symbol.

Två av de fyra förskollärarna berättar att de använder sig av tecken för att förstärka. Katarina säger att det inte är meningen att barnen ska lära sig teckenspråk, det används för att det som sägs ska bli extra tydligt.

### 7.1.3 Resultat: Organisering av tid och rum

Samtliga förskollärare beskriver att de delar upp barnen i mindre grupper. Katarina belyser att de försöker att inte jobba i för stora grupper för ofta, för att försöka skapa ett lugn. I små grupper menar hon finns det även möjlighet till ögonkontakt och att barnen kan koncentrera sig. Sara menar att de hinner med mer när de har mindre grupper. Hon menar även att många barn behöver vara i mindre grupp och att det då blir lättare. Vidare berättar hon att de barn som tar mycket plats kan få vara med lite lugnare barn.

Petra menar att de måste jobba mycket i mindre grupper för att de når barnen bättre än i stora grupper. Hon berättar:

Vi når dem mycket mer än i stora grupper. Nu har vi kört så att vi har en kortare samling allihopa, då ser man ju att barnen inte hänger ju inte med, på samma vis. De kan ju inte göra sin röst hörd heller.

Petra berättar att de brukade dela in grupper utifrån modersmål, alltså att ha alla som pratar kurdiska i en grupp, men att de inte gör det längre. Hon beskriver att det är för att det är svårare, då de flesta av pedagogerna har svenska som modersmål. Nu tänker de mer på hur de delar upp en grupp, att de blandar med de som kan mera svenska och några som behöver mer svenska, så att de blandar vid olika tillfällen. Även Anna berättar att de tänker på sammansättningen av grupper när de arbetar och att de har olika syften just med språket. Hon beskriver det såhär:

Man kanske vill ha en motor i gruppen, som har mycket ord och som kan föra gruppen framåt på det viset och kanske ge ord till andra som inte har så mycket språk. Eller så kan man tänka, att nu tar vi en homogen, där språket ligger på samma nivå. Men att man kan utmana dem, då kan de tillsammans föra en dialog för att utvidga språket - man kan utmana det liksom. Det tänker vi ofta på när vi sätter ihop grupperna.

Katarina berättar att det är viktigt med öppna miljöer och att barnen får möjlighet flytta på material för att hitta en plats där de känner sig trygga. Hon menar att det inte är alltid som barnen vill sitta och titta i böcker där pedagogerna tycker det är lämpligt att sitta. Hon beskriver hur barnen kan packa väskor för att flytta runt på sakerna till där de själv tycker att det passar. Om det handlar om toaletten eller matbordet, det bestämmer barnen. Det är viktigt att barnen tillåts göra detta menar hon, då det kan skapa spontana mötesplatser för dem. Vidare beskriver Katarina:

För de små barnen att ha ganska öppna miljöer sådär, så att de ska kunna ha lite översikt. Att de inte får den där känslan, för många små barn tycker det är lite jobbigt med stängda dörrar till exempel och där man inte kan se vad som händer på andra sidan. Så vissa fall har vi ju upp och nervända dörrar helt enkelt där man kan se genom glasrutan över till andra sidan /../ Men det gör skillnad, det gör också att när man är liten så man kan också använda sitt modersmål genom att se på vad andra gör på andra sidan, men de hör kanske inte mig. Men du kan ändå kommunicera i det här rummet vi är i.

Sara berättar att de har samma rutiner för en hel vecka, för att barnen ska känna igen sig och veta vad de ska göra de olika dagarna. Hon uttrycker:

Det är så att vi har exempelvis varje onsdag har vi rörelse, måndag har vi ofta utflykter, på tisdag har vi flanosagor och mycket sång och torsdagar har vi skapande, som vi rullar på varje vecka

Anna menar att de tänker mycket på att göra samma sak på många olika sätt, för att befästa orden. Som i temat, då de använder många olika begrepp. Hon beskriver att förra året handlade det om snöflingor. Då planerade de så att de gjorde snöflingor på många olika sätt. Exempelvis genom att måla, pyssla, dansa som snöflingor samt titta på dem.

#### **7.1.4 Analys av frågan “Hur talar förskollärarna om vad som är viktigt i sitt arbete med flerspråkiga barns språkutveckling?”**

Inom det sociokulturella perspektivet betonas det att lärande sker i samspel med andra, eller i den miljö personen i fråga befinner sig (Säljö, 2014, s. 12). Vår tolkning är att pedagogerna skapar ett klimat där olika sätt att uttrycka sig är acceptabelt, då de själva använder sig av olika kommunikationssätt för att möta barnen.

*Den proximala utvecklingszonen* kan exemplifieras i de situationer som Anna beskriver om hur de använder sig av svåra ord som kanske inte finns i barnens vardag. De arbetar kring begreppet på många olika sätt för att befästa det, vilket vi menar skulle kunna ses som *scaffolding*, då det fungerar som stöd för barnen att lära sig något nytt. En annan pedagog beskriver hur de istället förenklar språket, vilket skulle kunna ses som att de inte utmanar barnen nog. Dock arbetar de båda förskollärarna med olika åldersgrupper, vilket gör att det förenklade språket ändå kan vara inom *den proximala utvecklingszonen* för de yngre barnen.

