



HÖGSKOLAN  
Dalarna

Läroprogrammet

---

Kurs: Svenska som andraspråk III

”Barn utan språk?”

En kvalitativ studie om pedagogers språkutvecklande arbete i förskolan och hur det synliggörs

Uppsatsförfattare: Jennie Warström  
Handledare: Åsa Wedin

## Sammanfattning

Undersökningens syfte var att ta reda på hur pedagoger arbetar för att stödja barns andraspråksutveckling på en förskola. Mina frågeställningar var: Hur säger pedagogerna att de planerar för ett språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn? Hur syns (synliggörs) möjligheter/begränsningar till språkutveckling i verksamheten? Hur arbetar pedagogerna med barn som ännu inte har uppnått jämförbar nivå i svenska som sina enspråkiga svenska kamrater?

Jag genomförde två kvalitativa intervjuer med två pedagoger på den aktuella avdelningen samt åtta observationer i språkutvecklande situationer. Dessa situationer var samling, matsituationer, högläsning, valstund samt fri lek. Intervjuer samt observationer skedde under två dagar. Tekniken som jag använt mig av är inspelning med hjälp av diktafon och anteckningar.

Resultatet visade att pedagogerna arbetar språkutvecklande främst i form av sånger samt högläsning. De uppmärksammar barnens kultur med hjälp av en världskarta samt bilder på flaggor där barnen kommer ifrån. Resultatet visar även att de ej uppmärksammar barnens kultur i den utsträckning de säger sig vilja vilket ses som en begränsning.

Resultatet av observationerna visar att pedagogerna arbetar språkutvecklande med sånger samt högläsning och genom samtal med barnen. Samtalen vid matsituationer visade sig innehålla stora möjligheter till språkutveckling, medan möjligheterna till språkutveckling vid högläsningen visade sig bristfällig. Vid högläsningen skedde samtalet kring boken främst under själva läsningen, dock inget före eller efter läsningen, vilket ses som en begränsning till språkutveckling.

Resultatet visade även att barnen i leken ofta lämnas ensamma i ett rum utan pedagog närvarande, och därigenom missar pedagogerna språkutvecklande tillfällen. Vid några tillfällen fanns pedagog närvarande i rummet utan att uppmärksamma barnens chans till språkutveckling. Vid samlingarna fanns möjligheter till språkutveckling som pedagogerna uppmärksammade, dock bestod mycket av tiden av tillsägelser till barnen att vara tysta eller sitta stilla, vilket kan inverka hämmande på möjligheter till språkutveckling.

Nyckelord: svenska som andraspråk, förskola, flerspråkighet, språkutvecklande, modersmål

Tack!

Ett stort tack till de pedagoger som ställde upp på intervjuerna, och till föräldrarna som lät mig observera deras barn! Tack även till min son Viggo som stått ut med en frånvarande mamma under 10 veckor. Jag vill även tacka min man Patrik Warström för korrekturläsning samt min handledare Åsa Wedin för ditt utmärkta handledarskap och ditt engagemang.

## Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING</b>	<b>7</b>
<b>2 LITTERTURGENOMGÅNG</b>	<b>8</b>
2.1 TEORIER OM BARNNS SPRÅKUTVECKLING	8
2.2 BARNNS SPRÅKUTVECKLING I SITT FÖRSTASPRÅK	8
2.3 ANDRASPRÅKSINLÄRNING	9
2.4 TVÅSPRÅKIGHET	11
2.5 MODERSMÅLETS BETYDELSE	12
2.6 ORDFÖRRÅDETS UTVECKLING I ETT ANDRASPRÅKSPERSPEKTIV	13
2.7 FLERSPRÅKIGHET I FÖRSKOLAN	13
2.7.1 ANDRASPRÅKSINLÄRNING	13
2.7.2 MODERSMÅLETS BETYDELSE	14
2.7.3 FÖRÄLDRAKONTAKTEN I FÖRSKOLAN	15
2.7.4 VIKTEN AV UTBILDNING INOM SVENSKA SOM ANDRASPRÅK	15
2.8 SAMMANFATTNING	16
<b>3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>16</b>
<b>4 UNDERSÖKNINGSMETOD</b>	<b>17</b>
4.1 URVAL AV SKOLA OCH INFORMANTER	18
4.2 ETISKT PERSPEKTIV	18
4.3 RELIABILITET OCH VALIDITET	19
<b>5 RESULTAT</b>	<b>19</b>
5.1 VILKET ÄR PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL SVENSKA SOM ANDRASPRÅK?	20
5.2 VILKET ÄR PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL FLERSPRÅKIGA BARNNS MODERSMÅL OCH KULTUR?	20
5.3 HUR SÄGER PEDAGOGERNA ATT DE PLANERAR FÖR ETT SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE MED FLERSPRÅKIGA BARN?	21

<b>5.4 VILKA MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR MENAR PEDAGOGERNA FINNS I INTERAKTIONEN MELLAN PEDAGOGER OCH FLERSPRÅKIGA BARN?</b>	<b>22</b>
<b>5.5 HUR SYNS (SYNLIGGÖRS) MÖJLIGHETER/BEGRÄNSNINGAR TILL SPRÅKUTVECKLING I VERKSAMHETEN?</b>	<b>23</b>
5.5.1 SAMLINGAR	23
5.5.2 MATSITUATIONER	24
5.5.3 LÄSSTUND	24
5.5.4 FRI LEK	25
5.5.5 VALSTUND	25
<b>5.6 SAMMANFATTNING</b>	<b>25</b>
<b>6 DISKUSSION</b>	<b>27</b>
<b>6.1 VILKET ÄR PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL SVENSKA SOM ANDRASPRÅK?</b>	<b>27</b>
<b>6.2 VILKET ÄR PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL FLERSPRÅKIGA BARNNS MODERSMÅL OCH KULTUR?</b>	<b>27</b>
<b>6.3 HUR SÄGER PEDAGOGERNA ATT DE PLANERAR FÖR ETT SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE MED FLERSPRÅKIGA BARN?</b>	<b>28</b>
<b>6.4 HUR SYNS (SYNLIGGÖRS) MÖJLIGHETER/BEGRÄNSNINGAR TILL SPRÅKUTVECKLING I VERKSAMHETEN?</b>	<b>30</b>
6.4.1 SAMLINGAR	30
6.4.2 MATSITUATIONER	31
6.4.3 LÄSSTUND	32
6.4.4 FRI LEK	32
6.4.5 VALSTUND	33
<b>7 SLUTSATSER, AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH GENERALISERBARHET</b>	<b>34</b>
<b>7.1 SLUTSATS</b>	<b>34</b>
<b>7.2 AVSLUTANDE REFLEKTIONER</b>	<b>35</b>
<b>7.3 GENERALISERBARHET</b>	<b>35</b>



# 1 Inledning

I mitt arbete som förskollärare har jag kommit i kontakt med barn och föräldrar med annat modersmål än svenska, och även med kollegor som ska arbeta med dessa barn och föräldrar. Jag har upplevt en stor osäkerhet bland kollegor när det gäller svenska som andraspråk och hur man bäst arbetar för att bemöta dessa barn och föräldrar och ge dem bästa möjliga förutsättningar för deras fortsatta språkutveckling. Därför anser jag att det är viktigt att uppmärksamma ämnet svenska som andraspråk inom förskolan, även vikten av utbildning inom ämnet för förskollärare. Tyvärr är min uppfattning och förståelse att kunskapen på förskolorna i min kommun inte är så stor i detta ämne. Efter att jag har läst Svenska som andraspråk I och nu Svenska som andraspråk II samt III har jag förstått hur viktigt det är att förskollärare har kunskaper om detta för att på bästa sätt kunna stödja barns språkutveckling både i deras modersmål och i deras svenska.

Ser man till vad läroplanen säger så ska förskolan sträva efter att varje barn:

- *känner förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionsnedsättning, och*
- *känner delaktighet i sin egen kultur och utvecklar känsla och respekt för andra kulturer*
- *som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (Lpfö 2010 s 8-11).*

För att kunna uppnå detta inom förskolan anser jag att det behövs kunskap om ämnet svenska som andraspråk och barns språkutveckling, samt ett stort engagemang. Det är oerhört viktigt att barnen redan i förskolan får stöd i sin språkutveckling i både modersmålet och andraspråket för att på ett naturligt och lekfullt sätt uppnå språkkunskaper i sällskap av kunniga förskollärare och andra barn.

Jag vill med denna studie undersöka hur pedagoger arbetar för att stödja barns andraspråsutveckling på en förskola, samt hur detta syns (synliggörs) i verksamheten. Jag kommer även att undersöka hur man arbetar med barn som inte har någon kunskap i andraspråket. Förhoppningen är att resultatet ska bidra till utökad kunskap i hur man kan arbeta i förskolan med barn som har annat modersmål än svenska.

## 2 Litteraturgenomgång

Detta avsnitt kommer att behandla delar av forskningen kring barns språkutveckling, andraspråksinlärning, miljöns betydelse för inlärning av ett andraspråk men även modersmålets betydelse för språkutveckling på ett andraspråk samt flerspråkighet i förskolan.

### 2.1 Teorier om barns språkutveckling

Om vi går tillbaka till början av nittonhundratalet så fanns en syn på språk och språkinlärning som kallades behaviorism. Forskare inom denna gren, exempelvis Bloomfield, menade att beteenden lärs in via imitation. Barnet ses som passiv där allt som det säger ses som inlärt beteende. Givetvis fanns motståndare till denna gren, och en av dem var Chomsky som istället menar att språkförmågan är medfödd och utvecklas i den miljö man vistas i (Bjar & Liberg, 2003 s. 24).

Under senare delen av 1960 talet växte kognitivism fram som bygger på tankar från Piaget, där man menar att människan föds med vissa förutsättningar att lära, och med dessa förutsättningar söker hon/han kunskap i sin omvärld. Allt nytt som man lär sig assimileras till det man tidigare lärt sig och anpassas och förändras till nya kunskapsscheman (Bjar & Liberg, 2003 s. 25).

Under de senaste årtiondena har ett annat synsätt växt fram som bygger på Vygotskijs teorier, men som vidareutvecklats, som kallas sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000 s. 22). Inom detta perspektiv menar man att lärande inte utgörs av kunskap och färdigheter som vi bara kan plocka fram och använda, utan kunskap skapas utifrån de insikter och handlingsmönster som vi blir delaktiga i genom interaktion och samarbete med andra människor<sup>1</sup>.

