



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete

Grundnivå

### Bakom språket gömmer sig en stöttande pedagog

---

#### En kvalitativ studie om förskollärares arbete med flerspråkighet

Författare: Sana Kader och Sofia Pettersson

Handledare: Christine Cox Eriksson

Examinator: Åsa Pettersson

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: GPG2DU

Högskolepoäng: 15

Examinationsdatum: (2021-01-22)

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 (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

## **Abstract**

Syftet med examensarbetet är att öka kunskapen om hur pedagoger arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. Studien besvarar frågeställningarna: vad uttrycker förskollärarna att de gör för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling, hur beskriver förskollärarna att verksamheten anpassas för flerspråkiga barn och varför, enligt förskollärarna, ska förskolan arbeta med barnens modersmål? För att kunna besvara dessa frågeställningar har kvalitativa intervjuer genomförts i två olika kommuner på sex olika förskolor, där större delen av barnen består av flerspråkiga barn. Därefter har en tematisk analys genomförts med stöd utifrån den sociokulturella teorin. I den tematiska analysen framkom fem teman: Konkreta material och bildstöd, högläsning, modersmål, flerspråkighet som en tillgång och identitetsskapande.

Resultatet visar att den pedagogiska stöttningen är viktig för flerspråkiga barns språkutveckling. Förskollärarna stöttar barnen på olika sätt genom att använda konkreta material och bildstöd. De anpassar verksamheten för de flerspråkiga barnen i högläsningen och ger barnen alternativa sätt att uttrycka sig på. I resultatet framkom det att modersmål är en del av barnens identitet, om barnen får använda sina modersmål stärker det deras självkänsla. Det framkom också att modersmål utgör en grund för att barn ska lära sig ett nytt språk. Slutligen vill vi framföra att den pedagogiska anpassningen har varit en framträdande aspekt i vårt examensarbete och att flerspråkighet är en viktig del av förskolans verksamhet, men som inte alltid kommer till användning.

**Nyckelord:** Flerspråkighet, modersmål, förskola, språkutveckling, transspråkande, språk, kvalitativa intervjuer.

## **Förord**

Vi vill tacka alla informanter som ställt upp på intervju. Utan ert deltagande hade detta examensarbete inte varit genomförbart.

Vi vill också tacka vår handledare, Christine Cox Eriksson som varit vår stödpelare under dessa veckor för allt stöd och handledning.

Framförallt vill vi tacka varandra för ett bra samarbete med mycket skratt och glädje.

Sana Kader och Sofia Pettersson

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	2
<b>2. BAKGRUND .....</b>	<b>2</b>
2.1 CENTRALA BEGREPP .....	2
2.1.1 <i>Transspråkande</i> .....	3
2.1.2 <i>Modersmål och identitetsskapande</i> .....	4
2.1.3 <i>Språkanvändning</i> .....	4
2.1.4 <i>Vad säger styrdokumentet om flerspråkighet</i> .....	4
<b>3. TIDIGARE FORSKNING .....</b>	<b>5</b>
3.1 PEDAGOGISK STÖTTNING OCH KOMMUNIKATIONENS BETYDELSE FÖR SPRÅKUTVECKLING .....	5
3.2 PEDAGOGERS SYN PÅ FLERSPRÅKIGHET OCH MODERSMÅL.....	6
3.3 ANVÄNDNING AV KOMMUNIKATIVA REDSKAP .....	6
3.3 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING.....	7
<b>4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....</b>	<b>7</b>
4.1 SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET.....	7
4.1.1 <i>Proximala utvecklingszonen</i> .....	8
4.1.2 <i>Scaffolding</i> .....	9
4.1.3 <i>Artefakter</i> .....	9
<b>5. METOD .....</b>	<b>10</b>
5.1 VAL AV METOD .....	10
5.2 URVAL .....	11
5.3 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	11
5.4 GENOMFÖRANDE .....	12
5.5 MATERIALBEARBETNING OCH ANALYSPROCESS.....	13
5.6 RELIABILITET (TILLFÖRLITLIGHET).....	13
<b>6. RESULTATANALYS.....</b>	<b>14</b>
6.1 FÖRSKOLLÄRARE .....	14
6.2 KONKRETA MATERIAL .....	14
6.3 HÖGLÄSNING .....	16
6.4 MULTIMODALA UTTRYCKSSÄTT.....	16
6.5 MODERSMÅL .....	17
6.6 FLERSPRÅKIGHET SOM EN TILLGÅNG .....	18
6.7 IDENTITETSSKAPANDE.....	19
<b>7.RESULTATDISKUSSION.....</b>	<b>19</b>
7.1 VAD UTTRYCKER FÖRSKOLLÄRARNAS ATT DE GÖR FÖR ATT STIMULERA FLERSPRÅKIGA BARNES SPRÅKUTVECKLING? .....	19
7.2 HUR BESKRIVER FÖRSKOLLÄRARNAS ATT VERKSAMHETEN ANPASSAS FÖR FLERSPRÅKIGA BARN?.....	20
7.3 VARFÖR, ENLIGT FÖRSKOLLÄRARNAS, SKA FÖRSKOLAN ARBETA MED BARNES MODERSMÅL?.....	21
7.4 METODDISKUSSION .....	22
7.5 SLUTSATSER .....	23
7.6 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	24
<b>8. REFERENSER .....</b>	<b>25</b>
<b>9. BILAGOR .....</b>	<b>28</b>
9.1 BILAGA 1 – INFORMATIONSBREV .....	28
9.2 BILAGA 2 – INTERVJUGUIDE.....	30

## 1. Inledning

Denna studie handlar om förskollärares arbete med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. Svensson (2018, s. 2) förklarar att barn är flerspråkiga om de har ett annat förstaspråk än svenska och därefter utvecklar svenska som ett andra språk när de börjar förskolan eller skolan. Enligt Skolinspektionen (2017, s. 5) är vart femte barn i Sverige idag flerspråkigt. Antalet flerspråkiga barn ökar och nya kulturer införs i vårt samhälle, därutav är det viktigt att barn ges möjlighet att utveckla sin språkförmåga. Skolinspektionen (2017, s. 8) framhåller att det finns flera orsaker till att barn ska få utveckla sina språkliga förmågor. Ett skäl är att den kognitiva och sociala utvecklingen gynnas om barn ges stimulans i svenska och modersmål. Det är betydelsefullt att personalen uppmärksammar, uppmuntrar och bekräftar alla barn för att de inte ska bli åsidosatta. Ett annat argument till att barn ska få utveckla sina språkliga förmågor är att det i förskolans läroplan står att ” barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (Skolverket 2018a, s. 9). Svensson (2018, s. 8) påstår att flerspråkiga barn försummas om förskolor endast använder ett språk och utgår från endast en kultur i verksamheten. Om pedagoger istället ger barn möjlighet att använda flera språk och involverar flera kulturer i förskolan och barn får använda deras språkliga potential kan barnen göra framsteg i sin språkliga utveckling.

Av våra egna tidigare erfarenheter från förskolans verksamhet har vi uppmärksammat att förskollärares sätt att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling kan se olika ut. På en del förskolor arbetade förskollärarna med flerspråkighet dagligen. Förskollärarna använde flerspråkighet både i den planerade och den spontana undervisningen. De läste böcker på olika språk och översatte en del ord från svenska till barnens olika modersmål. På andra förskolor använde förskollärarna till större delen svenska språket i verksamheten. De läste böcker på svenska och en gång i veckan fanns en extra resurs tillgänglig på förskolan för att stödja barnen i deras modersmål genom att läsa böcker på barnens modersmål.

I läroplanen för förskolan står det att språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade, därför behöver förskolan stimulera barns språkutveckling (Skolverket 2018a, s. 8). Eftersom förskolan ska stimulera barns språkutveckling, men arbetet med att stödja flerspråkiga barns språkutveckling skiljer sig åt mellan olika förskolor, anser vi att det är viktigt att få en ökad kunskap om hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. För att uppnå studiens syfte har vi tagit stöd av följande frågeställningar:

- Vad uttrycker förskollärarna att de gör för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling?
- Hur beskriver förskollärarna att verksamheten anpassas för flerspråkiga barn?
- Varför, enligt förskollärarna, ska förskolan arbeta med barnens modersmål?

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt presenterar vi begrepp som är betydelsefulla och är återkommande i vår studie. Här ges förklaringar hur begreppen ska förstås i denna studie. Vi har valt att ta med vad styrdokumentet, förskolans läroplan och skollagen säger om flerspråkighet som vi anser berör vår studie.

### 2.1 Centrala begrepp

#### Flerspråkighet

Flerspråkighet innebär att en person använder eller till en viss del kan använda flera språk (Björk-Willén 2018, s. 12). Barn är flerspråkiga om de har ett annat förstaspråk än svenska och därefter utvecklar svenska som ett andra språk när de börjar förskolan eller skolan (Svensson 2018, s. 2). Skolverket (2018b) beskriver förstaspråk och modersmål som benämningar på språket eller språken som barnet först lärt sig tala. När barnet sedan lär sig ett ytterligare språk efter att påbörjat utveckling av förstaspråket kallas det för andraspråket (Skolverket 2018b, s. 11–12). Den här studien handlar om flerspråkiga barn med svenska som ett andraspråk.