Enligt vår tolkning kan begreppet *scaffolding* inbegripa de redskap pedagoger använder för att stötta barnen i deras lärande. Exempelvis beskriver en förskollärare att kroppsspråk är extra

viktigt då pedagog och barn inte kan varandras språk och att det då används som ett stöd för att förtydliga det som sägs. En annan förskollärare beskriver hur övertydlighet kan hjälpa och bli som ett stöd för barn som har sen språkutveckling.

Vi tolkar det som att en handling *medierar* den intention personen har. Vi anser att förskollärarnas handlingar *medierar* kulturella normer som är specifika för förskolans verksamhet. Alla dessa *medierande* artefakter som förskollärarna använder, intellektuella som fysiska, tänker vi skapar ett klimat där det finns många olika sätt att uttrycka sig på samt att förstå något. De synliggör för barnen att man kan kommunicera på många olika sätt, samt att de vill möta barnen i kommunikationen.

Samtliga förskollärare beskriver hur de använder bilder som stöd på många olika sätt. Säljö (2013, s. 26) beskriver hur *medierande* redskap används för att åstadkomma olika saker. Han beskriver hur en *artefakt* kan bli en symbol för något annat, men att det blir en specifik betydelse för de inblandade och kan inte förstås på samma sätt av resten av världen. Tre av förskollärarna berättar att de specifikt använder bilder för att synliggöra vad som ska göras under dagen, vilket kan beskrivas som att det blir som en symbol för görandet, som kan förstås inom den kulturella kontexten som förskolan är.

Samtliga förskollärare beskriver att de ofta arbetar i mindre grupper, vilket kan skapa större förutsättningar för samspel, speciellt mellan barn och vuxna. Samspelet är en av de viktigaste aspekterna utifrån det sociokulturella perspektivet, då lärande skapas i samspel med andra. En av förskollärarna beskriver att det är olika i hur de sammanställer grupperna, ibland har de ett barn som fungerar som motor för gruppen och på så vis kan föra gruppen framåt, eller en homogen grupp där barns språk ligger på samma nivå, vilket gör att pedagogerna kan utmana gruppen som helhet mer. Vi tolkar detta utifrån *den proximala utvecklingszonen* då vi menar att det skapar förutsättningar för mindre erfarna barn att lära av både andra barn, samt av vuxna.

En annan förskollärare beskriver att de har samma rutiner för en hel vecka, då barnen erbjuds att känna igen sig och veta vad som händer hela veckan. Detta resonemang anser vi kan kopplas till *scaffolding*, då den belyser en stödstruktur som innebär att barnen ges möjlighet att veta vad som händer och kan bilda sig en förståelse för vardagen.

En förskollärare beskriver även att det är viktigt med öppna miljöer och att barnen får möjlighet att flytta på saker och använda dem där de tycker det känns meningsfullt. Sett utifrån vår

tolkning av att en handling *medierar* ett tankesätt tänker vi att detta förmedlar en tillåtande atmosfär där barnen själva får skapa möjligheter för olika möten. Samma förskollärare berättar även hur de vänt på dörrar med ett fönster, för att ge de yngre barnen en möjlighet att få insyn i andra miljöer trots stängda dörrar. Denna handling *medierar* enligt oss en vilja att möta barnen, utifrån de regler pedagogerna måste förhålla sig till.

## **7.2 Hur talar förskollärarna om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling?**

### **7.2.1 Resultat:**

Samtliga förskollärare menar att modersmålet är viktigt för barnen. Anna berättar att om barnet förstår ordet på sitt modersmål så har de lättare att ta till sig samma ord på svenska då de har något att relatera till. Sara berättar att hon tycker modersmålet är jätteviktigt, då hon menar att “har man ett bra modersmål har man lättare att få ett svenskt språk”. Hon beskriver att de jobbar mycket med föräldrarna, då pedagogerna upplever att föräldrarna har svårt att förstå hur viktigt modersmålet är för barns språkutveckling. De säger till föräldrarna att de även måste träna på modersmålet hemma, så tränar de svenskan på förskolan. Detta betonar även Petra som menar att:

Det viktigaste är att de pratar sitt modersmål hemma och att det försöker vi uppmuntra dem att göra, vi säger till våra föräldrar att de ska prata sitt modersmål hemma, för här pratar vi svenska.

Katarina berättar att hon tycker att föräldrarna ska svara på sitt modersmål och använda det mycket. Men hon betonar även att det kan vara viktigt att föräldrarna lär sig svenska för att kunna förstå och möta upp barnen när de pratar svenska hemma.

Anna menar att det är svårt att definiera modersmål, då många barn nästan bara pratar svenska hemma. Hon reflekterar över om det bara är språket man använder, eller om det är både språk och kultur. Vidare berättar hon:

Vi frågade en mamma till ett kurdiskt barn. Dels spontant tänker man att den pojken har kurdiska som modersmål och så frågade vi mamman: vad anser du själv att han har för modersmål? - ja det är nog svenska svarade hon.



Likt Anna beskriver Katarina att det beror på hur man tolkar modersmålet. Hon berättar att många utländska barn är födda i Sverige och använder svenska på ett annat sätt än sina föräldrar, "just för att man är andra eller tredje generationen".