Inom detta perspektiv ses lärandet en social process som alltid pågår i en viss social situation, som kallas det situerade lärandet<sup>2</sup>. Förutom detta tas även hänsyn till kulturens påverkan på lärandet, Säljö menar att:

*”Språket är samtidigt ett kollektivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det fungerar som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande. Att lära sig kommunicera är att bli sociokulturell” (Säljö, 2000: 87).*

### 2.2 Barns språkutveckling i sitt förstaspråk

Redan innan barnet föds påbörjas språkutvecklingen. Samuelsson (Bjar, 2006 s. 375) skriver att man i flera undersökningar visat på att barn efter sju månader av graviditeten uppnått en språklig förmåga där de kan urskilja prosodisk information, rytm melodi och frekvens i talet. Det är detta som gör att de kan känna igen mammans röst och t o m sånger eller berättelser hon sjungit/berättat. Samuelsson skriver vidare att under barnens första år handlar deras

---

<sup>1</sup> <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198739/FULLTEXT01>, sidan 8, Per Liw och Anette Rundgren

<sup>2</sup> <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198739/FULLTEXT01>, sidan 8, Per Liw och Anette Rundgren



språkutveckling främst om att känna igen prosodi i tal och att känna igen fonologiska kännetecken för modersmålet (Bjar, 2006 s. 376).

Strömquist (2003) tar också upp typiska drag i barns tidiga språkutveckling och han menar att barns tidiga möte med språket sker i situationer där barn kommunicerar ansikte mot ansikte med någon annan, vilket är viktigt för att barnet ska kunna lära sig att utveckla ord. Barnet måste kunna koppla ihop situationer till ord. (Strömquist, s. 60 -61). När sedan barnet långsamt byggt upp ett ordförråd av 25 – 30 ord följer den s.k. ordförrådsspurten, ungefär vid barnets andra levnadsår. Vikten av interaktionen med en vuxen skriver även Söderbergh (1997) om där hon menar att den vuxne klär de gemensamma upplevelserna i ors vilket gör att barnet lättare kan koppla språket till verkligheten och få en ”passiv språkförståelse” (Söderbergh, 1997 s. 21).

När barn tillägnar sig ett ordförråd kan man ofta se en s.k. U- formad inläring, först kan de tex säga *stol*, för att senare gå över till att säga *tol*, och sedan slutligen återgå till *stol* igen. Detta menar Strömquist (2003) inte ska ses som rätt eller fel utifrån ett vuxet perspektiv, utan bör istället ses ifrån *barnens* perspektiv. Strömquist menar att detta är tecken på utveckling där barnet upptäcker likheter och skillnader mellan olika ordformer och provar sig fram för att slutligen bli säker (Strömquist, s. 64- 65).

Mot slutet av andra levnadsåret börjar barnet kombinera ord inom samma yttrande, det brukar kännetecknas av tvåordsstadiet, tex *pappa sko*, och den vuxne svarar på detta genom att bygga ut barnets yttrande: *ja pappas sko ligger där* (Strömquist, s. 67). Att ta detta steg från ettordstadiet mot tvåordsstadiet ställer höga krav på barnet enligt Söderbergh (1997), eftersom barnet måste kunna i en viss situation komma fram med två ord som dessutom ska relatera till situationen och kunna kombineras (Söderbergh, 1997 s. 28). Ungefär vid tre års ålder har barnen ett grundläggande ordförråd med en grundläggande grammatik medan utvecklingen i tre till fem års ålder mer handlar om en sociokognitiv utveckling där barnen börjar kunna föreställa sig hur andra tänker. Detta menar Strömquist gör att barnet kan anpassa sig till mottagaren och är därmed en förutsättning för lyckad kommunikation. Denna utveckling lägger sedan grunden till olika genrer som barnet möter i förskolan/skolan såsom berättande och argumenterande (Strömquist, s. 69).

### 2.3 Andraspråksinläring

Abrahamsson (2009) försöker i sin bok svara på vad andraspråksinläring är, och hans definition är:

*”Det naturliga och informella tillägnandet av implicit kompetens i något språk utöver modersmålet” (Abrahamsson, 2009 s.18).*

Det första försöket till en teori över andraspråksinläring kom 1972 av Selinker och kallas för interimsspråksteorin. Selinker försöker förklara andraspråksinlärares utveckling med fem processer:

1. Transfer från L1 (modersmålet)
2. Transfer från undervisning
3. Inlärningsstrategier
4. Kommunikationsstrategier
5. Övergeneralisering av målspråksformer (Abrahamsson, 2009 s. 111)

Med transfer från modersmålet menade Selinker strukturer från modersmålet som förs över till andraspråket, och som kan påverka andraspråket både positivt och negativt. Med transfer från undervisningen menas här att andraspråksinläraren överanvänder specifika strukturer i sitt andraspråk. Selinker tar upp ett exempel på det som gäller överanvändning av maskulint pronomen pga att skolmaterialet mest handlar om pojkar/män. Den tredje processen inlärningsstrategier som Selinker menade kunde vara både omedvetna och medvetna, exempel på en medveten strategi kan vara studieteknik, rabbla ord för sig själv för att de ska fastna i minnet. De omedvetna strategierna kan exempelvis handla om förenklingar enligt Selinker där inläraren förenklar andraspråkets system till mindre komplicerat språk, t ex utebliven inversion. Selinkers fjärde process kommunikationsstrategier användes då inläraren snabbt behövde en lösning för att upprätthålla kommunikationen. Den sista processen var enligt Selinker övergeneralisering, tex när negationsplaceringen i svenska huvudsatser övergeneraliseras till bisatser (Abrahamsson, 2009 s. 111f).

Den senaste modellen för andraspråksinläring kommer från Pienemann (1998) kallas processbarhetsteorin. En viktig tanke bakom denna teori är att man först måste nå upp till en nivå i andraspråksutveckling för att sedan kunna komma till nästa nivå, som en fast stadiegang. Dessa stadier menar Pienemann ser ut såhär:

1. Ord oböjda former
2. Lexikal morfologi (ordböjning)
3. Grammatisk information mellan ord inom frasen (kongruens inom frasen, ex ” En röd bil”
4. Grammatisk information mellan fraser inom satsen (kongruens inom satsen ex ”Bilarna var röda”
5. Grammatisk information mellan satser, skillnad huvudsats/bisats, ex negation före verb i bisats (Abrahamsson, 2009 s. 125)

En annan inflytelserik forskare är Chomsky som kom med en teori om en universiell grammatik som skulle förklara varför barn som är kognitivt omogna kommer fram till ett så komplett grammatiskt system som är identiskt med de vuxnas system (Abrahamsson, 2009 s. 24). Till viss del hade han rätt för det finns vissa stadier som alla världens barn genomgår och det är jollerstadiet, ettordstadiet och tvåordsstadiet (Abrahamsson, 2009 s. 53-54). Abrahamsson tar också upp den U- formade inläringen där barnen går från en korrekt form till en inkorrekt form, för att därefter bli korrekt igen, ex *gick – gådde – gick*.

Viberg (1990) har konstaterat en viss inlärningsordning när det gäller bisatser för andraspråksinlärare. I sin studie upptäckte Viberg att adverbialbisatser uppträder tidigt i utvecklingen, därefter att – bisatser, frågebisatser och först på senare stadier i utvecklingen kommer relativbisatser, vilket skiljer sig från svenska barns L1 utveckling, där relativbisatser uppträder tidigt (Abrahamsson, 2009 s. 65).

I svenska språket brukar den omvända ordföljden skapa problem för andraspråksinlärare. När det gäller förstaspråksinlärare så kännetecknas språkutvecklingen av få fel när en regel väl är inlärd, medan det av andraspråksinlärare kännetecknas av fler fel som är kvar längre. Ett exempel på det är just svenskans inversion och utvecklingsgången av den hos andraspråksinlärare kännetecknas av tre steg. Detta gäller vid successiv tvåspråkighet (andraspråksinläring efter fyra års ålder) och detta gäller både barn och vuxna (Abrahamsson 2009):

**Steg 1** kännetecknas av rak ordföljd, som är den vanligaste bland världens språk, ex: **S – V – T** (subjekt – verb – tid) ”Mamma kommer nu”.

**Steg 2** kännetecknas av att andraspråksinlärarna börjar märka att det är nåt speciellt med detta och börjar försöka på egen hand att utveckla en omvänd ordföljd. Då brukar ordföljden bli **T – S – V**, alltså ”Nu mamma kommer”. Denna ordföljd är också vanlig i många av världens språk, t ex engelskan.

I **steg 3** blir det sedan den rätta svenska omvända ordföljden, **T – V – S**, alltså ”Nu kommer mamma”. Barn brukar komma till detta tredje steg relativt snabbt ändå, men vad det gäller vuxna så är det många som stannar på steg två. Forskning har visat att det finns en gräns på fyra år för andraspråksinlärare. Kommer svenskan in före fyra års ålder så är utvecklingsgången ungefär lika som för barn med svenska som första språk. Men om barnet lär sig svenska efter 4 års ålder så sker alltså utvecklingsgången efter dessa tre steg.

Vad gäller simultant tvåspråkiga (två språk från födseln) så ser utvecklingsgången ut likartad som för barn med svenska som förstaspråk om svenskan är det starkare språket, är svenskan däremot det svagare språket så ser utvecklingen ut som för successivt tvåspråkiga. (Abrahamsson, 2009 s. 68 -70). Just svårigheten med svenskans omvända ordföljd när det gäller andraspråksinlärare skriver även Lindblom (1997), där hon menar att barnen får tillgång till en rikare input inom just ordföljden än vuxna (Lindblom, 1997 s. 50).

## 2.4 Tvåspråkighet

Forskningen delar in tvåspråkighet i två olika delar, simultan och successiv tvåspråkighet. Skillnaden mellan dessa är själva inlärningsprocessen (Håkansson, 2003 s. 145).

Simultan tvåspråkighet handlar om att barn lär sig två språk samtidigt. Ofta talar föräldrarna varsitt språk med barnet. De barn som växer upp med två språk i hemmet från början har samma språkliga utveckling som enspråkiga barn, förutom att de tvåspråkiga barnen kan växla mellan språken. Det kan även vara så att barn växer upp i familjer där man talar ett minoritetsspråk hemma, och majoritetsspråket utanför hemmet. Om barnen föds i Sverige och börjar förskolan vid ett års ålder kan det eventuellt handla om simultan tvåspråkighet (Håkansson, 2003 s.151 - 152). Den strategi som forskningen kommit fram till som den ultimata är *en person - ett språk* för att barnet då sägs använda språket mer naturligt, och det allra bästa är om föräldrarna inte ger sken av att de ens förstår den andra förälderns språk (Håkansson, 2003 s.153), vilket kan vara problematiskt att genomföra. Håkansson (2003) tar upp att när barnet märker att den icke svensktalande föräldern ändå förstår svenska så kan följden bli att barnet svarar denna förälder på svenska, trots att föräldern aldrig talar svenska till barnet. Håkansson menar då att föräldern ska fortsätta använda minoritetsspråket med barnet vilket kan leda till att barnet uppnår s.k. passiv tvåspråkighet, att barnet förstår språket men talar det inte. Håkansson menar att detta såsmåningom kan utvecklas till en aktiv tvåspråkighet om barnet hamnar i minoritetsspråkets miljö (Håkansson, 2003 s. 154)

Successiv tvåspråkighet skiljer sig från simultan genom att inläringen börjar senare, gränsen brukar dras vid tre års ålder. Forskningen visar även att dessa barn inte når fram till samma språkliga nivå som simultant tvåspråkiga barn (Håkansson, 2003 s. 165). Håkansson skriver även att uttalet blir svårare att lära sig ju äldre barnet blir. Hagberg-Persson (2006) hänvisar till Arnberg som menar att ”både simultan och successiv tvåspråkighet tillägnade under den tidiga barndomen kan leda till en hög grad av tvåspråkighet”, och Arnberg menar även att

språkomgivningen som omger barnet spelar större roll än när inläringen av det andra språket påbörjats (Hagberg-Persson, 2006 s. 21).