#### Språkutveckling

Språkutveckling handlar om hur barnet använder språket för att förstå och göra sig förstådd. Det handlar också om att barnet ska få utveckla sitt språk genom att höra och öva på språket i olika sammanhang. (Björk-Willén 2018, s. 7).

#### Modersmål/förstaspråk

Modersmål eller förstaspråk är det första språket som barnet möter i hemmet (Skans 2011, s. 28).

## **Andraspråk**

När barnet lär sig flera språk utöver sitt förstaspråk kallas det andraspråk (Skans 2011, s. 28).

## **Transspråkande**

Transspråkande är när en person använder alla språkliga resurser som finns för att kommunicera (Svensson 2018, s. 1). I förskolan kan det innebära att förskollärare och barn använder flera olika språk för att kommunicera.

## **Multimodalitet/kommunikativa redskap**

Multimodalitet betyder att det finns flera sätt att kommunicera på än det verbala språket. I förskolan kan det betyda att förskollärare och barn använder andra sätt till att kommunicera på beroende på situation (Kress 1997 se Skaremyr 2014, s. 29).

### *2.1.1 Transspråkande*

Svensson (2018) förklarar att transspråkande är när en person använder alla sina språkliga tillgångar för att kommunicera. I en förskola där majoriteten av barn är flerspråkiga kan transspråkande betyda att pedagoger och barn använder flera olika sätt att kommunicera på (Svensson 2018, s.1). García (2009) beskriver att det finns flera olika sätt att se på begreppet transspråkande. Ett av dem är undervisning av språket och det andra är hur enskilda personen växlar mellan språk. Transspråkande kan användas på många olika sätt och det finns inget förutbestämt sätt att använda det på. García (2009) benämner två principer för att tillämpa transspråkande i undervisningen. Den första principen är social rättvisa som innebär att alla språk ska anses likvärdiga och som en grund till lärande. Den andra principen är social praktik som innebär att transspråkande ska användas på ett välplanerat sätt. För att undervisningen ska innehålla social praktik behövs ett välplanerat arbete och läraren bör ha kännedom om att utveckling av flerspråkighet sträcker sig över tid. Undervisningen ska vara utmanande, men inte för svår för barnen. I förskolan bör det även finnas tillgång till litteratur på barnens olika språk (García 2009, se Svensson 2018, s. 4–5). Cummins (2017) menar att transspråkande arbete innebär att den enskilda personen får använda sin flerspråkighet och att läraren använder flerspråkigheten i undervisningen (Cummins 2017 se Skolverket 2018b, s. 49). García och Wei (2014) betonar att transspråkande kan betyda att undervisningen innehåller multimodala resurser som bild, kroppsspråk, dans, teater, läsa, skriva och tala (García & Wei 2014 se Skolverket 2018b, s. 49).

För barn med svenska som andra språk säger Wedin, Pettersson och Warström att det är bra att översätta ord på sina språk och uppmuntra barnen att prata sina språk. Genom att barnen får använda deras förstaspråk som stöd går deras utveckling av andra språket snabbare,

transspråkande hjälper barnen i deras svenska utveckling och i den kognitiva utvecklingen (Wedin, Pettersson och Warström 2019, s. 147–148).

### *2.1.2 Modersmål och identitetsskapande*

Svensson (2018) nämner att identitetsskapande handlar om hur vi ser på oss själva, våra minnen och erfarenheter, tankar och känslor. Vår identitet påverkas av förändringar, människor runt omkring oss och vad andra tänker om oss (Svensson 2018, s. 6).

Skolverket (2018b) menar att genom modersmålsundervisning får barn möjlighet till att utveckla och bevara sin flerspråkighet samt flerspråkiga identitet. Det bidrar även till att barnens modersmål utvecklas (Skolverket 2018b, s.102). Skolverket (2018b) skriver att modersmålsundervisning i engelska och franska alltid har haft en hög status i undervisningen, medan undervisning av andra språk har lägre status. I Svensson och Torpstens (2015) undersökning i årskurs fem bland flerspråkiga barn, fick barnen beskriva vad de var bra på. Barnen sa att de var bra på att simma, sjunga och nämnde också språkliga färdigheter. Barnen lyfte fram att de var bra på engelska och franska, men deras förstaspråk nämndes inte (Svensson & Torpsten 2015, se Skolverket 2018b, s. 53–54).

### *2.1.3 Språkanvändning*

Enligt Vygotskij är språket ett kulturellt redskap och är den starkaste tillgången till lärande och utveckling. När vi talar och samtidigt genomför praktiska handlingar sker intellektuell utveckling. Genom språket utvecklar människan sin identitet, ökar sina kunskaper och skapar inflytande (Vygotskij 1978 se Skaremyr s. 29). Kress (1997) lyfter fram att vi människor använder flera sätt att uttrycka oss på än det verbala språket. Förutom verbalt tal använder vi kroppsspråk, texter, gester, symboler. Vilket språk vi använder är beroende av vilken situation vi befinner oss i. Barnen använder exempelvis i förskolan teckningar, målningar och lekar för att kommunicera (Kress 1997 se Skaremyr 2014, s. 29).

### *2.1.4 Vad säger styrdokumentet om flerspråkighet*

I förskolans läroplan står det att språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade. Förskolan ska därför lägga fokus på att stimulera barns språkutveckling (Skolverket 2018a, s. 8). I förskolans läroplan betonas även vikten av att barn med ett annat språk än svenska ska ges möjlighet att utvecklas i svenska och i sitt modersmål om barnet har ett annat modersmål (Skolverket 2018a, s. 9). Skollagen fastslår att alla barn har rätt att utvecklas i sitt modersmål i förskolan (SFS 2010:800) och förskolan måste se till att denna lag uppfylls.



### **3. Tidigare forskning**

I detta avsnitt redogör vi för tidigare forskning som behandlar pedagogers arbete med flerspråkiga barns språkutveckling. Det finns mycket forskning inom ämnet och därför har vi valt ut forskningsstudier som vi anser vara relevanta för vår studie. Dessa är Fredriksson & Lindgren Eneflo (2019), Kultti (2012), Ljunggren (2013), Skans (2011) och Skaremyr (2014). Avsnittet delas i följande underrubriker: pedagogisk stöttning och kommunikationens betydelse för språkutveckling, pedagogers syn på flerspråkighet samt modersmål och användning av kommunikativa redskap. För att hitta avhandlingar om flerspråkighet har vi sökt efter vetenskapliga avhandlingar och artiklar i databaser såsom Diva, Summon och Google scholar. Vi har använt oss av sökorden: förskol\*, barn, flerspråkighet, modersmål\*, lek, språk, förskolebarn\*, transspråkande, språkutveckling\* och kvalitativa intervjuer. För att bredda sökningen har vi använt en asterisk (\*). Asterisken genererar även fler träffar inom vårt sökområde.

#### **3.1 Pedagogisk stöttning och kommunikationens betydelse för språkutveckling**

I flera av avhandlingarna som vi studerat framgår det att pedagogisk stöttning och kommunikation är betydelsefull för flerspråkiga barns språkutveckling. I en studie har Kultti (2012) undersökt flerspråkiga barns språkutveckling under lärarledda aktiviteter. Studien påvisar att pedagogens kompetens har en betydande roll för barns emotionella, sociala och kognitiva utveckling (Kultti 2012, s. 130). Om stöttning används på ett pedagogiskt och målinriktat sätt ges flerspråkiga barn möjlighet att delta i aktiviteter. Aktiviteter som är lärarledda och sker på barnens initiativ ger också barn förutsättningar till deltagande kommunikation (Kultti 2012, s. 180). Barn deltar i förskolans aktiviteter oavsett om de kan svenska eller inte. Barns språkliga och kommunikativa utveckling går framåt om barn får vara tillsammans och att varje barn får delta i aktiviteter på sina egna villkor (Kultti 2012, s. 103). Vidare handlar deltagande främst om barns sätt att kommunicera på. Skans (2011) har undersökt pedagogers arbete med flerspråkiga barn, hur de arbetar med flerspråkigheten och hur de egentligen skulle vilja arbeta med flerspråkiga barn. Skans (2011) har i sin studie uppmärksammat att pedagoger vill arbeta jämställt med alla språk, men anser att kommunikationen är det viktiga. På vilket sätt kommunikationen sker har inte någon betydelse. För att stärka kommunikationen använder förskollärarna konkret material, bilder och modersmål när de läser sagor vilket gör att samtalen kring innehållet i sagan tydliggörs (Skans 2011, s. 95). Dessutom har pedagogers språkkompetenser stor betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling (Skans 2011, s. 123–124).

### **3.2 Pedagogers syn på flerspråkighet och modersmål**

Pedagogers syn på flerspråkighet och modersmål synliggörs i flera av studierna. I sin studie lyfter Skans (2011, s. 38 - 39) att språk och identitet är starkt förknippade med varandra och att stärka en människas identitet kan vara en motivation till att lära sig ett nytt språk. För att visa att alla språk accepteras använder pedagoger ofta sina modersmål. En acceptans av barnens olika språk synliggörs också genom att pedagogerna lär sig ord på barnens olika modersmål (Skans 2011, s. 90–92). Dock ses flerspråkighet som en viktig aspekt av barns erfarenheter på förskolan, men som inte alltid används i verksamheten (Ljunggren 2013, s. 144). I sin studie har (Ljunggren 2013, s. 36) undersökt vilka erbjudanden som finns till kommunikation i en flerspråkig förskola. Flerspråkiga barn har samma grund för att utveckla språket som de barn som endast har ett språk. För flerspråkiga barn tar det längre tid att lära sig två språk, därför är det viktigt att ge dem flerspråkiga barnen mer tid att utveckla språket (Ljunggren 2013, s. 144).