Både Anna och Katarina menar att språk är olika "rika", vilket ger olika förutsättningar för att lära sig ett nytt språk. Båda beskriver att vissa språkgrupper är olika innehållsrikt. Som till exempel de yazidiska barnen, där de menar att språket inte har så många ord och att det då blir svårare att översätta och att ta till sig ett annat språk.

Samtliga förskollärare menar att barnens modersmål måste få ta plats i verksamheten. Två av förskollärarna berättar att det är viktigt för pedagogerna att lära sig ord på barnens modersmål. Sara berättar att pedagogerna använder enkla ord på barnens modersmål, exempelvis: sitta, kissa, vatten, kom osv. Vidare menar hon att pedagogerna blandar språken, då många barn har svårt att använda sitt modersmål på förskolan. Även Katarina betonar att det är viktigt som pedagog att lära sig ord på barnens modersmål. Hon menar att det blir extra viktigt att pedagogerna lär sig enkla ord med små barn då det är dessa ord som är bekanta för barnen. Så att de når fram, hon menar att hon kan se en skillnad på barnens trygghet och lugn om hon kan svara upp. Vidare berättar hon:

För det handlar om att knyta relationer. För det är också då de vågar använda både modersmålet och ett annat språk när man känner sig trygg i relationerna. Så att de vet att det är okej att jag använder mitt modersmål eller svenska när jag vill förmedla mig på ett eller annat sätt.

Anna berättar att flerspråkighet är normen på deras förskola och att de inte gör skillnad på flerspråkiga barn och barn som har svenska som modersmål. Petra menar att i den fria leken är det självklart att barnen får prata sitt modersmål, då det är deras trygghet i språket. Dock menar hon att om det är många barn som har samma modersmål kan det hända att språket används exkluderande. Detta tar även Anna upp, då hon menar att de försöker ha ett tillåtande förhållningssätt till hur barnen använder sitt eget språk så länge det är inkluderande. Hon menar att då språket används för att utesluta andra får pedagogerna säga att "nu får vi använda det gemensamma språket".

Sara beskriver att de har många somaliska barn i nuläget och att de har två somaliska resurser. Dessa resurser får läsa böcker med barnen eller göra andra aktiviteter där de helst bara pratar

somaliska. Även Petra beskriver hur resurspersonal med annat modersmål än svenska blir en tillgång. Hon berättar:

Nu har vi tur att vi har en som jobbar som resurs inne vid oss. Hon pratar somaliska och det är vi väldigt tacksamma för. Det har kommit nya barn som har kommit rätt från Somalia, då har de ju inge. Det blir mycket frustration hos det barnet som inte förstår. Jag står och säger och pratar och visar men nej, de förstår inte. Men när hon kom kunde hon ändå förklara på somaliska vad det är vi säger.

Anna beskriver att det är viktigt att ha ett tillåtande förhållningssätt gentemot språk. Att som pedagog vara nyfiken på barnens modersmål och bekräfta dem i språket när de väljer att tala sitt modersmål. Det blir en dialog där barnen får en viktig roll i att lära oss.

### **7.2.2 Analys av frågan “Hur talar förskollärarna om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling”?**

Inom det sociokulturella perspektivet är den sociala praktiken en människa befinner sig i betydelsefull för det lärande som sker. Samtliga förskollärare betonar att modersmålet är viktigt, vilket vi tänker är en förutsättning för att det ska få ta plats i verksamheten.

En pedagog menar att det kan skapa trygghet i relationerna då pedagogerna lär sig ord på barnens språk. Hon menar att det bidrar till att de vet att det är acceptabelt att förmedla sig på de olika språken. Liknande svar ges av en annan förskollärare som beskriver hur pedagogerna blandar språk, då många barn har svårt att använda sitt modersmål i förskolan. Detta ligger i linje med *scaffolding*, då förskollärarna blir som en förebild och skapar ett tillåtande klimat gentemot barns modersmål. Dessa handlingar *medierar* även en tolerans för språket inom den kulturella kontexten.

En av förskollärarna talar om att det är viktigt att vara nyfiken på barnens modersmål då de väljer att tala det och då bekräfta dem i språket, vilket möjliggör att barnen kan lära pedagogen. Vi tolkar detta utifrån begreppet *mediering*, då det förmedlar deras syn på modersmålet som något viktigt. Detta ser vi även när två av förskollärarna betonar modersmålets vikt för föräldrarna, samt att de uppmuntrar dem att prata det hemma.

En av förskollärarna beskriver hur de frågade en förälder om vilket modersmål barnet har, vilket vi tolkar att det skapar möjlighet för att kunna stötta barnet inom *den proximala utvecklingszonen*, då pedagogerna lättare kan stötta barnet utifrån hans förutsättningar.

Säljö (2014, s. 82) beskriver att världen görs meningsfull via språket, som är en *medierande* resurs. Två av förskollärarna berättar att de har resurspersonal som pratar somaliska, vilket vi anser kan kopplas till *mediering*. En av förskollärarna beskriver att resurserna läser böcker och har aktiviteter tillsammans med barnen, vilket gör det möjligt för dem att använda sitt modersmål med personal som har samma modersmål. En annan beskriver hur resursen används som en bro då barnet inte har någon grund i det svenska språket. Detta kopplar vi till *scaffolding*, då det kan ses som en stöttepelare i barnets utveckling, tills barnet fått en bredare förståelse för det svenska språket.