Det finns inga entydiga svar gällande vilken metod föräldrarna bör använda, men detta ger i alla fall riktlinjer där man kan erbjuda föräldrarna de alternativ som finns.

## 2.5 Modersmålets betydelse

Vikten av ett väl utvecklat modersmål för att underlätta andraspråksinläringen tvistas det en del om i forskningen. Jag kommer här att ta upp en del av detta.

Håkansson (2003) skriver:

*”Det är ett välkänt faktum att tvåspråkiga barn som har god behärskning av sitt modersmål också visar en god behärskning av svenska. Det finns emellertid inte några studier som visar att korrelationen mellan goda kunskaper i modersmålet och goda kunskaper i svenska skulle vara kausalt betingad, det vill säga att det ena skulle vara orsaken till det andra. Ett välutvecklat modersmål utgör alltså inte någon garanti för en hög behärskning av andraspråket.”(Håkansson, 2003 s. 86)*

Vidare skriver Håkansson att det finns typologisk forskning som visar att varje språk har sin egen semantiska struktur och att det inte finns någon lingvistisk teori som visar att det finns ett begränsat antal begrepp med olika uttryck i olika språk. Håkansson menar även att detta visar sig i teorier om språkinläring, där man menar att ord lärs in i meningsfulla sammanhang och inte genom att de översätts. Håkansson skriver att barn kan ha en god behärskning av svenska utan att ha god behärskning i modersmålet (Håkansson, 2003 s. 120).

Axelsson (2004) skriver där hon refererar till exempelvis Cummins, att när det gäller barn som har ett annat förstaspråk än majoritetsspråket, och där förstaspråket är starkare än majoritetsspråket, så är det viktigt att barnet får utveckla sina tankar och sitt lärande på förstaspråket, eftersom man lär bäst på sitt starkaste språk (Axelsson, 2004 s. 505). Axelsson hänvisar till Thomas & Colliers forskning (1997) där de menar att barns utveckling av tänkande och lärande går långsammare om barnet endast får undervisning på andraspråket. Ju mer utveckling av tänkande och lärande barnet har på förstaspråket desto snabbare görs det framsteg på andraspråket (Axelsson, 2003 s. 518). Denna studie visade även att tvåspråkiga barn fick bättre resultat i skolor med en sociokulturellt stödjande miljö där deras modersmål respekterades och användes i undervisningen (Axelsson, 2003 s. 520). På liknande sätt resonerar Hyltenstam & Toumela (1996):

*”En avstannad utveckling i ett förstaspråk innebär därför också ett avbrott i begreppsutvecklingen. Och det tar lång tid för ett nytt språk att fungera i den fortsatta begreppsutvecklingen. Under denna tid har ett barn som abrupt byter språk alltså inget effektivt redskap vare sig för kommunikation eller för sitt eget tänkande.”(Ladberg, 2003 s. 100)*

Även Cummins (1996) skriver om vikten av en stödjande miljö för skolframgång, och enligt Cummins (1996) är det viktigt vilket utrymme minoritetsspråkelevers språk och kultur ges i skolarbetet. Vilken kunskapssyn som genomsyrar skolans arbete, samt om flerspråkighet ses som ett problem som ska lösas. Ses flerspråkighet som ett problem som ska lösas, eller strävar skolan efter att ersätta de flerspråkiga barnens modersmål med svenska så fort som möjligt eller arbetar de istället för att se flerspråkigheten som en tillgång? (Cummins 1996)

Torpsten (2008) skriver i sin avhandling att de goda färdigheter som elever har i modersmålet förs över till andraspråket och är positivt för deras kognitiva utveckling. När deras färdigheter i modersmålet ökar blir de medvetna om att de kan växla mellan olika språk beroende på socialt sammanhang (Torpsten, 2008 s. 129). Torpsten tar även upp det negativa med att behöva lämna klassrummet för att få modersmålsundervisning, eftersom det då faller utanför ramen för vad som är vanligt och normalt inom skolans värld, och därför ses som avvikande av andra elever (Torpsten, 2008 s. 130).

Ladberg (2003) skriver om modersmålets betydelse för de yngsta barnen som ej uppnått samma kunskap i svenska som sina jämnåriga kamrater med svenska som modersmål, och att det då är extra viktigt med modersmålsstöd för barnen. Hon skriver vidare att om det inte finns att tillgå så är det viktigt att kommunicera med barnen och att bekräfta dem med andra medel än språket. Personalen kan t ex lära sig några ord på barnens språk som t ex kissa, äta, dricka, napp etc, och man kan även ha barnens språk inspelat på band att lyssna på och först i situationer där barnet är tryggt börja använda svenskan (Ladberg, 2003 s. 150).

## *2.6 Ordförrådets utveckling i ett andraspråksperspektiv*

Holmegaard (1993) skriver i *Svenska som andraspråk - mera om språket och inläringen* att ordinläring är en viktig del av språkinläringen och att många invandrabarn inte har hunnit bygga upp sitt eget modersmål när de kommer till den svenska skolan. Hon skriver vidare att ordförrådet lättast byggs upp i konkreta situationer och genom upplevelser. Holmegaard menar att barn som aldrig har ätit frukost på svenska heller inte kan förväntas kunna vad de olika maträtterna heter på svenska, och det blir därför skolans uppgift att lära in denna del av ordförrådet till dessa barn (Holmegaard, 1993 s. 165f). Om detta skriver även Benckert (2003) där hon menar att pedagoger ofta tror att förekommande ord för oss även är ofta förekommande ord för barn med annat modersmål. Hon menar även i likhet med Holmegaard att ordförrådet måste byggas upp genom konkreta situationer och på så sätt utvecklas ordförrådet samtidigt med läs och skrivinläringen (Benckert, 2003 s. 84-94). Vidare skriver Holmegaard att människor ofta har ett mycket större receptivt än produktivt ordförråd, vilket betyder att de känner igen fler ord än de själva kan producera. Därför menar Holmegaard att repetition, där inläraren får tillfälle att använda ordet upprepade gånger är en viktig del av ordinläringen (Holmegaard, 1993 s. 175).

## *2.7 Flerspråkighet i förskolan*

Oavsett vilken forskning man förlitar sig på så finns det några självklara faktorer som framstår som centrala för att underlätta språkutvecklingen för barn med annat modersmål i förskolan. Jag tänkte här kort ta upp olika faktorer som kan vara viktiga att tänka på ur ett pedagogiskt perspektiv.

### *2.7.1 Andraspråksinläring*

Nordin Hultman (2008) tar upp vikten av organisationen inom förskolan och menar att förutsättningen för att barns olikheter ska rymmas är att de pedagogiska rummen även präglas av olikhet och variation. Istället för att rikta blicken mot olikheter hos barnen bör man rikta blicken mot organisationen (Nordin Hultman, 2008 s. 190-191). Detta berör även Ladberg (2003) som skriver om tre hörnstenar som är viktiga för pedagogen i förskolan att tänka på när det gäller språkutvecklingen, *atmosfär* för språk, *organisera* för språk och att ge barnen ett rikt *inflöde* av språk. Med detta menas att atmosfären i barngruppen är viktig för att barnen ska känna trygghet och våga uttrycka sig, och det krävs också att det finns en tolerans i

barngruppen för andra kulturer och språk. (Ladberg, 2003 s. 146). Ladberg menar att organisationen är en annan nyckelfråga för att barnen ska få bästa möjlighet att använda sina språk. Hit räknas exempelvis tid, utrymme, lekmaterial och även uppdelning av barn i lämpliga grupper. Inflödet får barnen genom sagor, bokläsning berättelser och samtal (Ladberg, 2003 s. 146). Om vikten av sagor skriver även Wedin (2010) där hon menar att högläsning är en viktig kontakt med skriften för barn. Genom att få närkontakt med en vuxen och följa med i boken och tala om den så får barnen mycket om hur det är att läsa och skriva samt hur en text är uppbyggd (Wedin, 2010 s. 184). Vidare menar Wedin att det är särskilt viktigt för andraspråksinlärare eftersom det ger tillgång till ett språk bortom här och nu och ger tillgång till ett mer avancerat språk (Wedin, 2010 s. 188). Wedin (2011) skriver om vikten att samtala om det lästa, både före, under och efter läsningen för att stötta elevernas förståelse. (Wedin, 2011 s. 114) Ladberg skriver att svenska pedagoger ofta är inriktade på att barnen utvecklas språkligt genom samtal med en vuxen, men att det bara är en begränsad del av språkutvecklingen, istället lär barn sig använda språket i samtal med andra barn (Ladberg, 2003 s. 146). Vikten av ett mindre lärarstyrt samtal skriver även Hagberg-Persson (2006). om i sin avhandling, hon fann att interaktionsmönstren i smågruppsaktiviteterna uppbär en annan funktion än de replikväxlingar som brukar användas för att beskriva en traditionell lärare- elev interaktion. Detta menar Hagberg-Persson stärker slutsatsen att barnen i smågrupperna får en flerstämmig dialog där barnens yttranden bygger på varandra och ett gemensamt innehåll skapas. Hon visar på hur hennes resultat stöds av forskning som också pekar på skillnader från ett lärarstyrt samtal, och visar på vikten av att barnen får prova, resonera gemensamt för att utveckla språk och resonemang. (Hagberg-Persson, 2006 s. 177 - 178).