Samtidigt ser pedagoger på flerspråkighet som en tillgång, men arbetet med flerspråkiga barn är komplext (Fredriksson & Lindgren Eneflo 2019, s. 12). I sin studie har (Fredriksson & Lindgren Eneflo 2019, s. 5) undersökt hur pedagoger i förskolan samtalar om sitt arbete med barns modersmål och vad fokusen läggs på i samtalen. Vidare framgår det i (Fredriksson & Lindgren Eneflo 2019, s. 11–13) att pedagogerna som deltog i studien hade idéer och erfarenheter av att uppmärksamma barns olika språk. Men ansåg att de inte hade tillräckligt med kunskap om hur de skulle gå tillväga för att stimulera och stötta barns olika språk. Dessutom framgår det att barnens olika modersmål inte ansågs likvärdiga och fick inte samma utrymme i förskolan.

Vidare nämner pedagogerna att det i förskolans läroplan står att barnen ska få förutsättningar att utveckla alla sina språk. Men det finns ingen lag som reglerar modersmålsstöd och därför bär förskollärarna ansvaret för att barnen ska utveckla alla sina språk (Fredriksson & Lindgren Eneflo 2019, s. 2). Dessutom används sällan modersmål som ett redskap för lärande inom förskolan och svenska är det språk som talas i förskolan (Kultti 2012, s.103).

### **3.3 Användning av kommunikativa redskap**

När det gäller användning av kommunikativa redskap, finns det andra sätt att uttrycka sig på än det verbala språket (Skaremyr 2014, s. 29). Barn använder flera sätt att kommunicera på och använder sig av kommunikativa redskap som rösten, blicken, gester och det verbala språket i språkliga händelser (Skaremyr 2014, s. 71). Skaremyr (2014, s. 40) har studerat hur två nyanlända som har olika modersmål (persiska och engelska) samspelar och på vilka sätt

de kommunicerar med andra. Studien visar att de nyanlända barnen kombinerar och övar på olika kommunikativa redskap för att interagera med andra barn och att de nyanlända barn kan vara med i exempelvis aktiviteter och rollekar som ofta förekommer i förskolan (Skaremyr 2014, s. 88). Samtidigt visar studiens resultat att de nyanlända barnens möjligheter begränsas eftersom de inte kan uttrycka sig på svenska (Skaremyr 2014, s. 95).

### **3.3 Sammanfattning av tidigare forskning**

Den tidigare forskningen kring förskollärares arbete med flerspråkiga barns språkutveckling visar att pedagogisk stöttning är betydelsefull för flerspråkiga barns språkutveckling. Pedagogisk stöttning ger flerspråkiga barn möjlighet att delta i aktiviteter. Vidare lyfter den tidigare forskningen att flerspråkiga barn har möjlighet att delta i aktiviteter, även om de inte har svenska som modersmål. Barnen finner andra sätt att uttrycka sig på och delta i aktiviteter. Dessutom använder pedagoger konkret material i form av bilder och modersmål för att stärka kommunikationen mellan pedagoger och barn. Den tidigare forskningen visar att pedagoger ser på flerspråkighet som en tillgång, men som inte alltid används i förskolan. Vidare förklarar forskningen att det är pedagogerna som bär ansvaret för att stimulera och utveckla varje barns språkutveckling. För att visa att alla språk accepteras lär pedagogerna sig ord på barnens olika modersmål. Pedagogerna använder även sina modersmål för att visa alla språk är accepterade. Den tidigare forskningen visar även att språk och identitet är starkt förknippade med varandra. Genom att stärka en persons identitet kan personen motiveras till att lära sig ett nytt språk. För de flerspråkiga barnen tar det dock längre tid att lära sig två språk, därför är det viktigt att ge dem mer tid att utveckla språket. Den tidigare forskningen kan hjälpa oss i vår studie genom att ge oss mer kunskap om förskollärares arbete med flerspråkiga barns språkutveckling.

## **4. Teoretiska utgångspunkter**

I detta avsnitt redogör vi för den teori och de begrepp som vi har använt till att analysera vårt material. Teorin som används i studien är det sociokulturella perspektivet. Vi har valt ut tre begrepp utifrån det sociokulturella perspektivet som vi anser vara relevanta för studien. För att analysera förskollärares arbete med att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling har vi valt att använda begreppen proximala utvecklingszonen, scaffolding och artefakter.

### **4.1 Sociokulturella perspektivet**

Vi anser att sociokulturella teorin är en användbar teori i vårt examensarbete eftersom det behandlar människans språkliga utveckling och lärande inom ett kulturellt och socialt

sammanhang. Den tidigare forskning som vi presenterat ovan utgår också från ett sociokulturellt perspektiv (Fredriksson & Lindgren Eneflo 2019; Kultti 2012; Ljunggren 2013; Skans 2011; Skaremyr 2014). Med delvis egna ord och begrepp har de tolkat sociokulturella teorin. Vi har valt att använda deras ord och begrepp, men också Säljö (2014). Samtliga författare ger bra och beskrivande exempel på begrepp inom det sociokulturella perspektivet, därutav har vi valt att använda deras beskrivningar.

Inom det sociokulturella perspektivet undersöks människans sätt att tillägna sig förmågor och erfarenheter genom att studera dess utveckling och lärande, där språket har stor betydelse. I det sociokulturella perspektivet betraktas människan vara en del av ett socialt och kulturellt sammanhang (Kultti 2012, s. 21). Sociokulturella perspektivet utgår från att utveckling och lärande sker när vi är i samspel med andra, där de biologiska förmågor och resurser människan erbjuds i sin kulturella och sociala miljö har en påverkan (Skaremyr 2014, s. 28). Ur ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation en viktig aspekt för lärande. Kommunikationen är en medfödd egenskap, men de sociokulturella resurser som bildas varierar mellan olika kulturer och samhällen som förändras över tid. Samspelet medför att människan ges möjlighet att kunna delta och få kunskap om kulturen omkring dem (Skans 2011, s. 19 - 20).

#### *4.1.1 Proximala utvecklingszonen*

Inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen (ZPD) ett viktigt begrepp (Vygotskij 1978; Hedegaard 1998). Begreppet lyfter fram att utveckling och lärande uppstår i sociala relationer och sammanhang. Barn föds med en del färdigheter som de sedan börjar använda på ett medvetet sätt. ZPD indikerar att handlingar har ett samband med kontexten och de utvecklingsmöjligheter som finns i omgivningen. Vygotskij (2007) skiljer på barns aktuella utvecklingszon och dess proximala utvecklingszon. Den aktuella zonen är nivån som barn redan klarat av på egen hand och proximala utvecklingszonen är den nivå som barnet kan nå med hjälp av interaktion med andra som har mer kunskap. Enligt Vygotskij (2007) finns det alltid potentiella möjligheter till utveckling och lärande som når bortom barnets aktuella nivå. Inom den proximala utvecklingszonen sker lärande som bidrar till att utveckling sker. Imitation av andra människors handlingar betraktas inom den proximala utvecklingszonen som redskap för att klara av att nå mål och medverka praktiskt. Om barnet får imitera kan barnet längre fram utföra något som de gjort tidigare i samspel med andra (Vygotskij 1978, Hedegaard 1998 se Kultti 2012, s. 29).

### *4.1.2 Scaffolding*

Begreppet scaffolding betyder stöttning och menar att stöttning är ett nödvändigt och tillfälligt stöd som successivt avtar allt eftersom barnen klarar sig själva. Stöttning betyder att vuxna behöver vägleda barnen språkligt och uppmuntra dem. Vuxna behöver också vara förebilder och reflektera tillsammans med barnen. På så vis kan barnet ta del av vuxnas förståelse och kunskaper i särskilda situationer som leder till att barnet i sin tur kan utveckla nya färdigheter och kunskaper. Om vuxna stöttar barn på ett medvetet sätt utifrån barns individuella förmågor ges barn förutsättningar till utveckling och lärande (Wood, Burner & Ross 1976 se Kultti 2012, s. 30).

Dessutom ger stöttning och social interaktion barn möjlighet att nå sin proximala utvecklingszon (Säljö 2014, s. 120 – 123). Pedagogisk stöttning sker genom exempelvis pedagoger stöttar barn i exempelvis måltider för att de ska nå sin proximala utvecklingszon. Pedagogerna ger stöttning i form av att upprepa och påminna barnen om vilka handlingar de förväntas utföra (Kultti 2012, s. 137). Arbetet med språk prioriteras främst i större grupper och synliggörs vid samlingar och lässtunder. För att stötta barnen i det svenska språket och i deras modersmål använde pedagogerna konkreta material som språkstöd i form av bilder och fotografier (Skans 2011, s. 122). Samtidigt som barn får pedagogisk stöttning ges de också möjlighet till att få ny kunskap (Ljunggren 2013, s. 112). Ett exempel på pedagogisk stöttning lyfts av Ljunggren (2013, s. 118) där ett barn benämner morötter på arabiska och pedagogen säger ordet på svenska och lägger till en fråga ”finns det morötter i vagnen?” Barnet säger sedan ett annat ord för gurka på arabiska och pedagogen lägger på gurka på barnets tallrik.