### 7.2.3 Sammanfattning av resultat

I resultatet framkommer det att förskollärarna säger sig använda många olika strategier för att möta de flerspråkiga barnen. Bland annat då de använder kroppen som verktyg genom exempelvis gester och ögonkontakt. Förskollärarnas förhållningssätt *medieras* genom deras handlingar, vilket på så vis påvisar att det är acceptabelt att uttrycka sig på flera olika sätt. Samtliga förskollärare belyser dessutom hur en tydlighet i språket är viktigt, genom att bland annat prata tydligt och vara uppmärksam på barnets signaler för att se så att barnen förstår det som sägs. Användning av bilder är något som samtliga förskollärare belyser. Dels för att strukturera upp dagen, dels för att tydliggöra språket. Merparten av förskollärarna talar om att de använder bilder och andra material i miljön för att skapa områden att samtala om. Att dela in barnen i mindre grupper är något som betonas av alla förskollärarna, utifrån olika syften. Öppna miljöer samt rutiner som kan hjälpa barnen att känna igen sig är något som tas upp av några förskollärare. Samtliga förskollärare talar om modersmålet som något viktigt och som måste få ta plats i verksamheten på olika sätt. Några av förskollärarna berättar att de lär sig ord på barnens språk, då de menar att de lättare kan nå fram och skapa trygghet. Resurser med samma modersmål som de flerspråkiga barnen lyfts in som viktigt av några förskollärare.

## 8 Diskussion

Syftet med vår studie var att bidra med kunskap om hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Detta ville vi uppnå genom att synliggöra hur fyra förskollärare på två

flerspråkiga förskolor resonerar. Frågeställningarna utgick från vad förskollärarna anser är viktigt i deras arbete med flerspråkiga barn, samt vilken betydelse modersmålet har för de flerspråkiga barnens språkutveckling. I denna del diskuteras vårt resultat utifrån tidigare forskning och litteraturbakgrund. I resultatet om vad förskollärarna anser är viktigt i deras arbete framkom från början tre huvudteman, dock har vi valt i denna del att förkorta dem till två. Resultatet diskuteras under följande rubriker:

*Förskollärarnas kommunikativa strategier, förskollärarnas organisering av tid och rum och modersmålet – ett egenvärde eller ett medel.*

Därefter följer metoddiskussion, slutsats och förslag till fortsatt forskning.

## **8.1 Resultatdiskussion**

### **8.1.1 Förskollärarnas kommunikativa strategier**

Vi tolkar att förskollärarnas förhållningssätt, där de tar till olika strategier för att kommunicera med barnen, skapar en norm där det är acceptabelt att uttrycka sig på alternativa sätt. Dessa medvetna handlingar, som vi tolkar det kan även utläsas i Kulttis (2012, s.173) studie, där pedagogerna använde olika strategier för att stötta barnen. Hon beskriver hur pedagogerna skapade ett klimat där alternativa uttryckssätt fick ta plats (s. 169). Förskollärarens förhållningssätt är således viktig för det klimat som skapas. Wedin (2011, s. 25) menar att då människor får ta del av olika strategier för kommunikation gynnar det även inläringen av språk. Detta är särskilt viktigt för barn som lär sig ett språk. Sett utifrån detta menar vi att förskollärarnas alternativa strategier för kommunikation får en viktig roll i barnens språkutveckling. Detta lyfts även fram i Läroplanen (Skolverket, 98:2016, s. 4) som betonar att barn lär sig genom konkreta upplevelser, där de vuxna är viktiga förebilder för att synliggöra normer och andra etiska aspekter, såsom respekt och jämställdhet. Genom att förskollärarna i vår studie inte specifikt talade om dessa strategier i relation till undervisningssituationer, är vår tolkning att det alltid är viktigt. Om så är fallet anser vi att det skapar många möjligheter för barnen att bli stöttade i sin språkutveckling under dagen. Till skillnad mot Skans (2011, s. 64) studie där det språkutvecklande arbetssättet inte genomsyrade hela verksamheten.

Hur förskollärarna i vår studie använder det verbala språket lyftes fram på olika sätt. Samtliga talade om att det är viktigt med tydlighet, men två förskollärare talade om hur de använde sig av ord och meningar. En av förskollärarna talade om hur de förenklar språket och inte använder så långa meningar. Vår tolkning är att det beror på att hon jobbar med de yngre barnen. Det

förenklade språkbruket kan vara inom de yngsta barnens *proximala utvecklingszon*, dock kan det få konsekvenser för de äldre barnen på avdelningen som inte får samma utmaning i språket. Då förskolläraren uttryckte att det är på gott och ont, tolkar vi det som att hon var medveten om detta. En annan förskollärare belyste hur de istället använder nya svåra ord, som de arbetar med på olika sätt. Vi tolkade detta utifrån begreppet *scaffolding* (Kultti, 2012, s. 30), då det varierade arbetssättet kring ett ord används som ett stöd för att befästa det. Vi anser att det utmanar barnen till nya erfarenheter och på så sätt möjliggörs ett lärande. Vår tolkning är att det beror på att hon arbetar med de äldre barnen, men vi anser att det är viktigt för alla barn att få ta del av nya begrepp och erfarenheter. Detta kan stärkas av Skans studie (2011, s. 121 - 122), där pedagogerna fokuserade på ett gemensamt innehåll, vilket han menade inte utmanade barnen språkligt då nya erfarenheter inte tillfördes.