Rytm och rörelse är utmärkt att använda sig av inom förskolan för att ge barnen kunskap om språkets ljud och uppbyggnad, då är ramsor, sånger och rörelselekar passar bra för att bredda barnens språkliga erfarenheter (Ladberg, 2003 s. 153). Lekar av olika slag mellan barnen fungerar också som en utmärkt språkträning, t ex rollekar, och då är det viktigt att pedagogen skapar förutsättningar för leken så att barnen kan leka ostörda utan avbrott samt att grupperna inte är för stora (Ladberg, 2003 s. 155). Ladberg menar också att allt skapande är en väg till det nya språket, där barnen får ge uttryck för sina känslor och tankar. Sagor och berättelser är ett av de bästa sätten att ge barnen språklig medvetenhet, t ex så kan en saga växa sig och bli ett längre tema i förskolan vilket kan hjälpa barnen att befästa sina upplevelser och språkliga uttryck (Ladberg, 2003 s. 157). Bergman m fl (1992) tar upp att man med hjälp av högläsning hjälper elever in i skriftspråket, då de lyssnar sig in i språket och får prosodin (rytm, betoning och uttal) på köpet (Bergman m fl, 1992 s. 54).

Att få chans att berätta mycket och länge bör vara ett skriftspråkstimulerande inslag i förskolan anser Eriksen Hagtvét (1990), därför bör monologen stå i centrum, Hagtvét menar att barnen måste få chansen att hinna uttrycka sig sammanhängande i tal för att senare i skriften kunna skriva utan något dialogstöd från en vuxen (Hagtvét, 1990 s. 50). Vikten av monologen belyser även Wedin (2008) där hon beskriver vikten av monologen som en brygga mellan det vardagliga språket och skolspråket och att eleverna får tillfällen att på egen hand uttrycka längre tankar, speciellt för andraspråkselever som inte får chans till detta utanför skolan (Wedin, 2008 s. 254).

### **2.7.2 Modersmålets betydelse**

Kultti (2009) skriver även om vikten av att barn i samspel med andra barn får möjlighet att använda nya svenska ord på modersmålet med hjälp av gemensamma erfarenheter, vilket kan leda till ett ökat ordförråd på båda språken, men framför allt får barnen erfarenhet av att

utveckla sina båda språk i samspel med andra barn. Detta menar författaren måste ske under förutsättning att barnen erbjuds samspel barn emellan som är intressanta och delaktiga (Kultti, 2009 s.235). Kultti menar att om lärarna inte förstår vad som pågår när två barn samspelar på sitt modersmål så utelämnas de till sina egna kompetenser (Kultti, 2009 s. 235). Kultti skriver vidare att det ställer krav på förskollärarna att inte förvisa andra modersmål än svenska till hemmen, utan att de måste ta tillvara på detta och hitta möjligheter till att göra flera språk fungerande i interaktion på förskolan (Kultti, 2009 s. 236).

### **2.7.3 Föräldrakontakten i förskolan**

Förutom språkliga intryck så menar Ladberg att det är viktigt att stärka barnens identitet och visa den övriga barngruppen att man uppmärksammar dessa barns kultur, detta kan göras med hjälp av enkla medel. Man kan ta med musik, böcker flaggor etc. från deras kultur, kanske kan någon nära släkting komma och berätta för barnen om just deras hemland. Benckert m fl (2008) skriver i *Flerspråkighet i förskolan* hur viktigt det är att pedagogerna i förskolan samarbetar med föräldrarna och upprätthåller en god kontakt med dem för att gynna barnens utveckling. Vid t ex föräldramöten där föräldrar inte förstår svenska kan det vara en god idé att ha en tolk tillgänglig, föräldrarna kan komma till förskolan och berätta om deras kultur och även ta med sig musik eller böcker till förskolan. När föräldrarna engagerar sig så visar de barnen att de tycker att deras vardag i förskolan är viktig vilket ökar barnens motivation (Benckert m fl, 2008 s. 94).

Benckert (2008) hänvisar till Öberg & Bergman & Swedin (1981) som beskriver vad kultur är:

*”Kultur är något föränderligt, en människas kultur utvecklas ständigt och kan knappast definieras i form av nationsbestämningar eller etnicitet. Den uppstår genom socialisering, genom uppfostran och familjemönster och påverkas av möten med andra människor med andra kulturella ramar och värderingssystem (Öberg & Bergman & Swedin, 1981)*

Vidare är det viktigt att man som pedagog vid föräldrakontakten inte låter barnen tolka åt föräldrarna, för barnen måste få se sina föräldrar som auktoriteter och förebilder och inte sättas i en situation där de blir överlägsna sina föräldrar (Ladberg, 2003 s. 168f). Liknande tankar framkom av en studie av Thomas & Collier (1999) där de fann att tre faktorer kunde förutsäga om en elev kunde lyckas med sina studier och dessa var att eleven stöttades i andraspråket i ämnena i skolan samt modersmålet, att man använde aktuella modeller för språk och kunskapsundervisning på två språk samt att skolans sociokulturella klimat var så att andraspråkseleverna kände sig delaktiga (Gibbons, 2002 s. 30).

### **2.7.4 Vikten av utbildning inom svenska som andraspråk**

Vidare skriver Benckert m fl (2008) att det är önskvärt att personal som arbetar med svenska som andraspråk i förskolan har läst minst 20 poäng i ämnet <sup>3</sup> annars finns det flera experter inom området som man kan kontakta alternativt läsa om på Internet (Benckert m fl, 2008 s. 61f). Barbro Hagberg-Persson (2006) tar även upp vikten av utbildning av personalen inom förskola/skola, hon menar att den svenska skolan/förskolan är det första mötet med den svenska kulturen och det svenska språket när det gäller flerspråkiga barn, och därför är det så viktigt med kompetent personal, utbildning och förhållningssätt för att ge dessa barn de bästa

---

<sup>3</sup> Nu är det 30 poäng egen anm

möjligheterna för sin fortsatta språkutveckling (2006). Författaren menar vidare att fokus borde riktas mot lärarnas roll i att erbjuda dessa elever/barn det stöd de behöver istället för att fokusera på elevernas/barnens brister i språket.

## 2.8 Sammanfattning

Sammanfattningsvis finns det några faktorer som lyfts fram i forskningen som har särskilt stor betydelse när det gäller språkutvecklingen för flerspråkiga barn i förskolan vilka jag presenterar nedan. Dessa kan sammanfattas i följande punkter:

- Sagor, samtal och högläsning är speciellt viktigt för andraspråksinlärare eftersom det ger tillgång till ett språk bortom här och nu samt ett mer avancerat språk. Dessutom är det viktigt att samtala om böckerna före under och efter lässtunden.
- Monologen bör vara ett förekommande inslag i förskolan, barnen måste få chans att uttrycka längre tankar och sammanhängande tal.
- Pedagoger bör visa intresse för barnens kultur för att på vis stärka deras identitet, och detta kan göras genom att bjuda in föräldrar till förskolan som berättar, låna böcker eller musik från dessa länder. Genom att föräldrarna visar intresse för barnens tid på förskolan så ökar barnens motivation. Föräldrakontakten är en viktig del i arbetet med flerspråkiga barn.
- Rytmer och rörelser är utmärkt att använda sig av inom förskolan för att ge barnen kunskap om språkets ljud och uppbyggnad, då är ramsor, sånger och rörelselekar passar bra för att bredda barnens språkliga erfarenheter.
- Rollekar fungerar utmärkt som språkträning för barnen, men då måste pedagogen skapa ett bra klimat för den leken, genom att se till att grupperna inte är för stora samt att de får leka ostörda.
- Tre hörnstenar som är viktiga för pedagogen i förskolan att tänka på när det gäller språkutvecklingen, *atmosfär* för språk, *organisera* för språk och att ge barnen ett rikt *inflöde* av språk.
- Ordförrådet byggs lättast upp genom konkreta situationer och att barnen får tillfällen att använda orden upprepade gånger.

## 3 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att undersöka hur några pedagoger arbetar för att stödja språkutvecklingen när det gäller barn med svenska som andraspråk på en förskola.

*Frågeställningar:*

- Hur säger pedagogerna att de planerar för ett språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn?
- Hur syns (synliggörs) möjligheter/begränsningar till språkutveckling i verksamheten?
- Hur arbetar pedagogerna med barn som ännu inte har uppnått jämförbar nivå i svenska som sina enspråkiga svenska kamrater?



## 4 Undersökningsmetod

Metoden som valts för insamlande av information är observation samt intervjuer. Patel och Davidson (2003, s.87) skriver att observation är en av de vetenskapliga teknikerna för att samla information och är framförallt användbar när vi ska samla information om områden som berör beteenden och skeenden i mänskliga situationer i samma stund som de inträffar. Denna metod menar de har både fördelar och nackdelar. Fördelarna är bl a att situationerna fångas direkt när de sker och att detta sker i ett naturligt sammanhang. Nackdelarna kan vara att det inträffar oförutsedda händelser som påverkar observationen eller gör så att den måste avbrytas. En annan nackdel är att den kräver mycket tid, och att man är väl förberedd på vad man som observatör är ute efter. Cohen & Morrison (2007) skriver att observation gör att forskaren kan få syn på saker som deltagarna annars omedvetet skulle ha missat, eller upptäcka saker som deltagarna annars inte skulle tala fritt om i intervjuer (Cohen & Morrison, 2007 s. 396).

Observationerna var icke deltagande i den mån det var möjligt. Eftersom studien berör små barn så är det omöjligt att inte få någon form av kontakt med barnen, men jag förhöll mig som en besökare och inte en pedagog för barnen. Detta att förhålla sig icke deltagande skriver Cohen & Morrison om där de menar att det är svårt att studera omvärlden utan att vara en del av den (2007 s. 397). Resultatet kan färgas av min närvaro som observatör både när det gäller barnen och pedagogerna. Eftersom pedagogerna visste studiens syfte kan det påverka dem att lyfta in mer språkutvecklande inslag för barnen med annat modersmål än svenska, eller i alla fall fokusera mer på just de barnen.

Observationerna skedde i språkutvecklande situationer, dvs. situationer där pedagogen bedömer att språkutveckling sker. Pedagogen valde ut dessa situationer och exempel på sådana situationer var samlingar, lästunder och matsituationer. Jag observerade under två dagar i ca 4½ timmar vardera, detta för att kunna få med de språkutvecklande situationer som var aktuella (se ovan). Genom observationerna och deras resultat kan en jämförelse göras med intervjuaren för att se om pedagogerna verkligen arbetar på det sätt de säger. På detta vis styrks förhoppningsvis reliabiliteten. Jag valde att genomföra observationerna först för att sedan genomföra intervjuerna med pedagogerna, och genom detta undvika att pedagogernas handlingar färgades av deras intervjuvar. I vissa av observationerna var andra pedagoger än de två intervjuade närvarande.

Vid intervjutillfällena samt observationerna användes bandspelare för att få med så mycket tal som möjligt. Närvaron av bandspelaren kan ha påverkat barnen i den mån att de fokuserar mer på bandspelaren än på pedagogens aktivitet. Bandinspelningen användes för att kunna spara alla konversationer och kunna lyssna om och om igen, med förhoppningen att få med allt. Jag spelade in så mycket som möjligt av observationen med en bandspelare, detta för att inte missa något av värde, och för att det var omöjligt att hinna registrera allt som skedde och samtidigt hinna skriva ner detta. Då bandinspelningen inte fick med allt sågs anteckningarna som ett komplement och där fokuserade jag på skeenden mer än på verbalt tal. Anteckningar användes vid dessa tillfällen för att även kunna beskriva miljön, och skeenden som inte är tal.