### *4.1.3 Artefakter*

Artefakter beskrivs som ett redskap vi kan använda för att uttrycka oss. Dessa redskap kan vara pennor, leksaker eller papper. Artefakter kan även vara något som vi använder som ett hjälpmedel för att förstå, lära oss eller minnas något. Ett exempel på detta kan vara att anteckna saker man ska komma ihåg att göra längre fram (Säljö 2000; Vygotskij 2007 se Kultti 2012, s. 28). Artefakter kan delas in i tre olika kategorier: primära, sekundära och tertiära. Primära artefakter beskrivs som en förlängning av människokroppen, det kan vara fysiska verktyg som exempel en sked eller tallrik. Skeden måste uppfattas som ett föremål, vilket används till att äta med och tallrik används till att lägga maten på. Sekundära artefakter är instruktion eller beskrivning av en primär artefakt, till exempel instruktionsbok om hur man använder telefon. En tertiär artefakt är mindre specifik, den kan vara förutbestämd eller påhittad. Det kan till exempel vara en sång eller en fantasilek om hur man använder en gaffel.

För att människor ska utveckla och kunna reflektera om sin omvärld skapas tertiära artefakter (Wartofsky 1973 se Kultti 2012, s. 28). Böcker, medier och inredningsmaterial som möbler eller bestick är artefakter som används i förskolan för att gynna barns språkutveckling i förskolan. Artefakterna gör att förskolan liknar hemmet och skapar en miljö att trivas i (Kultti 2012, s. 82 – 83).

## **5. Metod**

I följande avsnitt redogörs för valet av metod, beskrivning av deltagande pedagoger, hur genomförandet gick till och hur vi analyserat vårt material. I avsnittet framförs även vårt ställningstagande till materialets reliabilitet samt etiska aspekter.

### **5.1 Val av metod**

Vårt intresse för förskollärares arbete med flerspråkiga barns språkutveckling ligger till grund för vårt val av metod. Eftersom syftet med studien är att öka kunskapen om hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan, anser vi att kvalitativa intervjuer med öppna frågor är passande. Hjalmarsson (2014) menar att öppna frågor gör att pedagogerna kan svara lite som de vill. Öppna frågor kan också generera att reaktioner eller svar som intervjuaren inte förutsett framkommer (Hjalmarsson 2014, s. 159). En kvalitativ intervju liknar ett allmänt samtal, skillnaden är att kvalitativa intervjun har ett bestämt fokus. Den som intervjuar ska se till att hålla sig inom det valda ämnet. Fördelen med kvalitativ intervju är att respondenten kan svara med berättelser och situationer som personen upplevt och inte bara åsikter (Kihlström 2007, s. 48–49). Eftersom vi valt att fokusera på förskollärares arbete med flerspråkiga barns språkutveckling kan vi genom en kvalitativ intervju få utförligare svar från personerna som intervjuas. Det ger oss också möjligheten att ställa följdfrågor. Larsen (2009) framför att kvalitativ metod gör att intervjuaren kan nå en djupare förståelse i jämförelse med enkätundersökning där frågorna är färdigformulerade. Det blir också lättare att reda ut eventuella missförstånd (Larsen 2009, s. 27–28). Om vi däremot hade valt att göra en kvantitativ studie med fasta frågor och tydlig struktur hade det inte funnits utrymme för följdfrågor eller intervjupersonernas tolkningar, vilket (Bryman, 2011, s. 413) nämner. Vi valde därutav att genomföra en kvalitativ studie. Vi ville genomföra en observation, men på grund av Covid-19 var det inte möjligt. Eftersom vi ska undersöka hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling och inte kunde vara på plats och observera deras arbete valde vi att göra en tematisk analys. Tematisk analys är ett passande tillvägagångssätt när ett antal personers berättelser ska studeras (Löfgren 2014, s.151–152).

Intervjuerna genomfördes enskilt. Eftersom vi bor i två olika kommuner som ligger en bit ifrån varandra valde vi att intervjua tre förskollärare var.

## **5.2 Urval**

För att få kunskap om förskollärares arbete med flerspråkiga barns språkutveckling och varför arbetet ser olika ut, har vi valt att intervjua sex förskollärare på sex olika förskolor i två olika kommuner. Samtliga förskollärare har varit verksamma inom förskolan en längre tid.

Hjalmarsson (2014) framhåller att det är bra att välja personer med längre yrkeserfarenhet, eftersom de har varit i verksamheten en längre period kan de ha varit med och sett förändringar som skett inom förskolan (Hjalmarsson 2014, s. 158). I den ena kommunen har de utvalda förskollärarna mellan 8–20 års erfarenhet och har under hela sin arbetsgång arbetat med flerspråkiga barn. I den andra kommunen har de utvalda förskollärarna 15–23 års erfarenhet av att arbeta i förskolan och 10–15 års erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga barn.

## **5.3 Forskningsetiska överväganden**

Vetenskapsrådet lyfter fram fyra forskningsetiska principer som bör tas hänsyn till i en studie. Dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Vi har under studiens gång tagit hänsyn till dessa principer. Vi har beaktat informationskravet som innebär att deltagarna ska informeras om vad studien handlar om (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). Det har vi gjort genom att skicka informationsbrev (se bilaga 1) till tänkta deltagare, där syftet med studien framgår. Vi har tagit hänsyn till samtyckeskravet som innebär att de som deltar ska ge samtycke till att delta i studien och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande, utan förklaring. De fick även ge ett skriftligt och muntligt samtyckande till studien (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Vi har beaktat konfidentialitetskravet som betyder att uppgifter om personer hemlighålls och att inga obehöriga får ta del av uppgifterna (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Vi har beaktat detta genom att deltagarna i vår studie aidentifieras. För att inga obehöriga ska kunna ta del av uppgifterna har vi samlat all data på lösenordskyddade datorer. Vi kommer också radera allt material när vårt examensarbete godkänns. Vi har tagit även tagit hänsyn till nyttjandekravet som innebär att informationsmaterialet endast får användas för studiens ändamål genom att endast använda studien till vårt tänkta ändamål (Vetenskapsrådet 2002, s. 14).

Dessa principer finns presenterade i en nyare upplaga av Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (Vetenskapsrådet 2017). Vi har medvetet valt att använda den tidigare upplagan eftersom vi anser att den är tydligare än den nyare upplagan. I studien tog vi även hänsyn till

EU:s dataskyddsförordning (2016/679), GDPR, genom att aldrig använda personuppgifter som namn på förskolor, stad eller etnicitet som kan härledas till personer som deltar i vår undersökning. Vi såg också till att våra mobiler var satta i flygplansläge vid intervjuerna. För att undvika samtal som stör inspelningen och förhindra att operatörer ska kunna göra svepning och fånga upp personuppgifter.

#### **5.4 Genomförande**

Vi började med att ringa och skicka mail till rektorer på respektive förskola för att hitta förskollärare som ville ställa upp på intervju. Därefter fick vi namn, telefonnummer och mailadress till sex olika förskollärare. Vi kontaktade sedan förskollärarna på telefon och några via mail och skickade förfrågan om deltagande. Ett informationsbrev (se Bilaga 1) skickades sedan ut till förskollärarna med information om vårt examensarbete. Förskollärarna tackade ja till att medverka i intervjun. Därefter bokade vi in intervjuer med samtliga förskollärare. En del av förskollärarna ville ha intervjuguiden innan intervjun tog plats. Vi mailade vår intervjuguide till dem (se Bilaga 2) vilket vi tänkte kunde generera utförligare svar till vårt examensarbete. Kvale och Brinkman (2014) förklarar att en intervjuguide är en översikt på frågor som vi söker svar på och fungerar som ett stöd för vår intervju (Kvale & Brinkman 2014, s. 172). I vår intervjuguide framgick åtta frågor som utgick från våra forskningsfrågor (se Bilaga 2). Intervjuguiden innehöll bakgrundsfrågor och huvudfrågor. Vi började intervjuerna med våra bakgrundsfrågor där respondenterna fick kort berätta om sin yrkeserfarenhet, hur länge de har arbetat i förskolan samt hur länge de har arbetat med flerspråkiga barn. Kihlström (2007) menar att inledande bakgrundsfrågor kan bidra till att en trygg situation skapas för de som deltar under intervjun (Kihlström 2007, s. 52).

Innan intervjuerna började informerades vi förskollärarna om att intervjun skulle spelas in och bad om deras godkännande, vilket även framgick i informationsbrevet. Samtliga förskollärare gav samtycke till inspelning av intervjun.