### **8.1.2 Förskollärarnas organisering av tid och rum**

Bilder är något som samtliga förskollärare lyfte fram som viktigt, då de menade att bilder ger barn en tydlighet och hjälper dem att se sammanhang i vardagen. Detta är inget som förvånar oss, då vi upplever att det är relativt vanligt i förskolans verksamhet. Vi tycker att det är intressant att bilder kan användas på många olika sätt, vilket förskollärarna verkade förstå då de använder bilder på olika sätt och av olika anledningar. Bilden kan hjälpa till att konkretisera språket för barnen (Säljö, 2013, s. 161), samt fungera som ett samtalsunderlag. Behovet av bilder finns hos alla barn och om bilden utgår från något upplevt kan den vidga förståelsen för olika begrepp (Heister-Trygg, 2005, s. 37). Bilden är ett *medierande* redskap och det blir enligt oss viktigt att dessa redskap används ofta. Detta för att barnen får en samsyn inom förskolans kultur, då bilder annars är tolkningsbara. Annars riskerar syftet med bilden att bli ett oreflekterat görande. Samma sak gäller då andra redskap används som symboler.

Ett annat område som framkom är hur förskollärarna organiserar verksamheten för att skapa möjligheter för kommunikation av olika slag. Precis som det sociokulturella perspektivet betonar Läroplanen (Skolverket, 98:2016, s. 7) att en förutsättning för lärande är samspelet mellan vuxna och barn samt barn emellan. Baserat på våra egna erfarenheter anser vi att det är gynnsamt att dela in barnen i mindre grupper under delar av dagen. Dels för att det blir lugnare, dels för att det skapar större möjligheter för pedagogerna att stötta barnen både på individ och gruppnivå. Samtliga förskollärarna i vår studie förespråkade att arbeta i mindre grupper, samt att tänka på hur gruppen delas in. Vi anser att detta skapar möjligheter för barnen att utmanas inom sin *proximala utvecklingszon* (Vygotskij, 1978 i Säljö, 2014, s. 120), med hjälp av både

pedagog och andra barn. I Kulttis (2012, s. 168) studie beskriver hon hur sagostunder kunde vara en aktivitet med språkfokus och som oftast skedde i mindre grupper, medan Skans (2011, s. 123) synliggör hur storgrupper användes för språkutvecklande aktiviteter. En konsekvens i detta menar han är att det fanns mindre möjligheter till kommunikation i dessa sammanhang, vilket stärker vårt resonemang om vikten av att skapa mindre grupper.

En tolkning av oss är även att förskollärarna i vår studie inte gör någon skillnad på innehållet i undervisningen i relation till flerspråkiga barn, då ingen av dem specifikt talade om det. Istället låg fokus mer på hur kommunikationen anpassas för att skapa möjligheter till lärande. Detta menar vi är bra då de inte gör skillnad på barns kunskaper i relation till deras flerspråkighet, utan enbart hur barn tillägnar sig dessa.

Förskollärarna i vår studie belyste miljön på olika sätt, men det var ett svar som specifikt stod ut för oss. En förskollärare beskrev hur materialet måste få användas och flyttas runt av barnen för att skapa meningsfulla sammanhang för dem. Enligt tidigare erfarenheter har vi observerat att detta inte är vanligt förekommande då var sak verkar ha sin plats. Då språk lärns in i meningsfulla sammanhang, där motivation och drivkraft är av största vikt (Ladberg, 2000 i Lindö, 2009, s. 75), tolkar vi det som att den nämnda förskollärarens förhållningssätt skapar ett klimat på avdelningen där barns kommunikation sker mer på deras villkor.

### **8.1.3 Modersmålet – Ett egenvärde eller ett medel**

Samtliga förskollärare menade att modersmålet är viktigt för barnens språkutveckling i svenska. Lindö (2009, s. 76) menar att ett väl etablerat modersmål skapar större förutsättningar för att utveckla ett andraspråk, vilket stärker förskollärarnas resonemang. Det går även i linje med läroplanen (Skolverket, 98:2016, s. 7) som belyser att utländska barns möjlighet att utveckla sitt modersmål påverkar deras inläring i svenska. Sandvik och Spurkland (2015, s. 59 - 60) beskriver att flerspråkiga barns flerspråkighet och identitetsutveckling är nära sammankopplade. Att utveckla modersmålet blir viktigt dels för att kunna kommunicera med familjen, dels för att de flerspråkiga barnen knyter an sina erfarenheter till båda språken. Detta gör enligt oss att modersmålet har ett egenvärde i sig, både för att kunna delta i sin kultur men också då vi anser att barns kunskap inte sitter i vad de kan uttrycka verbalt på svenska. Ett tydligt exempel på detta ser vi då en förskollärare talade om nyanlända barn som inte hade någon kunskap alls i det svenska språket. Förskolläraren beskrev hur barnen upplevdes som frustrerade då de inte förstod och att det var viktigt att barnen fick förklaringar på modersmålet.