Cohen & Morrison (2007) skriver att det finns många olika sorters intervjuer, men hänvisar till Kvalets idéer, där en intervju kan kallas för *Interview guide approach*, och där frågor och ämnen är fastställda i förväg och intervjuaren bestämmer hur ordningen ska se ut men det har formen av ett samtal (Cohen & Morrison, 2007 s. 353). Mina intervjuer var semistrukturerade, vilket innebar att jag hade en färdig mall med frågor men var öppen för att

ställa följdfrågor utifrån pedagogernas svar. Jag var medveten om att de svar jag fick av dessa bara antyder hur de *sade* att de arbetar med dessa barn, inte *hur* de faktiskt arbetade. Detta är en problematik med intervjuer och resultatet kan därför verka mindre trovärdigt, därför användes även observationer för att få ett mer nyanserat resultat, vilket även Cohen & Morrison belyser som en av styrkorna med observation, att man som forskare får en inblick i verkligheten (Cohen & Morrison, 2007 s. 396).

Jag valde att använda mig av kvalitativa intervjuer. Detta gjorde jag för att ge intervjupersonen utrymme att svara på frågorna med egna ord. (Patel & Davidson, 2003, s. 78). Jag intervjuade två pedagoger under en dag. Att det blev bara två pedagoger berodde på att jag blev upplyst av rektor att dessa pedagoger hade kunskap om ämnet svenska som andraspråk. Den ena pedagogen, som jag intervjuade först, var redan utvald av rektor då hon hade gått en kurs i som berörde ämnet svenska som andraspråk. Den andra pedagogen tillfrågades av mig personligen. Intervjuerna skedde i personalrummet där vi fick vara relativt ostörda. Mina intervjufrågor föreberedes i god tid innan intervjuerna (se bilaga) och de fungerade som ett stöd för intervjun som utvecklades till ett samtal mellan mig och intervjupersonerna. På intervjudagen var en pedagog sjuk och pedagogerna visste inte om de skulle hinna bli intervjuade, men rektorn vikarierade för personalen så intervjuerna kunde genomföras. Varje intervju tog ca 40-50 min att genomföra.

Teknikerna som använts för att samla information är anteckningar vid observationer och intervjuer samt bandinspelning via diktafon vid dessa. Jag valde att inte använda mig av videokamera då jag ansåg att det skulle generera i mer krystade intervjuer vilket hade varit negativt för min undersökning. Med hjälp av dessa metoder anser jag att mitt syfte och god validitet har uppnåtts, alltså att jag undersökte vad jag avsåg att undersöka.

#### *4.1 Urval av skola och informanter*

Undersökningen gjordes på en förskola med barn i åldern fem till sex år. Den aktuella förskolan har flertalet barn med annat modersmål, vilket var en bidragande orsak till att jag valde denna förskola. En annan orsak till att jag valde denna förskola var att rektorn rekommenderade just denna, då en av pedagogerna hade någon form av utbildning i svenska som andraspråk. Jag hade tidigare tagit kontakt med två andra förskolor i syftet att genomföra min undersökning där, men dessa svarade aldrig på mina förfrågningar. I förskolans närområde bor det både familjer med svenska som modersmål och familjer med annat modersmål än svenska.

#### *4.2 Etiskt perspektiv*

När jag kontaktade den aktuella förskolans rektor kom vi överens om att jag via mail skickade medgivandepapper till henne som hon sedan lade ut i föräldrarnas fack. Jag och rektorn beslutade att jag skulle intervju samt observera på en av avdelningarna där barnen är fem till sex år gamla. Pga ett missförstånd hade pedagogerna lagt ut medgivandepapper till alla föräldrar även på den andra avdelningen och där var det vissa barn som jag ej fick observera, och därför observerade jag inte på den avdelningen heller. I övrigt fick jag medgivande till samtliga barn. Alla namn på barn och pedagoger är fingerade vilket är ett krav enligt Vetenskapsrådet.

*Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta*

uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna. Med avrapportering avses här både skriftligt offentliggörande (publicering). ([Vetenskapsrådet, forskningsetiska principer](#))

*Samtyckeskravet*, är ett av Vetenskapsrådets fyra grundkrav, där forskaren måste ha uppgiftslämnarens och deltagarens samtycke. Om de undersökta är under 15 år måste forskaren ha förälders samtycke. Detta har jag tagit hänsyn till i min undersökning genom att fått deras underskrifter på att jag får observera deras barn.

*Konfidentialitetskravet*, är ett annat krav, där forskaren måste värna om tystnadsplikt och etiskt känsliga uppgifter som kan komma fram i undersökningen. Det ska ej gå att känna igen personer från min undersökning.

### 4.3 Reliabilitet och validitet

Jag valde att använda mig av både intervjuer och observation för att insamla så mycket information som möjligt under en begränsad tid. Cohen & Morrison (2007) skriver att *triangulering* innebär att forskaren använder två eller mer metoder för att studera det mänskliga beteendet, och att det kan ses som en dubbelkoll av egna data (Cohen & Morrison, 2007 s. 141-142). Man ser på skeenden från olika synvinklar och kan till exempel låta flera forskare studera samma företeelse eller att studera en företeelse utifrån olika perspektiv. Genom detta anser jag att god reliabilitet samt god validitet har uppnåtts.

## 5 Resultat

Här kommer jag att redovisa resultatet av intervjuer samt observationer. Observation som metod valdes för att se om jag kunde hitta ett samband mellan pedagogernas tankar om hur de arbetar och deras faktiska arbetssätt. Jag börjar med att beskriva miljön på förskolan för att sedan redovisa intervjuerna och därefter gå över till vad jag såg i mina observationer. Denna ordning av resultatet beror på att jag vill börja med att visa pedagogernas uppfattning om hur de arbetar språkutvecklande för att sedan gå över till vad jag faktiskt såg i observationerna. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet. I intervjuernas resultat redovisas pedagogernas förhållningssätt till ämnet svenska som andraspråk, deras förhållningssätt till barnens modersmål och kultur, möjligheter och begränsningar i interaktionen pedagog-barn samt hur pedagogerna säger att de arbetar språkutvecklande med barnen. Slutligen tar jag i resultatet av observationerna upp hur detta språkutvecklande arbetssätt syns i verksamheten.

Miljön på denna förskola består av olika rum som pedagogerna namngett efter vilken aktivitet som sker i rummet. Dansrummet består av en spelhörna med bord och stolar samt i andra ändan av rummet en större matta på golvet. Cd-spelare och cd-skivor med musik. Köket består av två bord med stolar samt en hörna för sand experiment och pyssel. I korridoren finns ett postkontor, en utklädningshörna samt en frisørsalong, alltså en spegel på väggen med attribut som representerar det som finns på en frisørsalong. I byggrummet kan barnen bygga med olika material, samt sortera dem på olika sätt med hjälp av bilder som pedagogerna satt upp.

På denna förskola har man vad man kallar en valstund vilket innebär att barnen får välja ett rum som de vill vara i under förmiddagen. De får då välja ett kort med en viss färg, och det kortet symboliserar ett rum på avdelningen. Det ska finnas en pedagog i varje rum för att

kunna ge barnen tid att bli sedda och hörda, samt för att barnen får tillfälle att kommunicera. Avsikten enligt pedagogerna är att det ska vara språkutvecklande.

### 5.1 Vilket är pedagogernas förhållningssätt till svenska som andraspråk?

Båda pedagogerna säger att utbildning inom svenska som andraspråk är viktigt för pedagoger i förskolan, den ena säger att det är särskilt viktigt. Agneta berättar att hon är med i ett nätverk med nio andra förskolor samt specialpedagoger. De diskuterar just flerspråkighet inom förskolan och går på olika studiebesök. Hon berättar följande:

*Jag läste en kurs på Högskolan och kom i kontakt med boken Flerspråkighet i förskolan.. det var en aha-upplevelse jaha är det såhär...jag blev både arg och glad på samma gång liksom vi måste göra nåt.. det är svårt att få tiden att räcka till, man vill så mycket liksom jag skulle vilja att vi fick mer hjälp uppifrån, och så tycker jag att fler borde läsa den här boken*

Linda säger att hon inte har någon utbildning inom svenska som andraspråk men att det vore bra. Hon berättar:

*Det finns så mycket material på Internet att få tag på nu, och det är så man får göra för att få nån kunskap om detta, om man inte har möjlighet till utbildning men utbildning vore ju det bästa, men på senaste tiden har det varit fokus på andra utbildningar för oss*

### 5.2 Vilket är pedagogernas förhållningssätt till flerspråkiga barns modersmål och kultur?

Båda pedagogerna anser att det är viktigt med modersmålsundervisning och Agneta berättar att de gärna skulle vilja ha tillgång till det. Hennes svar ger intrycket att hon ser det som en positiv utveckling när flerspråkiga barn övergår från att tala modersmålet med varandra till att tala svenska istället. Hon berättar:

*Vi har åtta barn med annat modersmål här hos oss, men de har inte samma modersmål, och enligt kommunen måste vi ha minst fem barn med samma modersmål för att få rätt till modersmålsundervisning drömmen vore ju att ha modersmåls lärare flera timmar om dagen här, det skulle utveckla barnens språk också, men när ska vi hitta tiden att driva dessa frågor? Just nu har vi två barn som pratar albanska, och det första året dom var här så pratade dom mycket albanska med varandra, men nu har dom utvecklat sin svenska så nu pratar de nästan aldrig albanska med varandra*

Agneta berättar om en grannkommun som fått hemspråklärare under inskolningsperioden, och jag förmodar att hon menar en assistent som talar modersmålet. Intressant här är att Agneta lyfter fram vikten av modersmålet för barnens övergång till skola, men ej vikten av modersmålet för barnens utveckling:

*När vi får nya barn med annat modersmål så får vi bara ett namn, det står inget om vilket språk de talar, och det skulle jag vilja få veta innan de kom så hinner jag kanske planera lite ... sen vore det bra om vi fick hemspråklärare under inskolningsperioden, och då menar jag inte en timme utan under flera dagar.. jag vet att de har så i en grannkommun på en förskola*

Linda låter mer osäker när hon berättar att de inte har tillgång till modersmålsundervisning, och hon säger att hennes kommun har plockat bort det. Jag uppfattar det som att de ej har rätt

till modersmålsundervisning i den aktuella kommunen. Hon säger dock att hon gärna skulle vilja ha tillgång till det för att hon tror att det är viktigt.