Intervjuerna tog mellan 25–30 minuter och skedde via videotjänsten Zoom. Vi spelade in ljud med röstmemon på våra smartphones samtidigt som vi förde anteckningar. Innan varje intervju ägde rum testade vi att spela in ljud för att få till bra kvalitet på inspelningen. Eftersom intervjuerna spelades in på våra smartphones såg vi till att våra mobiler var satta i flygplansläge för att undvika samtal som stör inspelningen och för att förhindra att operatörer ska kunna göra svepning och fånga upp personuppgifter. Enligt Kvale & Brinkman (2014) ger ljudinspelning intervjuaren möjlighet att hålla sig till intervjuens ämne och det är det mest förekommande sättet att notera intervjuer på (Kvale & Brinkman 2014, s. 218).



## 5.5 Materialbearbetning och analysprocess

Efter att ha samlat in data transkriberade vi våra ljudinspelningar. Kvale och Brinkman (2014) förklarar att transkribering är en sorts transformation som ändrar form (Kvale & Brinkman 2014, s. 218). Vår transkribering ändrade form från ljudinspelningar till skrift och vi valde att inte ta med pauser, menings upprepande, utfyllnadsord och fnitter. När vi transkriberat färdigt all data började vår analysprocess. Först läste vi igenom alla svar. Med hjälp av studiens syfte och forskningsfrågor samt det sociokulturella perspektivet letade vi efter gemensamma och åtskiljande svar. För att sedan hitta teman som vi kunde dela upp i olika kategorier. Vi hittade många teman som kunde delas upp i olika kategorier. Vi valde att ha med de kategorier som vi anser vara mest relevanta för vår studie. Dessa kategorier är *Konkreta material och bildstöd, högläsning, modersmål, flerspråkighet som en tillgång* och *identitetsskapande*. Valet av att analysera och dela in data i flera kategorier är en form av tematisk analys.

Kategorisering är den mest förekommande typen av tematisk dataanalys (Kvale & Brinkman 2014, s. 241). Därefter analyserade vi intervju svaren utifrån transkriberingen med hjälp av begrepp från det sociokulturella perspektivet: artefakter, scaffolding och proximala utvecklingszonen. På så sätt ger analysen av materialet svar på våra frågeställningar och syftet med studien uppfylls.

## 5.6 Reliabilitet (tillförlitlighet)

Thuren (2019) menar att reliabilitet är tillförlitlighet, vilket innebär att de mätningar som gjorts är adekvata (Thuren 2019, s. 48 - 49). För att öka tillförlitligheten i vårt examensarbete utgick vi från vårt syfte och våra forskningsfrågor när vi utformade vårt informationsbrev, intervjuguide och analyserade insamlat material. Kvale och Brinkman (2014) förklarar att det kan vara svårt att avgöra intervjuernas reliabilitet och att det beror på att informanten som intervjuas kan uppge olika svar till olika intervjuare och ge olika svar vid olika tillfällen och om frågorna är ledande eller ej (Kvale & Brinkman 2014, s. 295). Vi anser att vår studie innehar en hög reliabilitet, eftersom fler informanter kommer från flera olika förskolor i olika delar av Sverige och att de har varit verksamma inom förskolan under en längre tid. Ljuden från samtliga intervjuer spelades in med våra smartphones för att fånga upp detaljer som informanterna framfört och på så sätt ökar tillförlitligheten i vårt resultat och analys. Löfgren (2014) påstår att tillförlitligheten vid analys och resultat ökar vid ljudinspelning (Löfgren 2014, s. 149).

## 6. Resultatanalys

I det här avsnittet presenteras resultat av den tematiska analysen utifrån studiens syfte och frågeställningar. Studiens syfte är att öka kunskapen om hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. De sex deltagande förskollärarna presenteras i tabellen nedan. De kategorier som framkommit i analysen är underrubriker. Under varje forskningsfråga presenteras också kopplingen till det sociokulturella perspektivet.

### 6.1 Förskollärare

I tabellen nedan presenteras deltagarna i denna studie. I kommun ett arbetar förskollärare 1–3 och i kommun två arbetar förskollärare 4–6. I tabellen framgår hur många år förskollärarna varit verksamma inom förskolan och hur många år de arbetat med flerspråkiga barn.

Tabell 1: Översikt över deltagande förskollärare.

Förskollärare	Kommun	Yrkeserfarenhet	Erfarenhet med flerspråkiga barn i år
Förskollärare 1	1	20 år	20 år
Förskollärare 2	1	17 år	17 år
Förskollärare 3	1	8 år	8 år
Förskollärare 4	2	23 år	15 år
Förskollärare 5	2	15 år	15 år
Förskollärare 6	2	20 år	10 år

### 6.2 Konkreta material

Samtliga förskollärare (1 - 6) uttryckte att de använde konkreta material och förklarade på flera olika sätt för att flerspråkiga barn ska få en tydlighet i vad som sägs och förklaras.

Samtliga förskollärare sa att konkreta material gör att barnen både får se och höra orden.

Förskollärare (2) i kommun ett framförde att de använde konkreta material dagligen.

Förskollärare (5) framförde att förskollärarna i kommun två använder konkreta material kopplat till saker som görs på förskolan.

Konkreta material använder vi jämt. Vi använder bilder och figurer i spontana och planerade aktiviteter (Förskollärare 2, 2020).

Vi använder konkret material kopplat till det man gör. Till exempel en spindel till i imse, vimse spindel sången. När man ska byta blöja säger vi ”nu ska vi byta blöja och visar en blöja (Förskollärare 5, 2020).

Det kan förstås som förskollärare (2) och (5) använder konkret material för att få ett tydligare innehåll och för att stärka kommunikationen. Att förskollärare använder konkret material kan ses som ett exempel på användning av artefakter.

Samtliga förskollärare (1 - 6) uppger att pedagogisk stöttning är viktig för att flerspråkiga barns språkutveckling ska gå framåt. Förskollärarna nämnde att de är förebilder och bär ansvaret för att barnen ska utvecklas i sina olika språk. De försöker hela tiden uppmuntra barnen till kommunikation och samspel. Förskollärare (2) i kommun ett menar att den pedagogiska stöttningen är viktigt för att alla barn ska utvecklas i sina språk. Förskollärare (5) i kommun två framför att det finns flera olika sätt att stötta barnen på.

Vi försöker alltid utveckla vårt språkutvecklande arbetssätt, vara närvarande och sätta ord på det som sker, benämna, stimulera, stötta, använda kroppsspråk och ta vara på kommunikationen och samspelet (Förskollärare 2, 2020).

Handlar om att vilja lära sig hur barnen kommunicerar. Att lyssna på barnen, vara nära och lära känna barnen. Vi ger barnen ord genom att prata och bekräfta med ord (Förskollärare 5, 2020).

Ovanstående exempel kan förstås som att förskollärare (2) och (5) använder sig av scaffolding för att stötta barnen. Förskollärarna stöttar barnen i deras emotionella, sociala och kognitiva utveckling genom att sätta ord på det barnet säger, vara närvarande och använda kroppsspråket. Förskollärarna försöker hela tiden uppmuntra till kommunikation och samspel för att barn ska ges förutsättningar till deltagande.

Alla förskollärare (1 - 6) nämner att de ger barnen visuellt stöd i form av bildstöd i verksamheten för att skapa en tydlighet och stärka barnens språkutveckling. Förskollärare (1) i kommun ett säger att de arbetar medvetet med att få in språket i undervisningen.

Förskollärare (4) i kommun två säger att de har bilder överallt.

När vi hade fruktstund hade vi en tavla med bilder på olika frukter. Vid varje bild fanns fruktens namn på olika språk. Genom att jag visade konkret att detta är ett äpple får barnen in ett riktigt begrepp om att elma är ett äpple. Jag lärde mig säga ”nu ska vi äta ”elma ”på turkiska (Förskollärare 1, 2020).

Vi har mycket bilder överallt och använder tecken som stöd hela tiden i verksamheten, handmotorik kommer före munmotorik (Förskollärare 4, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (1) och (5) använder bilder med text på barnens olika modersmål och lär sig olika ord på barnens olika modersmål för att synliggöra att alla språk är viktiga. Citaten av förskollärare (1) och (2) kan även ses som exempel på hur förskollärare arbetar med konkreta material för att barn ska nå sin proximala utvecklingszon.

### **6.3 Högläsning**

Samtliga förskollärare (1 - 6) betonade att de använde högläsning för att stimulera alla barns språkutveckling, men anpassar bokläsning på olika sätt för de flerspråkiga barnen.

Förskollärarna nämnde att de ser på böcker som en tillgång och förskolorna hade böcker på olika språk. De menade att bilder och böcker ger barnen alternativ till att visa vad det känner och tänker. De nyttjade bilderboks tjänsten Polyglutt, för att barnen skulle få se och höra böcker på olika språk. Förskollärare (2) i kommun ett nämner att de använder högläsning för att stötta barnen i deras språkutveckling. Förskollärare (4) i kommun två beskriver att de förklarar varje del i högläsningen mycket mer jämfört med läsning med de enspråkiga barnen.

Vi använder högläsning där vi samtalar med barnen, ställer öppna och reflekterande frågor. För att stötta deras språkutveckling, både på svenska och i barnets förstaspråk (Förskollärare 2, 2020).