Utöver detta är modersmålets betydelse i relation till något annat än vikten av att tillägna sig svenska inget som förskollärarna belyste specifikt. Detta gör att vi tolkar det som att modersmålet mer blir som ett medel i hur barnen tillägnar sig svenska. Då flerspråkiga barn knyter an sina erfarenheter till båda språken, kan det vara viktigt för barns identitetsutveckling att de ges bekräftelse på båda språken (Sandvik & Spurkland, 2015, s. 60). Även Svensson (2012, s. 34) betonar att både barns första och andraspråk ska stimuleras och att det är pedagogerna som ansvarar för att skapa en miljö där det är möjligt. Detta tänker vi ändå att vi kan utläsa i förskollärarnas utsagor, då samtliga menade att barns modersmål måste få ta plats i verksamheten. Vi anser att förskollärarnas förhållningssätt *medierar* en acceptans till barns användning av modersmål.

I både Kulttis (2012, s. 178) och Ljunggrens (2013, s. 144) studie kunde de utläsa att barns modersmål sällan sågs som en tillgång, vilket medförde att svenska sågs som en norm. Trots att förskollärarna i vår studie talade om modersmålet i relation till språkutvecklingen i svenska, anser vi att detta synsätt inte synliggjordes i deras utsagor i hur de stöttar barnen. Två av förskollärarna beskrev exempelvis hur de lär sig ord på barnens modersmål för att stötta deras kommunikation, samt att de visar nyfikenhet i vad barnen kan lära de vuxna. Huruvida modersmålet främst ses som ett medel för att tillägna sig det svenska språket eller ej, tolkar vi det som att det ändå inte är något som framförs till barnen.

Sandvik och Spurkland (2015, s. 54) menar att barns flerspråkighet kan ses som en utmaning, då barn ibland kan mer på sitt modersmål än vad de kan förmedla på svenska. Det blir därför viktigt för pedagoger att hitta redskap för att möta dessa barn utan att barnen känner att det är dem det är fel på. Istället menar författarna att det går att se som att det är förskollärarna som inte har tillräckligt med kunskap i barnets modersmål. Detta är i linje med hur vi ser på förhållandet mellan förskollärare och barn. Vi tolkar det även som att det är så förskollärarna i studien ser på det då de försöker lära sig ord på barnens olika språk.

## **8.2 Metoddiskussion**

Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur förskollärare kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Detta syfte ville vi uppnå genom att synliggöra hur fyra förskollärare på två flerspråkiga förskolor resonerade. Kvale och Brinkmann (2014, s. 17 - 18) belyser att genom forskningsintervjun försöker intervjuaren inta en annan människas perspektiv för att ta del av

deras erfarenhetsvärld. Detta passade vårt syfte och därför valdes intervju som metod för datainsamling. Vi valde att boka intervjuerna tidigt under arbetets gång, vilket till en början kändes som en fördel. Dock upplevde vi att vi inte hann förbereda oss så mycket som vi borde ha gjort, då ingen av oss har genomfört intervjuer av detta slag tidigare. Vi var noga med att lämna informationsbrevet både till förskolecheferna och förskollärarna, för att säkerställa att de var införstådda med studiens syfte. Vid varje intervjutillfälle påminde vi förskollärarna att de kunde avbryta när som helst. Vi tycker att detta skapar mindre press för deltagarna, samt att det går i linje med informationskravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7, 9).

Utifrån våra frågeställningar formulerades en frågeguide (bilaga2), som de deltagande fick ta del av några dagar innan intervjuerna. Vi diskuterade detta innan och var medvetna om att det kunde medföra både positiva och negativa aspekter. En positiv del är att förskollärarna kunde bearbeta frågorna innan, för att de skulle få en möjlighet att tänka efter hur de faktiskt bemöter barnen. Vi ansåg att det kunde ge ett mer ingående svar, samt minska nervositeten över att inte veta vilka frågor som kommer. Dock kan detta även vara negativt då förskollärarna kunde ha pratat ihop sig och på så vis kunde det ha gett en förskönad bild, vilket kan påverka studiens tillförlitlighet.

Vi skulle även ha gått igenom frågeguiden innan och övat på varandra eller någon närstående för att få ökad kunskap av intervju som metod (Dalen, 2007, s. 36). Det är lätt att ställa ledande frågor för att få fram ett visst resultat under intervjuerna (Dimenäs, 2007, s. 53) och detta var vi medvetna om. Det gjorde dock att det blev ett orosmoment för oss, vilket till viss del hämmade oss under intervjuerna. I och med att vi inte övade innan intervjuerna blev vi väldigt nervösa och höll oss till intervjuguidens frågor, med någon enstaka uppmaning till att utveckla ett svar. Förskollärarna var mer eller mindre bekväma i sammanhanget och vi anser att vår osäkerhet kan ha bidragit till att vissa utsagor blev lite kortare. Att vi redan hade en befintlig relation med två av förskollärarna kan ha påverkat de svar vi fått. Det kan ha bidragit till att de kan ha varit mer bekväma i situationen. De två andra förskollärarna var för oss helt okända, vilket skapar ojämna förutsättningar för intervjuerna. Detta hade vi kunnat lösa genom att enbart intervjua förskollärare som vi inte hade en relation till. Trots vår oerfarenhet upplevde vi ändå att intervjuerna var givande och gav oss ett resultat som gick att analysera.