På frågan om pedagogerna anser att barnens kultur är viktigt så uttrycker en av pedagogerna att det är viktigt och att de uppmärksammar detta. Det man ser i hennes svar tyder på att de på avdelningen mest uppmärksammar geografiska skillnader, dock inte andra exempel på barnens kultur. Detta säger något om hur pedagogerna ser på barnens kultur och vad kultur är:

*Vi uppmärksammar barnens kultur med hjälp av en världskarta som vi har satt upp på väggen, där har vi även satt upp flaggor från barnens länder och med hjälp av trådar visat var på världskartan landet ligger... sen har vi ju också böcker på olika språk, t ex en bok på persiska där vi har tittat på hur bokstäverna ser ut och hur man läser från olika håll, och på skillnader hur det ser ut och så... jag skulle vilja utforma detta mer med hjälp av bilder från de olika länderna och hur det ser ut där ... sen skulle man kunna ta kort på olika saker t ex äpplen och päron och skriva vad det heter på deras språk, men då måste man dra in föräldrarna också, så att uttalet blir rätt... jag har dåligt samvete för att jag aldrig hinner med något.. tänk om man kunde få tid till att föräldrarna kunde skriva välkommen på sina språk på väggarna här!*

Linda beskriver något liknande angående uppmärksamheten av barnens kultur:

*Ibland uppmärksammas deras kultur, men det är inget vanligt förekommande här... vi har ju världskartan i hallen, med flaggorna från deras länder ... sen firar vi ju alla vanliga svenska traditioner, men ingen högtid från någon annan kultur, men det vore väl trevligt om vi fick det till skott!*

Pedagogerna beskriver ovan en vilja att lyfta fram de flerspråkiga barnens kultur. En av pedagogerna ser möjligheter till ett mer utvecklat arbete när det gäller kulturen, dock framträder en besvärande syn på föräldrakontakten när hon beskriver att ”man måste dra in föräldrarna” vilket kan ses som en begränsning. Begränsningen utgörs även av att pedagogerna har en snäv syn på vad kultur är.

### *5.3 Hur säger pedagogerna att de planerar för ett språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn?*

Båda pedagogerna menar att de arbetar med rim och ramsor och sånger för att stimulera barnens språkutveckling. Sedan berättar Agneta att de arbetar med något som heter musikspråka, vilket startades upp som ett projekt för några år sedan, där barnen får klappa stavelser, de gör sagor med sånger till samt danser från olika länder och ljudar olika vokaler och konsonanter. Agneta berättar att det handlar om rytm och rörelse med enkla sånger och rekvisita till så att barnen kan förstå. Detta brukar ske en gång i veckan men istället har de haft valstunden, där barnen själva får välja bland olika rum och då kan det vara så att vissa barn ofta får tillgång till ”musikrummet”, och andra kanske inte. Denna vecka jag var på avdelningen var det dock inte musikspråka, och jag uppfattade Agneta som att de inte längre arbetar strukturerat med detta, utan det kanske blir av någon gång ibland. Idén om Musikspråka kommer ursprungligen från boken *Musikspråka i förskolan* av Mallo Vesterlund (2003). Linda berättar vidare att de arbetar mycket med sångpåsar, rim och ramsor

Båda pedagogerna menar att det är viktigt att tänka på hur de själva använder språket i arbetet med barn med annat modersmål än svenska. De säger att de aldrig tillrättavisar barnen språkligt, utan istället upprepar de istället vad barnen sagt, men med de rätta orden. Agneta tar

upp att de läser varje dag, och att barnen då är indelade i två olika grupper. En grupp består flerspråkiga barn och där läser de enklare böcker.

Linda påpekar lekens betydelse för språkutvecklingen, men även för det sociala. Linda påpekar då främst att de flerspråkiga barnen ska lära av barnen med svenska som modersmål men säger inte något om att barn med svenska som andraspråk kan utgöra en resurs för de andra barnen:

*Det är viktigt att barnen får experimentera fram språket, alltså den övriga barngruppen är viktig för dessa barns språkutveckling också ... kanske är dom ännu viktigare för den sociala träningen, så att de ska kunna ta sig in i en grupp när man kommer som ny... det gäller liksom att vara med i leken och stödja barnen, och sen ju mer barnen klarar själva, ja desto mer backar vi vuxna.*

Båda pedagogerna påpekar även vikten av att använda sig av kroppsspråk i arbetet med barnen som inte har lika mycket färdigheter i svenska som sina jämnåriga svenska kamrater. Agnetas citat nedan visar hur hon ser på dessa barn och hur mycket deras tidigare kunskaper och färdigheter är värda:

*Vi försöker prata ett enklare språk till dom barnen som inte kan så mycket svenska ... vi hade en flicka här som inte som inte kunde nåt, då fick jag använda bara kroppsspråk ... för barn som de här, som inte har något språk, är det extra viktigt med kroppsspråk*

Citatet ovan visar på att pedagogen inte ser de färdigheter och kunskaper som de flerspråkiga barnen har med sig. Det visar även på vilken kunskap som bedöms som viktig.

#### *5.4 Vilka möjligheter och begränsningar menar pedagogerna finns i interaktionen mellan pedagoger och flerspråkiga barn?*

Agneta lyfter fram många exempel i intervjun på hur hon skulle vilja arbeta med dessa barn och att hon skulle vilja ha mer samarbete med föräldrarna. Jag tolkar henne som att hon ser positivt på de möjligheter till språkutvecklande arbete som finns, men hon menar att det inte finns tid till detta arbete. Båda pedagogerna nämner att det har fokuserats på andra utbildningar än svenska som andraspråk för dem den sista tiden, men båda två tycker att utbildningen inom svenska som andraspråk vore viktig.

Som vi såg tidigare i intervjuresultatet ser Agneta även ett problem i att personalen ofta bara får ett namn på nyanlända barn, vilket hon ser som en begränsning för då hinner hon ej planera för detta barn som hon skulle vilja planera. Båda pedagogerna ser även en begränsning när det gäller rätten till modersmålsundervisning, de ser båda behovet av modersmåls lärare men menar att de ej har rätt till det i kommunen.

Agneta säger att hon skulle vilja ha mer tips och idéer och mer samarbete mer föräldrarna, jag tolkar henne som att det inte finns så mycket samarbete med just dessa föräldrar mycket pga kulturskillnader eller språkförbistringar.

En annan begränsning som pedagogerna upplever är att man på förskolan ej firar de flerspråkiga barnens högtider. Båda pedagogerna skulle dock vilja ”få in det” under året. Linda menar också att barnens kultur inte uppmärksammas på den aktuella avdelningen. Jag tolkar det som att hon inte räknar världskartan och flaggorna till kultur, eller att hon inte tänker på det just vid tillfället. Agneta talar även mycket om att besluten om

modersmåls lärare, utbildning inom svenska som andraspråk etc måste komma från högre nivå, och med detta menar hon kommun och rektor.

Båda pedagogerna tar upp personalbristen som en klar begränsning i arbetet. På frågan om Linda känner att det finns något hinder i sitt arbete med de flerspråkiga barnen så säger hon att det helt klart är personaltätheten. De upplever att det ofta är personalbrist.

### *5.5 Hur syns (synliggörs) möjligheter/begränsningar till språkutveckling i verksamheten?*

Resultatet nedan beskriver observationerna som genomfördes. Jag observerade situationer som samling, matsituationer, valstund samt lässtund och en fri lek. Jag kommer att redovisa detta resultat under fem olika rubriker nämligen *samlingar, matsituationer, lässtund och valstund samt fri lek*. Anledningen till denna uppdelning är att jag fann olika möjligheter eller begränsningar till språkutveckling i de olika situationerna, vilket jag kommer att redovisa i detta avsnitt.

#### **5.5.1 Samlingar**

I samtliga observationen av samlingarna användes mycket tid för pedagogerna att försöka hålla barnen tysta när pedagogerna pratade samt att få barnen att sitta stilla. Samlingarna var långa, de pågick ca 40 minuter var. Vid varje samling sjöng pedagogerna en namnsång där de sjöng varje barns namn, samt en annan sång som pedagogen eller barnen hittade på. Vissa av barnen med annat modersmål kunde sjunga med lite i sångerna, men ofta tittade på de andra barnen eller pedagogerna och försökte härma deras kroppsspråk. Inga bilder eller rekvisita användes vid sångstunderna utan pedagogen visade i vissa fall med kroppsrörelser till sången. En ganska stor del av samlingen bestod av tillsägelser från pedagog till barn, att de ska vara tysta eller sitta still på deras plats vilket kan upplevas som en begränsning till språkutveckling. Efter varje samling sjöng pedagogen en sång om vem som skulle få gå och klä på sig först. Ett exempel är följande:

*”En tjej som har randiga strumpor...” pedagogen tittar på en flicka med randiga strumpor. Flickan verkar inte riktigt förstå vad randigt betyder så pedagogen säger då: ”Titta Lisa, du har randiga strumpor, dina strumpor är randiga!” Flickan tittar då på sina strumpor och nickar och går ut för att klä på sig.*

Vid samtliga samlingar pratade pedagogen mycket med barnen, och speciellt med de flerspråkiga barnen. Pedagogen lät ibland barnen få uttrycka sina tankar under en längre stund, och försökte förstå vad barnen sade. Dock kunde detta leda till att många barn blev rastlösa runt om i ringen, speciellt när det var svårt att förstå vad barnet i fråga sade. Pedagogen förklarade även ofta olika ord för barnen. Vid ett tillfälle kallade några barn med annat modersmål än svenska varandra för bög. Pedagogen sade då:

*”Vad betyder det ordet Masi?”  
”Jag vet inte”, svarar Masi.  
”Det är ett fint ord, för ibland är två pojkar kära i varandra, och då kan man höra det ordet. Men det är bara ett ord som handlar om kärlek, visste ni vad det betydde?” svarar pedagogen  
Barnen svarar då i kör att de inte visste det. Pedagogen frågar Masi var han hört det ordet och Masi svarar: ”På data, jag skulle titta på en sak, som skulle vara roligt. Men det var inte roligt”.  
Pedagogen säger att nu vet barnen vad det betyder och samlingen fortsätter.*

I föregående situation förklarar pedagogen ordet för barnen, som de kanske inte visste. Hon ger även Masi chansen att förklara var han hört ordet. Dock avslutas diskussionen snabbt. Skulle ha varit intressant att följa upp barnens tankar och eventuellt gett dem mer taltid, nu var det mest pedagogen som talade. Dessutom kan det vara så att det i Masis hemland inte är vanligt med öppna homosexuella, och att det kan nedvärderas.