Till exempel boken bruse. Vi går igenom varje del mycket mer, vad är under eller vad är över. Det kan ta en vecka till att titta vad boken är för något. Vi går in på djupet i varje ord för att få en djupare förståelse (Förskollärare 4, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (4) stöttar barnens språkutveckling genom att använda olika artefakter som böcker och digitala verktyg, men förklarar mer detaljerat för barn som inte har svenska som sitt förstaspråk. Det kan förstås som förskollärare (2) har högläsning med barnen, där de ställer öppna och reflekterande frågor för att barnen ska utvecklas och ges möjlighet att nå sin proximala utvecklingszon.

### **6.4 Multimodala uttrycksätt**

Samtliga förskollärare (1 - 6) anser att det är viktigt att använda alla förskolans språkliga resurser för att barn ska få ett rikare språk och ges olika alternativ till att uttrycka sig.

Förskollärare (2) i kommun ett framför rörelsesång, bildskapande och musik som alternativa uttrycksätt. Förskollärare (5) i kommun två framför att de stöttar barnen i deras språkliga utveckling genom att läsa sagor och sjunga sånger.

Vi ska omge barnet med ett rikt språk, inte bara svenska utan alla andra språk som finns. Det är viktigt att använda alla språkliga resurser både om det är bildskapande, musik eller rörelsesång (Förskollärare 2, 2020).

Vi stöttar genom att läsa sagor, sånger, tecken, mycket bildstöd (Förskollärare 5, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (2) och (5) använder multimodala uttryckssätt och kommunikativa redskap för att barnen ska hitta alternativa sätt att uttrycka sig på än det verbala språket.

## 6.5 Modersmål

I kommun ett säger förskollärarna (1 - 3) att de haft modersmåls lärare som läst böcker med barnen på deras modersmål, men inte har tillgång till det i nuläget. Eftersom förskollärarna på förskolorna är flerspråkiga kan de läsa för en del barn på en del modersmål. De läser först på barnens språk och sedan på svenska eftersom barnen behöver lära sig svenska. Även förskollärarna (4 - 6) i kommun två framförde att de haft modersmåls lärare, men inte har tillgång till det längre och vet inte varför det har blivit så.

Talar jag samma språk som ett barn gör brukar jag ta det barnet och ta en bok på det språk vi talar och läser det tillsammans. Vi börjar alltid med att läsa böcker på barnens språk som vi sedan läser på svenska för att de börjar förstå (Förskollärare 1, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (1) anser att flerspråkiga pedagoger utgör en grund för att barnen ska kunna använda deras modersmål i förskolan. Det kan även förstås som denna anser att det är förskollärare som bär ansvaret för att barn ska utvecklas i alla sina språk.

Samtliga förskollärare (1 - 6) i kommun ett och två säger att de ibland delar in barnen i mindre grupper och att barnen emellanåt delas in i mindre grupper utifrån sina tidigare erfarenheter, Barnen kan också delas in efter olikheter som att tala olika språk. Om ett barn nyss har börjat i förskolan och inte har det svenska språket kan det barnet hjälpas av att få vara med ett barn som har det svenska språket.

Barn lär sig av varandra och därför delar vi barnen in i mindre grupper. Innan barnen börjar deras fria lek säger vi pedagoger medvetet ”gå och lek med Kalle” för att vi är medvetna om att Kalle har det svenska språket (Förskollärare 1, 2020).

Vi samlar de barn som använder samma språk, på samma sätt som vi delar de barn som har samma språk. Ibland behövs de som har samma språk för att komma in, men det blir inte bra i längden om alla har samma språk (Förskollärare 4, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (1) och (4) delar in barnen i mindre grupper för att barnen ska få hjälp av varandra och lära sig något nytt.

I kommun ett är samtliga förskollärare (1 – 3) och barn flerspråkiga. Förskollärare (2) framför att de försöker använda barnets förstaspråk för att stötta barnen i deras språkutveckling. I

kommun två förskollärare (4–6) finns det några flerspråkiga pedagoger, men inte i den utsträckning som skulle behövas för att stötta kommunikationen mellan pedagog och barn.

Vi har många språk i vår grupp och vi pedagoger är flerspråkiga. Vi försöker ta vara barnens förstaspråk när vi stöttar dem i deras språkutveckling (Förskollärare 2, 2020).

Kommunikation mellan pedagog och barn handlar om att ha en vilja, vara närvarande och lära sig hur barnet kommunicerar. Det är en fördel att ha personal som kan flera språk. Vi har några pedagoger som pratar vissa modersmål (Förskollärare 5, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (2) och (5) ser på modersmål som en tillgång. En skillnad mellan förskollärarnas svar är att det i kommun ett finns flerspråkiga pedagoger och förskollärare, men i kommun två finns endast ett fåtal flerspråkiga pedagoger. Eftersom kommun två inte har samma tillgång till flerspråkiga pedagoger, tänker vi att barnens modersmål inte används i samma utsträckning som i kommun ett.

## **6.6 Flerspråkighet som en tillgång**

Samtliga förskollärare (1 - 6) i kommun ett och två ser flerspråkighet som en tillgång och barnens modersmål bör tas tillvara på. Förskollärare (2) i kommun två säger att det är viktigt att ta vara på modersmålet och att det utgör en grund för att utveckla andra språk. Samtliga förskollärare 1 - 6) nämnde även att barn behöver kunna ett språk för att kunna lära sig ett nytt språk och därmed behövs modersmålsundervisning. Modersmålsundervisning behövs för att barn ska lära sig fler ord. Det är viktigt om barnet har en förälder som inte behärskar sitt modersmål till exempel arabiska, det kan då bli problematiskt att översätta från exempelvis arabiska till svenska.

Flerspråkighet är en tillgång som varje människa har som vi ska ta vara på. När barnet utvecklar sitt modersmål får det en bra grund till att utveckla andra språk. För att barnet ska kunna utvecklas i sitt modersmål och flera språk är det viktigt att ha ett positivt förhållningssätt till det (Förskollärare 2, 2020).

Om barnet talar och behärskar modersmålet bra och talar det väl hemma kommer barnet ha mycket lättare att lära sig det svenska språket i förskolan, de går hand i hand (Förskollärare 1, 2020).

Det kan förstås som att förskollärare (2) och (1) anser att barn behöver modersmålsundervisning för att få nya ord och lära sig begrepp. Det kan även förstås som att förskollärare (1) och (2) tycker att ett positivt förhållningssätt utgör en förutsättning för att barnen ska kunna använda deras modersmål, utvecklas i andra språk och känna en delaktighet.

## 6.7 Identitetsskapande

Något som alla förskollärare (1 - 6) har gemensamt är att de betonar att stöttning av modersmål är viktigt eftersom det är en del av barnets identitet genom att arbeta med modersmål stärks deras självkänsla. Förskollärarna nämner också att de enligt förskolans läroplan ska stödja barn i deras modersmål. Samtliga förskollärare (1 - 3) i kommun ett säger att den största utmaningen är att det är svårt att nå varje barn, eftersom det är många barn med olika språk i barngrupperna. Förskollärare (6) i kommun två poängterar att alla språk är viktiga, precis som det framgår i läroplanen. De har ett krav, men som är svårt att uppfylla. Förskolläraren betonar att svenska är det viktigaste språket att ge barnen eftersom det är det språk hen talar och behärskar.

Utmaningen är när vi inte kan nå varje barn, för att det är så många språk i en grupp. Meningen är inte att vi ska lära oss alla modersmål, vi ska lyfta och synliggöra varje barns modersmål och försöka använda det i undervisningen och verksamheten (Förskollärare 2, 2020).

Ja, det har vi ett krav på, men det är svårt att uppfylla. Det viktigaste är att ge barnen svenska eftersom det är det pedagogen kan. Hemma ska modersmål gälla och svenska på förskolan. Vi har inte tillräckligt med kompetens (Förskollärare 6, 2020).

Det kan tolkas som att förskollärare (1) och (6) stöttar barnen i deras modersmål, eftersom det är en del av deras identitet och gör att deras språkutveckling går framåt. Vi tolkar det ovan som att förskollärarna även stöttar barnen i deras modersmål för att det kan leda till att de vill lära sig ett nytt språk och känna att de är en del av samhället. Vi tolkar ovanstående citat som förskollärare (6) menar att modersmålsundervisning ses som en tillgång och är ett krav. Men som är svårt att uppfylla och som sällan används i förskolan. Förskollärarna har inte tillräckligt med kompetens och barnen ges inte samma förutsättningar att utveckla alla sina språk.

## 7.Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras våra resultat utifrån forskningsfrågorna med stöd av det sociokulturella perspektivet, bakgrund och tidigare forskning.

### 7.1 Vad uttrycker förskollärarna att de gör för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling?

Wood, Bruner och Ross (1976 se Kultti 2012, s. 30) menar att stöttning (scaffolding) innebär att vuxna stöttar barnen på ett medvetet sätt för att utveckling och lärande ska ske. Detta är något som samtliga förskollärare uppger. Förskollärarna säger att den pedagogiska stötningen är viktig för att flerspråkiga barns språkutveckling ska gå framåt. En aspekt på detta kan vara

att förskollärarna hela tiden uppmuntrar barnen till kommunikation och samspel för att barnen ska ges förutsättningar till deltagande, precis som Kultti (2012, s. 180) menar. Förskollärarna beskriver att de använder konkreta material kopplat till det de gör för att de flerspråkiga barnen ska få en tydlighet samt att se och höra orden. Detta är även något som Skans (2011, s. 95) framför. En förklaring till detta kan vara något som Säljö (2000; Vygotskij 2007 se Kultti 2012, s. 28) menar att förskollärarna använder sig av artefakter för att uttrycka sig och för att barnen lättare ska förstå. En annan förklaring kan vara det som Skans (2011, s. 90–92) uttrycker att pedagogerna använder bilder med text på barnens olika modersmål för att synliggöra att alla språk är viktiga. Ytterligare en förklaring kan vara att pedagogerna använder konkreta material för att barnen ska nå sin proximala utvecklingszon, precis som Vygotskij (2007 se Kultti 2012, s. 29) beskriver att barn med hjälp av andra barn når den proximala utvecklingszonen med hjälp av interaktion med andra som innehar mer kunskap.