Vi valde att genomföra intervjuerna tillsammans, då vi ansåg att detta kunde stärka studien då en av oss kunde fokusera på frågorna, medan den andra kunde observera sammanhanget och



eventuellt komma med följdfrågor. Samtliga förskollärare gav sitt godkännande till detta, men det kan ändå ha bidragit till en obalans. Då intervjuerna spelades in kunde även förskollärarnas exakta utsagor återges. Detta kan stärka studiens reliabilitet då vi som intervjuare kunde fokusera på olika delar och inspelningen gör att all verbal kommunikation kan behandlas (Kihlström, 2007b, s. 232). Det kan också bidra till en osäkerhet hos förskollärarna då inte alla är bekväma med att bli inspelade. Vi transkriberade intervjuerna så fort vi var klara och använde redan från början fingerade namn. Detta gjorde att materialet kunde hanteras på ett mer etiskt sätt, då vi sedan kunde låsa in USB-minnet under resterande tid av arbetet, vilket stärker konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12).

I en av våra frågor använde vi ett begrepp som vi studenter utifrån vår utbildning är väl bekanta med - undervisning. För oss innefattar begreppet samspelssituationer, planerade som spontana, då pedagoger har en medveten intention med aktiviteten. Då vi konstruerade frågan hade vi hur förskollärarna planerar innehållet för undervisningssituationer i relation till flerspråkiga barn i åtanke – alltså mer ett innehåll. Detta menar vi resulterade i att vi hade förutfattade meningar om vad förskollärarna skulle tolka in i det. Detta märkte vi då de inte alls berörde saker vi hade funderat på i relation till begreppet. En tolkning kan vara att begreppet är relativt nytt i förskolans praktik och har först nu implementerats i den reviderade läroplanen som träder i kraft i juli 2019. Hade vi tänkt på detta i förväg hade vi kunnat ge en förklaring till vad vi menar att begreppet innebär eller formulerat frågan på ett annat sätt.

Då studien belyser förskollärarnas egna tankar, är detta inget resultat som går att generalisera. I en kvalitativ studie är det människors enskilda erfarenheter och tankar som blir viktigt att synliggöra, vilket inte är något som kan ses som generellt i sig (Kihlström, 2007b, s. 232 - 233).

### **8.3 Slutsatser**

Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur fyra förskollärare på två flerspråkiga förskolor talar om hur de kan stötta flerspråkiga barns språkutveckling. Förskolläraryrket är ett komplext och utmanande yrke, då förskollärare allt som oftast behöver anpassa sig och göra avvägningar för att kunna möta alla barn. För en svenskspråkig förskollärare kan barns flerspråkighet ses som en svårighet, då språket kan bli ett hinder.

Resultatet synliggör hur förskollärare med små medel kan stötta barnens kommunikation utan att full kunskap i barnets modersmål behövs. Detta summerar vi som vikten av att använda sig

av alternativ kommunikation. Med alternativ kommunikation menar vi de olika strategier förskollärarna tar till för att tydliggöra och stötta de flerspråkiga barnens kommunikation och förståelse. Resultatet visar att det är viktigt att inte enbart vara fast i det verbala, då barns kunskap oftast är större än vad de kan uttrycka verbalt. Vi anser att detta skapar större möjligheter för barnen att förstå och göra sig förstådda.

Vår studie grundas på att vi tidigare har observerat att flerspråkiga barns möjlighet att använda sitt modersmål har sett olika ut. Till exempel har vi hört uttrycket "här ska vi prata svenska", vilket vi menar kan hämma barns språkutveckling då litteraturen belyser modersmålets betydelse. Även delar av tidigare forskning synliggör hur svenska blir att ses som en norm i förskolan, vilket skapar ojämna villkor för barnen. Det vi kan utläsa från resultatet stämmer dock inte överens med detta, då vi anser att förskollärarna i vår studie har en mer öppen syn på barns flerspråkighet och modersmålets vikt. Då förskollärarna i vår studie anpassar sin kommunikation för att stötta de flerspråkiga barnen är vår tolkning att förskollärarna känner till sina begränsningar. Detta kan utläsas då två förskollärare beskriver vikten av personal som talar barnens modersmål, vilket de menar är en tillgång för de flerspråkiga barnen.

Vår förhoppning är att denna studie kan bidra med en ökad förståelse för modersmålets betydelse samt hur förskollärares förhållningssätt kan påverka barns språkutveckling. Att arbeta med flerspråkiga barn kan vara en utmaning, men med små medel kan man komma långt. Det är dock viktigt att vara en engagerad och påhittig pedagog, som ser möjligheter istället för svårigheter. Då flerspråkighet blir allt vanligare i förskolans verksamhet är det av största vikt att detta är ett ämne som inte får förbigås. Om inte annat anser vi att vår studie kan bidra med att föra diskussionen vidare.