### **5.5.2 Matsituationer**

Vid samtliga matsituationer upplevde jag att det var ett lugnt och tillåtande klimat runt bordet mellan pedagog och barn. Pedagogen ställde alltid frågor och följdfrågor till barnen, vilket gjorde att de flerspråkiga barnen fick tid att uttrycka sig och bli sedda. Barnen diskuterade ålder bland både barn och fröknar och vad de ska göra i helgen osv. Vid ett tillfälle diskuterar pedagogen med en pojke som skulle resa utomlands till Egypten när Amid frågade pedagogen vad Egypten var. Pedagogen tog ingen större notis om detta utan sa att hon skulle visa honom detta sedan, vilket jag inte uppfattade att hon gjorde den dagen i alla fall. Detta kan även ses som ett missat tillfälle till interaktion och språkutvecklande samtal. Vid ett annat tillfälle lekte samma pedagog en lek med barnen runt matbordet där hon tänkte på en person och barnen skulle gissa vem det var, vilket kan ha varit ett bra tillfälle för de flerspråkiga barnen att få öva upp sitt ordförråd.

### **5.5.3 Lässtund**

Pedagogerna sade i intervjuerna att läsningen varje dag var en viktig del i det språkutvecklande arbetet med de flerspråkiga barnen. De två lässtunder jag var med vid skilde sig markant åt i fråga om hur pedagogen förklarade svåra ord, och om hon tog sig tid att samtala med barnen under läsningen. Vid den första lässtunden var pedagogen mer lyhörd mot barnens frågor och kommentarer, och hon tog sig tid att låta barnen tala länge om sina tankar. Vid den andra observationen läste hon bara från pärm till pärm utan att uppmärksamma barnens försök till samtal.

En sak jag lade märke till i observationerna var att pedagogen aldrig samtalande med barnen om boken före eller efter läsningen. Det var samma pedagog som läste båda gångerna, och den första gången jag observerade uppmärksammade pedagogen snabbt barnens frågor eller funderingar om texten. Dessutom så ställde pedagogen följdfrågor till barnen och tog sig tid att lyssna på dem och låta dem prata klart, oavsett hur lång tid de tog på sig. Andra gången pedagogen läste för barnen ignorerade hon dem när de ställde frågor och läste bara vidare i boken. Ett exempel på detta är när en pojke undrade över något i handlingen:

*Pedagogen börjar läsa sagan och barnen lyssnar. Hon läser med inlevelse och visar med kroppsspråk till handlingen, när A frågar: "Dom hade tagit det?" Pedagogen svarar inte utan läser vidare.*

Den första observationen visar att pedagogen tar sig tid att förklara ord samt att barnen får uttrycka sina tankar. Vid den andra observationen skedde dock inte det. Ovanstående citat kan visa på att pojken inte förstått handlingen i boken, dock fick han ingen respons av pedagogen. Det sker inget samtal om boken före eller efter läsningen vilket skulle ha kunnat öka förståelsen om handlingen för de flerspråkiga barnen.



#### 5.5.4 Fri lek

Jag observerade bara ett tillfälle till fri lek, och det var i dansrummet där några flickor och en pedagog satt vid ett bord längre bort i rummet, och några flerspråkiga flickor och pojkar dansade till musik på en stor matta. Det var väldigt bråkigt och stökigt bland pojkarna, de slogs och sparkades och spottade på leksaker och golvet. Pedagogen som satt två meter därifrån uppmärksammade aldrig dessa pojkar eller sa till dem att sluta, utan han ritade tillsammans med flickorna och var tyst mesta delen av tiden. Vid två tillfällen när pojkarna kastat pennor på flickorna som dansade sa pedagogen åt dem att sluta, men jag uppfattade honom som väldigt osäker och att barnen helt enkelt inte lyssnade på honom. Vid ett tillfälle kom en av pojkarna fram till mig och sa:

*”Kolla på min hand, säger pojken och visar mig armbågen, jag slog mig!” sedan går han till några plastdjur som han lägger i en burk och säger: ”Dom är i bängelse, vi har dödat dom! Dom är i fängels, dom här tiger är mycket läskiga” pekar på tigern.*

Vid denna observation satt pedagogen i rummet, en meter från pojken men uppmärksammade inte att pojken kallade sin armbåge för hand. Pedagogen uppmärksammade heller inte pojkens försök till samtal om tigrarna. Vid denna observation sker inget språkutvecklande samtal med pojken, utan han lämnas ensam i sitt försök till samtal.

#### 5.5.5 Valstund

En av pedagogerna tog i intervjun upp att valstunden var en av dessa aktiviteter som var avsedd att vara språkutvecklande, eftersom en pedagog då var närvarande i rummen med barnen och kunde se varje barn och ge dem uppmärksamhet samt samtala med dem i lugn och ro. Jag blev upplyst att de inte längre använder sig av valstunden för att de nu istället satsar på inskolning till förskoleklassen. Vid en samling sade pedagogerna att de ändå skulle ha en valstund, men att den inte riktigt skulle bli som förut. När jag observerade i ett rum under valstunden slog det mig att det inte fanns någon pedagog i rummet under hela tiden. Pedagogen sade senare till mig att det ej fanns pedagoger i alla rum denna gång för att det inte var någon ”riktig” valstund denna gång. I min observation av valstunden är barnen alltså ensamma utan vuxen och de har långa samtal sinsemellan i sin mamma-pappa-barn lek. Under denna observation observerade jag bland annat att en pojke med svenska som modersmål retade en annan flerspråkig pojke för att han sade ”luta” istället för ”sluta”.

### 5.6 Sammanfattning

Jag kommer här att sammanfatta mitt resultat utifrån mitt syfte och mina frågeställningar.

När det gäller den första frågeställningen angående hur pedagogerna säger att de arbetar språkutvecklande så anser pedagogerna anser att utbildning inom svenska som andraspråk är viktigt men att de ej har blivit erbjuden utbildning inom ämnet. Det är intressant att de anser att de måste bli erbjudna denna utbildning, istället för att ta upp det som en prioritet i arbetslaget och med rektor. Vid intervjuerna sade pedagogerna att förskolan ej har rätt att erbjuda modersmålundervisning, men att det vore bra vid inskolningssammanhang. Däremot nämner ingen av pedagogerna vikten av modersmålsundervisning för barnens utveckling och andraspråsutveckling.

En av pedagogerna påpekar lekens betydelse och att de flerspråkiga barnen lär i samspel med de barn som har svenska som modersmål. Dock nämner hon inte vikten av att barnen med svenska som modersmål får lära av de flerspråkiga barnen.

Pedagogerna säger att de arbetar språkutvecklande främst i form av rim och ramsor, sånger samt högläsning. Sånger, ramsor och högläsning är utvecklande för flerspråkiga barn, rim däremot kan vara problematiskt eftersom det är mycket svårare att rimma på ett andraspråk. De uppmärksammar barnens kultur med hjälp av en världskarta samt bilder på flaggor där barnen kommer ifrån. Resultatet visar även att de ej uppmärksammar barnens kultur i den utsträckning de säger sig vilja göra. Uppmärksamheten riktas i huvudsak mot var i världen barnen bor samt hur flaggan ser ut. Dock tar pedagogerna ej upp sådant som hur det ser ut i deras land, uppfostran, vuxen-barn roller eller värderingar. En av pedagogerna skulle vilja uppmärksamma barnens kultur mer, men att man då måste dra in föräldrarna som hon uttryckte det. Uttalandet tyder på att samarbetet med föräldrarna ses som ett problem. De tar upp personalbrist som det största hindret i sitt arbete med de flerspråkiga barnen. Jag ställer mig tveksam till om mer personal per automatik skulle lyfta fram de flerspråkiga barnens kunskaper, eller att de på detta vis skulle få mer stöd i sin språkutveckling.

Min andra frågeställning var hur detta språkutvecklande arbete syns i verksamheten, och resultatet av observationerna visar att pedagogerna arbetar språkutvecklande i viss mån vid samlingarna. Oftast har det då att göra med ord och att pedagogerna förklarar ord för barnen. Dock får inte barnen så mycket talutrymme vid samlingarna, det är mest pedagogen som talar. Mycket av tiden vid samlingarna bestod av tillsägelser till barnen att sitta stilla och vara tyst vilket kan inverka hämmande på språkutvecklingen. Samtalen vid matsituationer visade sig innehålla stora möjligheter till språkutveckling, som kanske inte utnyttjades till fullo av pedagogerna. Vid högläsningen skedde samtalet kring boken främst under själva läsningen, dock inget före eller efter läsningen.

Resultatet visade även att barnen i leken ofta lämnas ensamma i ett rum utan pedagog närvarande, och därigenom missar barnen språkutvecklande tillfällen. Vid några tillfällen fanns pedagog närvarande i rummet utan att uppmärksamma barnens chans till språkutveckling (Se 5.5.4). I dessa fall hade pedagogen kunnat fungera som stöttande när det gäller barnens ordförråd och ordföljd, men även när det gäller deras chans att få tala mycket och länge. Det visade sig även att vissa av barnen i valstunden lämnades ensamma utan pedagog i rummet, vilket inte var avsikten från början enligt pedagogerna.

När det gäller den sista frågeställningen hur pedagogerna arbetar med barn som ännu inte uppnått jämförbar nivå i svenska som sina enspråkigt svenska kamrater så nämns kroppsspråket som ett viktigt verktyg i arbetet med "barn utan språk" av en pedagog, vilket visar på hennes kunskapsyn på dessa barn. Det visar även på att hon inte ser de färdigheter och kunskaper som dessa barn har med sig. Vem bedömer vilket språk som är värt mer än ett annat? Bör kunskaper i ett modersmål värderas högre än i ett annat?

De försöker använda ett enklare språk till de flerspråkiga barnen samt att upprepa barnens meningar om de säger fel. Jag ställer mig även tvekan till att de säger sig använda ett enklare språk till dessa barn, då det ideala vore att försöka lägga svårighetsgraden lite ovanför deras nuvarande förmåga.

Sammanfattningsvis kan man se att pedagogerna använder sig av sånger och högläsning som språkutvecklande inslag i verksamheten, som de sade i intervjuerna. I mina observationer såg

jag en stor möjlighet till språkutvecklande inslag under matsituationerna som pedagogerna inte nämnde i intervjuerna. Den fria leken nämndes av en pedagog, men vid min observation uppmärksammades inte barnen i sina försök till samtal.

## 6 Diskussion

Jag kommer först att analysera intervjuerna och därefter observationerna. Jag kommer i min analys att utgå från den tidigare forskning som finns under avsnitt 2. Rubrikerna kommer att vara desamma som i resultatavsnittet.