## **7.2 Hur beskriver förskollärarna att verksamheten anpassas för flerspråkiga barn?**

Svensson (2018) förklarar att transspråkande är när en person använder alla sina språkliga tillgångar för att kommunicera. I en förskola där majoriteten består av flerspråkiga barn kan transspråkande betyda att pedagoger och barn använder flera olika sätt till kommunikation (Svensson 2018, s. 1). Detta är något som alla pedagoger nämner, de använder förskolans språkliga resurser för att barnen ska få ett rikare språk och ges olika alternativ till att uttrycka sig på. Detta stämmer överens med Skaremyr (2014, s. 29 & 71) som menar att det finns andra sätt att uttrycka sig på än det verbala språket. En aspekt på detta kan vara något som García (2009, se Svensson 2018, s. 4 - 5) nämner, att det behövs social rättvisa och social praktik i undervisningen och att pedagogerna ska betrakta alla språk likvärdigt.

Alla pedagoger betonar att de använder högläsning för att ge barnen alternativ för vad de tänker och känner och att de läser böcker på olika språk för att stimulera barns språkutveckling. Detta stämmer överens med Kultti (2012, s. 82 - 83) som menar att olika artefakter som exempelvis böcker och digitala verktyg kan användas för att pedagogerna stötta barns språkutveckling. Högläsning med samtal och reflekterande frågor kan innebära att barnen ges möjlighet att nå sin proximala utvecklingszon, vilket är något som Säljö (2014, s.120–123) menar. En förklaring till detta kan vara att det är bra att översätta ord och uppmuntra barnet till att prata sina förstaspråk för att deras utveckling av andraspråket ska gå framåt (Wedin, Pettersson & Warström 2019, s. 147–148). En annan aspekt är att pedagogen vill få in flerspråkighet i undervisningen och att det enskilda barnet ska få använda sin



flerspråkighet, som Cummins (2017 se Skolverket 2018b, s. 49) påpekar. Ytterligare en förklaring kan vara det som García (2009 se Svensson 2018, s. 4–5) nämner att pedagogerna vill att barnen ska växla mellan språk och att undervisningen ska vara utmanande, men inte för svår.

Samtliga förskollärare säger att de delar in barnen i mindre grupper, utifrån sina tidigare erfarenheter eller efter olikheter som att tala olika språk. Pedagogerna menar att ett barn som inte har det svenska språket, kan få hjälp av att få vara med barn som har det svenska språket. Detta stämmer överens med Vygotskij (2007 se Kultti 2012, s. 29) som menar att om barn får hjälp av varandra kan de lära sig något nytt.

### **7.3 Varför, enligt förskollärarna, ska förskolan arbeta med barns modersmål?**

För att barn ska utveckla och behålla sin flerspråkighet menar Björk-Willén (2019) att det är bra om barn får höra och öva på språk i så många olika sammanhang som möjligt med olika personer. Hon påpekar att förskolan ska ge flerspråkiga barn förutsättningar att utveckla det svenska språket och sitt modersmål (Björk-Willén 2019, s. 36). Att förskolan behöver ge flerspråkiga barn förutsättningar och utveckla det svenska språket är också något som förskollärarna nämner i vårt examensarbete. De menar att de har ett ansvar och behöver stötta flerspråkiga barnen i deras modersmål och för att de ska kunna lära sig ett nytt språk. Alla förskollärare nämner att de haft modersmåls lärare på förskolorna, men inte har tillgång till det längre. En förklaring till detta kan vara att det inte finns någon lag som reglerar modersmålsstöd. Detta hävdar Fredriksson & Lindgren Eneflo (2019, s. 3) och det gör att det ställs höga krav på pedagogerna att de ska stimulera och utveckla varje barns språkutveckling (Fredriksson & Lindgren Eneflo 2019, s. 2; Kultti 2012, s. 15; Ljunggren 2013; s. 13; Skans 2011, s. 12; Skaremyr 2019, s. 12). Här ser vi en olikhet mellan kommunerna, i kommun ett består större andelen av flerspråkiga förskollärare, vilket bidrar till att barnen får stöttning i sitt modersmål. Förskollärare (2) tycker att den största utmaningen är att det är svårt att nå varje barn, eftersom det finns många olika språk i barngrupperna. Till skillnad från kommun två, där det finns en del flerspråkiga förskollärare, vilket gör att barnen inte får stöttning i den utsträckning som skulle behövas, förskollärarna anser att de inte har tillräckligt med kompetens. Förskollärare (6) nämner att de har ett krav att alla språk ska synliggöras, men som är svårt att uppnå. En förklaring till detta kan vara att det i läroplanen (Skolverket 2018a, s. 9) står att barn med ett annat språk än svenska ska ges möjlighet att utvecklas i sitt modersmål och i svenska. Det som komplicerar det hela är att det inte finns någon lag som

styr över modersmålsstöd precis som vi nämnt tidigare. Samtidigt som det står skrivet i läroplanen att barnen ska få möjlighet att utvecklas i sitt modersmål och enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla barn ha rätt att utvecklas i sitt modersmål.

Enligt förskolans läroplan är språk, lärande och identitetsutveckling nära sammankopplade (Skolverket 2018a, s.8). Eftersom språk och lärande är sammankopplade behöver förskolan arbeta med barns modersmål. Detta är något som alla förskollärare nämner och menar att barn behöver stöttning i deras modersmål eftersom det är en del av deras identitet och stärker deras självkänsla. En förklaring till detta kan vara att barn genom modersmålsundervisning ges möjlighet att utveckla och bevara sin flerspråkighet och flerspråkiga identitet (Skolverket 2018b, s.102). En annan aspekt är att pedagogerna vill ta vara på barnens erfarenheter och hur barnen ser på sig själva (Svensson 2018, s. 6). Ytterligare en förklaring kan vara att barn behöver ett språk för att lära sig ett nytt språk. Detta är något som samtliga förskollärare nämner. Flerspråkiga barn behöver också modersmålsundervisning för att lära sig nya ord och begrepp. Vygotskij (2007) menar att barns utveckling av ett nytt språk grundas på det begreppssystem som barnet redan har utvecklat i sitt modersmål och det som betraktas vara lätt att lära sig på modersmål kan vara svårt att lära sig på det nya språket (Vygotskij 2007 se Kultti 2012, s. 23).

#### **7.4 Metoddiskussion**

Syftet med vårt examensarbete var att öka kunskapen om hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. Vi valde att göra kvalitativa intervjuer för att uppnå studiens syfte. Vi tog stöd i Kihlström (2007, s. 48–49) som menar att en kvalitativ intervju är en intervju som har ett bestämt fokus och möjliggör att respondenten kan berätta om händelser som personen varit med om eller upplevt. Vi upplever kvalitativa intervjuer som ett passande tillvägagångssätt, vi kunde hålla fokus på det berörda temat (förskollärare arbete med flerspråkiga barns språkutveckling) och vi fick bra respons med utförliga svar på våra frågeställningar. Med stöd av (Hjalmarsson 2014, s.159) valde vi att ha öppna frågor, för att respondenterna kunde svara lite som de ville och att det eventuellt skulle ge svar som vi inte hade förutsett. Öppna frågorna gav oväntade svar, men också likheter skillnader mellan respondenternas svar.

Intervjuerna skedde via videotjänsten zoom med anledning av Covid -19 och vi var lite oroliga över att det inte skulle bli lika bra som att ha ett personligt möte. Ett personligt möte hade möjliggjort att förskollärarna känt en trygghet och svaren hade kanske blivit annorlunda.

Löfgren (2014, s.149) menar att förskollärarnas arbetsplats är en miljö där de förhoppningsvis känner trygghet, vilket också kan ha betydelse för svaren. Eftersom vi bor i två olika kommuner valde vi att intervjua tre förskollärare var. Vi tog stöd av Löfgren (2014 s. 150) och spelade in våra intervjuer, för att vi skulle kunna lyssna på vad förskollärarna säger flera gånger under vår analys. Men också för att vi skulle kunna transkribera våra intervjuer och sedan föra in dem i ett dokument.

Larsen (2009, s. 11 - 12) påstår att det kan finnas en viss osäkerhet i de resultat som framgår vid exempelvis intervjuer. Om intervjuerna hade genomförts med andra personer eller vid en annan tidpunkt hade resultatet kunnat blivit annorlunda. Vi är medvetna om att resultatet inte är generaliserbart, eftersom vi endast gjort sex intervjuer. Även fast det inte går att generalisera visar resultatet visar resultatet en del likheter med tidigare forskning och våra tidigare erfarenheter. Detta tar vi stöd i från Larsen (2009, s. 12) som menar att det har att göra med olika tendenser och det betyder att resultatet inte är detsamma. Trots att resultatet inte är generaliserbart anser vi ändå att intervjuerna gav oss bra svar och gjorde att vi kunde jämföra de två kommunernas likheter och skillnader.