## **9 Vidare forskning**

Syftet med vår studie är att synliggöra hur några förskollärare på flerspråkiga förskolor talar om hur de stöttar barns flerspråkighet. Undersökningen är gjord för att inta pedagogernas perspektiv och synliggör enbart deras tankar, inte deras handlingar. Något som vi nu anser vore intressant är att göra en studie i större omfattning, där både intervju och observation används som metod för att göra svaren mer tillförlitliga. Att inta barnens perspektiv är även något vi skulle finna intressant, dock kan barnintervju bli problematisk just på grund av flerspråkigheten då det kan medföra många tolkningar från forskarens sida.



## 10 Källförteckning

- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö; Gleerups
- Heister, Trygg, B. (2005). *GAKK. GRAFISK AKK. Om saker, bilder och symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Malmö: SÖK
- Håland, Anveden, P. (2018). *Den inkluderande förskolan – en handbok*. Lund: Studentlitteratur
- Kihlström, S. (2007a). Intervju som redskap. I: Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – Vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 47 – 69). Stockholm: Liber
- Kihlström, S. (2007b). Uppsatsen - examensarbetet. I: Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – Vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 226 – 246). Stockholm: Liber
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur
- Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola - Fria och riktade handlingsområden*. Malmö: Malmö högskola
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2015). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Malmö högskola
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling*. Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, lpfö 98 (rev 2016)*. Stockholm: Wolters Kluwers
- Skolverket. (2013). *Flera språk i förskolan – Teori och praktik*. Stockholm: Fritzes
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, A-K. (2012). *Med alla barn i fokus: om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. *Paideia*, (4), s. 29 - 37
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur

# 11 Bilaga1

## Information om en undersökning som innefattar flerspråkiga barns språkutveckling



Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Vi läser termin 7 på förskolläraryrket vid Högskolan Dalarna. Undersökningen som ni tillfrågas om görs inom vår sista kurs som är examensarbete.

Syftet med vårt arbete är att få fördjupad kunskap om hur förskollärare på två flerspråkiga förskolor talar om arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling. Utifrån tidigare erfarenheter har vi märkt skillnader i hur pedagoger bemöter och stöttar barnen i sin kommunikation i flerspråkiga förskolor. Modersmålet verkar ges olika stor betydelse förskolor emellan vilket vi menar kan ge barn blandade möjligheter i deras språkutveckling.

Då samhället förändras och flerspråkighet blir allt vanligare i förskolans kontext anser vi att detta är ett viktigt område att undersöka.

Vi har valt att rikta oss mot förskolor med en variation av modersmål. Vi har som avsikt att intervjua två förskollärare per förskola från olika avdelningar för att få en spridning i vår studie. Den valda metoden är intervju och tidsåtgången är max 1 timme per intervju, i sin helhet. Vår intention är att använda ljudupptagning vid intervjuerna för att säkerställa kvalitén. Dessa kommer sedan att transkriberas av oss efter avslutad undersökning. Resultaten av studien kommer de deltagande förskolorna att få ta del av.

När det kommer till konfidentialitet kommer inga uppgifter i studien att kunna röja en deltagares identitet. Utifrån studiens utformning är det enbart relevant att veta intervjupersonernas profession samt barngruppens utformning gällande modersmål. Informationen kommer att förvaras på datorer med lösenord som enbart vi har tillgång till. Under arbetets gång kommer rådata delas mellan oss och handledaren. Denna information kommer enbart att sparas under arbetets gång för att sedan raderas från våra datorer.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

..... den 6 November 2018

Handledare:

Solveig Ahlin

.....

Student:

Diana Johansson

.....

Student:

Johan Forsmark

.....

Jag tackar ja till ovan nämnda intervjustudie.

Namn: .....

Ort: .....

Datum: .....

## 12 Bilaga2

### Frågeguide

- Hur länge har du arbetat på förskolan?
- Har du sökt dig specifikt till en flerspråkig förskola?  
Om ja - Varför?
- Skulle du kunna beskriva vilken avdelning du är på? Vad är det för ålder på barn, hur många barn är det i gruppen och vilken spridning finns det på olika modersmål? Hur många barn har svenska som modersmål respektive annat modersmål?
- När du i ditt arbete möter barn med ett annat modersmål än svenska, vad blir viktigt för dig då för att stimulera deras språkutveckling?
- Är det någon skillnad på ditt bemötande om det är ett barn med flera språk än ett barn med endast svenska som modersmål? Hur?
- Hur tror du att pedagogers förhållningssätt påverkar de flerspråkiga barnen i sin språkutveckling?
- Vad anser du om modersmålets vikt för barnens språkutveckling?  
Om Ja - På vilket sätt kan det vara viktigt? Ge gärna exempel.
- Hur planerar ni undervisningen i relation till de flerspråkiga barnens språkutveckling? (Ge gärna exempel)
- Har ni några specifika metoder som ni använder er av i undervisningen i mötet med flerspråkiga barn? Vilka och varför?
- Hur anpassar ni undervisningen så att de flerspråkiga barnen förstår, samt kan göra sig förstådda?
- Hur använder ni er av miljön för att stimulera de flerspråkiga barnens språkutveckling?