## **7.5 Slutsatser**

Syftet med vårt examensarbete var att öka kunskapen om hur förskollärare arbetar med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan. De slutsatser vi kan dra utifrån detta examensarbete är att förskollärarnas stöttning är viktig för att flerspråkiga barns språkutveckling ska gå framåt och det finns flera olika sätt att stötta barnen på. Resultatet visar att förskollärarna lägger stor vikt på att använda alla förskolans multimodala verktyg för att barnen ska ges alternativa sätt att uttrycka sig på. Förskollärarna använder även artefakter som konkreta material och bildstöd för att förstärka kommunikationen och för att barnen ska ges förutsättningar till deltagande. En slutsats vi kan dra är att förskollärarna ser på böcker som en tillgång och ett stöd för barnens språkutveckling, men dessa anpassas på olika sätt. En skillnad som framgår i resultatet är att förskollärare (2) i kommun ett läser böcker på samma sätt för alla barn. Medan förskollärare (4) i kommun 2 istället förklarar varje del i högläsningen mer med flerspråkiga barnen.

Alla förskollärarna ser på modersmål som en tillgång och menar att det är en del av barnets identitet, men resultatet visar att arbetet med att stödja varje barns modersmål är en utmaning. Förskollärarna uttrycker att barn behöver kunna ett språk för att lära sig ett nytt och de bär ansvaret för att alla barn ska utveckla alla sina språk. En slutsats som kan dras är att

flerspråkiga förskollärare utgör en grund för flerspråkiga barns språkutveckling. En skillnad som resultatet visar är att i kommun ett ges alla barn förutsättningar till att utveckla alla sina språk, eftersom alla förskollärarna är flerspråkiga. Däremot i kommun två är ett fåtal av förskollärarna flerspråkiga och anser att de inte har den kompetensen vilket gör att barnen inte ges samma förutsättningar till att utveckla alla sina språk.

Sammanfattningsvis kan vi se att förskollärarnas arbete med flerspråkighet ser olika ut och beror på en mängd olika saker. Det kan dels bero på att en del av förskollärarna är flerspråkiga medan andra är enspråkiga. Det kan också bero på att en del av förskollärarna saknar kompetens inom valda ämnet, medan andra innehar kompetens. Att arbetet ser så olika ut kan också bero på att det i förskolans läroplan (Skolverket 2018a, s. 8) står att förskolan ska lägga fokus på att stimulera barns språkutveckling och att det inte finns någon lag som reglerar modersmålsundervisning, precis som Fredriksson & Lindgren Eneflo (2019, s. 3) hävdar.

## **7.6 Förslag till vidare forskning**

Detta examensarbete har belyst förskollärares arbete med flerspråkighet. Under arbetets gång har vi fått syn på att det finns mycket forskning om hur förskollärare beskriver att verksamheten anpassas för flerspråkiga barn. Det finns även mycket forskning om varför förskollärare ska arbeta med barnens modersmål, men det finns lite forskning om vad förskollärare gör för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling. Ett förslag på vidare forskning inom ämnet är att forska vidare om vad pedagoger gör för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling. Genom att till exempel göra observationsstudier i olika förskolor och jämföra dem med varandra för att synliggöra skillnader och likheter i arbetssätten, alternativt jämföra vad förskolorna gör för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling i jämförelse till de barn som har svenska som modersmål.

## 8. Referenser

Referensguide: Harvard Högskolan Borås

Björk-Willén, P. (2019). Flerspråkiga förskolebarns språkande i teori och praktik. I: Norling, M & Magnusson, M (red.). *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber AB, ss. 29–40.

Björk-Willén, P. (2018) (red). *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 7–17.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber AB

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Datainspektionen (2020). *Dataskyddsförordningen. GDPR*.

<https://www.imy.se/vagledning/for-dig-som-privatperson/>

Fredriksson, M., Lindgren Eneflo, E. (2019). Man blir lite osäker på om man gör rätt. En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning, nordic early childhood education researchjournal*.18(6): ss.1 – 15. <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/3080/3245>

García, Ofélia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.

García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Hedegaard, M. (1998). *Situated learning and cognition: Theoretical learning and cognition*. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2).

Hjalmarsson, A. (2014). *Enkäter till förskollärare*. I: Löfdahl, A, Hjalmarsson, M & Franzén, K (red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB, ss. 157 - 173.

Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I: Dimenäs, J (red.), *Lära till lärare: Att utveckla läraryrke: vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB, ss. 45 – 57.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London:Routledge.

Kvale, S. & Brinkman, S (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet.

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea\\_2077\\_29219\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf)

Larsen, K. (2009). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola*.

Licentiatuppsats. Malmö Högskola.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15895/Ljunggren%20Lic%20MUEP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

Löfgren, H. (2014) *Lärarberättelser från förskolan*. I: Löfdahl Hultman, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber AB, ss. 144 – 156.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: utbildningsdepartement.

Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatuppsats. Malmö Högskola. [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11603/2043\\_11603%20Skans.pdf](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11603/2043_11603%20Skans.pdf)

Skaremyr, E. (2014). *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*.

Licentiatuppsats.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:731630/FULLTEXT01.pdf>.

Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling*. Stockholm: Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling/rapport-forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling-uppdaterad-version.pdf>

Skolverket. (2018a). *Läroplan för förskolan: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018b). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2018/greppa-flersprakigheten>

- Svensson, G. (2018). *Transspråkande: bakgrund, teorier och praktiska exempel*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8350/1574760755552/translang-uaging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.
- Svensson, G & Torpsten, A-C. (2015). *Intersektionella perspektiv på flerspråkiga elevers dagboksanteckningar*. Konferenspaper på konferensen Språk och kön. Linnéuniversitetet 15 – 16 oktober 2015.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2007). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1934).
- Wartofsky, M. (1973). Perception, representation, and the forms of action - Towards an historical epistemology. I M. Wartofsky (Red.), *Models: Representation and the scientific understanding*. London: D. Reidel.
- Wedin, Å., Pettersson, M., Warström, J. (2019). Lek med skrift i förskolan-flerspråkighet som kommunikativ resurs. I: Norling, M & Magnusson, M (red.), *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber AB, ss. 143–154.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

## 9. Bilagor

### 9.1 Bilaga 1 – informationsbrev

#### Information om examensarbete – Pedagogers arbete med flerspråkighet

Undersökningen behandlar pedagogers arbete med att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling. Datainsamlingen kommer ske genom intervjuer. Du tillfrågas härmed om deltagande i en denna undersökning.

Vi har uppmärksammat att arbetet med att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling varierar mellan förskolorna i Sverige. Enligt förskolans läroplan ska förskolan stimulera barns språkutveckling. Eftersom språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade ska barn ges möjlighet att utvecklas i svenska språket och i sitt modersmål (Skolverket 2018, s. 8 - 9).

Vi kommer att göra en jämförelse mellan ett antal förskolor som ligger i olika delar av Sverige. Vi har valt ut förskolor som har en relativ hög andel flerspråkiga barn. Vi kommer att intervjua sex pedagoger som har varit verksamma i förskolan en längre tid. Intervjun är beräknad att ta cirka 30 minuter. Med tanke på Covid-19 och Folkhälsomyndighetens restriktioner kommer intervjuerna ske i videotjänsten Zoom och ljudinspelas.

Uppgifterna som du lämnar behandlas konfidentiellt enligt GDPR. Du och din förskola kommer avidentifieras i uppsatsen. Informationen kommer att lagras i en lösenordskyddad dator. Materialet raderas efter att uppsatsen är godkänd. Vi är två förskollärovet studenter som genomför undersökningen den kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivillig. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

*Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.*

#### **Student**

Sana Kader

#### **Student**

Sofia Pettersson

#### **Handledare**

Christine Cox Eriksson



### Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att: - delta i studien [Förskollärares arbete med flerspråkighet]

- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation

- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd.

Plats och datum	Underskrift

### Ansvarig för studien

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnteckning: \_\_\_\_\_

## **9.2 Bilaga 2 – intervjuguide**

### **Bakgrundsfrågor**

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

När utbildade du dig till förskollärare?

Hur länge har du arbetat med flerspråkiga barn?

### **Huvudfrågor**

- På vilka olika sätt stimulerar ni flerspråkiga barns språkutveckling? (Kan du utveckla detta?)
- Hur arbetar ni för att flerspråkiga barns kommunikation med personalen ska fungera?
- Hur stöttar ni kommunikationen mellan barnen?
- Hur ser du på begreppet flerspråkighet?
- Hur anpassar ni verksamheten till de flerspråkiga barnen? När det gäller miljön, material, undervisning?
- Anser du att det är viktigt att pedagoger stödjer barns modersmål i förskolan? Om ja, varför?
- Vad finns det för utmaningar i arbetet med andra modersmål än svenska? Möjligheter?
- Hur tror du att arbetet med modersmål påverkar barnens språkutveckling?