### *6.1 Vilket är pedagogernas förhållningssätt till svenska som andraspråk?*

Resultatet visade att båda pedagogerna anser att utbildning inom ämnet är viktigt, men att den utbildningen inte varit aktuell för just dem. Intressant är här att ingen av pedagogerna talar om sitt eget ansvar i att få denna utbildning genomförd, de skulle exempelvis föra fram detta som ett önskemål till rektor. Vikten av utbildning inom ämnet svenska som andraspråk skriver Benckert m fl (2008) om, och att det är önskvärt att personal som arbetar med svenska som andraspråk i förskolan har läst minst 20 poäng i ämnet<sup>4</sup>. Barbro Hagberg-Persson tar även upp vikten av utbildning av personalen inom förskola/skola. Hon menar att den svenska skolan/förskolan är det första mötet med den svenska kulturen och det svenska språket när det gäller flerspråkiga barn, och därför är det så viktigt med kompetent personal, utbildning och förhållningssätt för att ge dessa barn de bästa möjligheterna för sin fortsatta språkutveckling (2006). Här kan man konstatera att det brister angående graden av utbildning inom ämnet på denna förskola. Ingen av förskollärarna har adekvat utbildning inom detta på högskolenivå, vilket tyder på att de ej inser vikten av den.

### *6.2 Vilket är pedagogernas förhållningssätt till flerspråkiga barns modersmål och kultur?*

Båda pedagogerna säger att det vore bra med modersmålsundervisning, vid inskolningssammanhang. Ingen av pedagogerna nämner dock vikten av modersmålsundervisning för barnens utveckling och andraspråksutveckling. Forskningen visar (se Axelsson 2004) att det är viktigt att barnet får utveckla sina tankar och sitt lärande på förstaspråket, eftersom man lär bäst på sitt starkaste språk. Axelsson hänvisar till Thomas & Colliers forskning (1997) som menar att barns utveckling av tänkande och lärande går långsammare om barnet endast får undervisning på andraspråket. Ju mer utveckling av tänkande och lärande barnet har på förstaspråket desto snabbare görs det framsteg på andraspråket (Axelsson, 2003 s. 518). Denna studie visade även att tvåspråkiga barn fick bättre resultat i skolor med en sociokulturellt stödjande miljö där deras modersmål respekterades och användes i undervisningen (Axelsson, 2003 s. 520). På liknande sätt resonerar Hyltenstam & Tuomela (1996) där de menar att ett barn som abrupt byter språk inte har tillgång till effektiva redskap för kommunikation och tänkande.

Vi såg tidigare att flera forskare betonade vikten av att barnen redan i förskolan erbjuds rätten att kunna få utvecklas även på sitt modersmål (Axelsson, 2004 & Cummins, 1996). Istället

---

<sup>4</sup> Nu är det 30 poäng egen anm

ger pedagogerna ett intryck av att enbart se modersmålsundervisningen som viktig under inskolningen. Det är ett känt faktum att många barn som kommer till förskolan har ringa eller ingen kunskap i det svenska språket. Vikten av modersmålsundervisning tar även Torpsten (2008) upp där hon skriver att de goda färdigheter som elever har i modersmålet förs över till andraspråket och är positivt för deras kognitiva utveckling. När deras färdigheter i modersmålet ökar blir de medvetna om att de kan växla mellan olika språk beroende på socialt sammanhang (Torpsten, 2008 s. 129). Även Ladberg tar upp modersmålets betydelse, speciellt med tanke på de yngre barnen och att det då är extra viktigt med modersmålsstöd för barnen.

I en av intervjuerna framkom en syn på modersmålet som något som hör hemmen till, där en av pedagogerna tog upp att de har två barn som tidigare nästan enbart talade albanska med varandra, men att de nu har utvecklat sin svenska så att de längre inte talar albanska. Kultti (2009) menar att om lärarna inte förstår vad som pågår när två barn samspelar på sitt modersmål så utelämnas de till sina egna kompetenser (Kultti, 2009 s. 235). Kultti skriver vidare att det ställer krav på förskollärarna att inte förvisa andra modersmål än svenska till hemmen, utan att de måste ta tillvara på detta och hitta möjligheter till att göra flera språk fungerande i interaktion på förskolan (Kultti, 2009 s. 236).

I resultatet kunde jag se att pedagogerna hade en snäv syn på vad kultur är till att enbart omfatta nationer och etnicitet. Kultur är så mycket mer än så. Detta skriver även Benckert (2008) om där de menar att kultur är socialisering, uppfostran och familjemönster. Jag anser att detta skulle kunna utvecklas till ett vidare perspektiv på kultur med enkla medel. Även Ladberg anser att det är viktigt att stärka barnens identitet och visa den övriga barngruppen att man uppmärksammar dessa barns kultur, detta kan göras med hjälp av enkla medel (2003). Att ta upp barnens kultur i barngruppen vore även ett gyllene tillfälle att få med föräldrarna i verksamheten. Vikten av att uppmärksamma barnens kultur står även att läsa i läroplanen för förskolan (Lpfö 2010).

I mitt resultat framstår det som att pedagogen upplever föräldrarna som något besvärligt eller negativt när hon säger att man måste "dra in föräldrarna". Vidare så missar pedagogerna ett gyllene tillfälle att låta de flerspråkiga barnen få visa upp för den övriga barngruppen hur deras land och kultur ser ut, det skulle även ge upphov till många intressanta och språkutvecklande samtal både barnen emellan men även mellan pedagog och barn. Benckert m fl (2008) skriver om hur viktigt det är att pedagogerna i förskolan samarbetar med föräldrarna och upprätthåller en god kontakt med dem för att gynna barnens utveckling. Vikten av att engagera föräldrarna skriver Benckert (2008) om, där hon menar att föräldrarna kan komma till förskolan och berätta om deras kultur och även ta med sig musik eller böcker till förskolan. När föräldrarna engagerar sig så visar de barnen att de tycker att deras vardag i förskolan är viktig vilket ökar barnens motivation (Benckert m fl, 2008 s. 94).

### *6.3 Hur säger pedagogerna att de planerar för ett språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn?*

I mitt resultat kunde jag se att pedagogerna säger att de arbetar med ramsor och sånger för att stimulera barnens språkutveckling, samt att de aldrig tillrättavisar barnen utan upprepar istället de rätta orden. Agneta berättar dessutom att de brukar ha något som kallas *Musikspråka* där barnen får klappa stavelser, de gör sagor med sånger till samt danser från olika länder och ljudar olika vokaler och konsonanter. Agneta berättar att det handlar om rytm och rörelse med enkla sånger och rekvisita till så att barnen kan förstå. Dock hade de inte

musikspråka under min observationsvecka, och det var oklart för mig när de egentligen hade detta. Ladberg skriver att rytm och rörelse är utmärkt att använda sig av inom förskolan för att ge barnen kunskap om språkets ljud och uppbyggnad, då är ramsor, sånger och rörelselekar passar bra för att bredda barnens språkliga erfarenheter (Ladberg, 2003 s. 153). Ladberg (2003) menar att lekar av olika slag mellan barnen fungerar också som en utmärkt språkträning, t ex rollekar, och då är det viktigt att pedagogerna skapar förutsättningar för leken så att barnen kan leka ostörda utan avbrott samt att grupperna inte är för stora (Ladberg, 2003 s. 155). I mitt resultat fann jag att Linda vid ett tillfälle påpekar lekens betydelse och att de flerspråkiga barnen lär i samspel med de barn som har svenska som modersmål. Dock nämner hon inte vikten av att barnen med svenska som modersmål får lära av de flerspråkiga barnen. Det finns stora möjligheter inom förskolan att organisera verksamheten så att barnen får lära av varandra, men man kan inte som pedagog förutsätta att det sker av sig själv, utan pedagogerna bör planera för detta samspel. Vikten av detta samspel skriver även Kultti (2009) om och att barn i samspel med andra barn får möjlighet att använda nya svenska ord på modersmålet med hjälp av gemensamma erfarenheter, vilket kan leda till ett ökat ordförråd på båda språken. Men framför allt får barnen erfarenhet av att utveckla sina båda språk i samspel med andra barn. Detta menar författaren måste ske under förutsättning att barnen erbjuds samspel barn emellan som är intressanta och delaktiga (Kultti, 2009 s.235). Att samspel mellan barn-barn är viktigt skriver även Ladberg där hon menar att svenska pedagoger ofta är inriktade på att barnen utvecklas språkligt genom samtal med en vuxen, men att det bara är en begränsad del av språkutvecklingen, istället lär barn sig använda språket i samtal med andra barn (Ladberg, 2003 s. 146).

Resultatet visade att pedagogerna säger att de använder sig av kroppsspråket för att förtydliga vad de menar till barnen, vilket kan vara hjälpsamt. Men som Ladberg (2003) påpekar finns även andra enkla medel att tillgå som inte kräver någon större organisation. Detta uppfattade jag dock inte att pedagogerna på min undersökningsförskola gjorde.

I mina intervjuer kan jag se att Agneta ser flerspråkigheten som ett problem när hon refererar till barn med annat modersmål som har ringa kunskaper i andraspråket som ”barn utan språk”. Detta tyder på att hon ej tar tillvara på, eller ser, de kunskaper och färdigheter som barnen har med sig. Jag ställer mig frågande till vem som bestämmer vad som är viktig kunskap och vilka barn som då förväntas sakna denna kunskap och behöver stöd för att nå upp till de övriga barnens nivå. Istället borde förskolan se de flerspråkiga barnens kunskaper i modersmål som positivt. Även Torpsten (2008) tar upp modersmålets positiva egenskaper på andraspråket där hon skriver i sin avhandling att de goda färdigheter som elever har i modersmålet förs över till andraspråket och är positivt för deras kognitiva utveckling. När deras färdigheter i modersmålet ökar blir de medvetna om att de kan växla mellan olika språk beroende på socialt sammanhang (Torpsten, 2008 s. 129). Ladberg (2003) menar att om inte språket finns att tillgå så är det viktigt att kommunicera med barnen och att bekräfta dem med andra medel än språket. Personalen kan t ex lära sig några ord på barnens språk som t ex kissa, äta, dricka, napp etc, och man kan även ha barnens språk inspelat på band att lyssna på och först i situationer där barnet är tryggt börja använda svenskan (Ladberg, 2003 s. 150). Cummins (1996) skriver om vikten av en stödjande miljö för skolframgång, och enligt Cummins är det viktigt vilket utrymme minoritetsspråkelevs språk och kultur ges i skolarbetet. Vilken kunskapssyn som genomsyrar skolans arbete, samt om flerspråkighet ses som ett problem som ska lösas. Ses flerspråkighet som ett problem som ska lösas, eller strävar skolan efter att ersätta de flerspråkiga barnens modersmål med svenska så fort som möjligt eller arbetar de istället för att se flerspråkigheten som en tillgång (Cummins 1996).

Pedagogerna berättar att de läser varje dag, och att de då delat in barnen i två grupper. I en grupp finns de flerspråkiga barnen och där läser de enklare böcker. Högläsning är en viktig del i barns språkutveckling, dessutom är det en mysig och lugn stund i en annars fartfylld förskolemiljö. Om detta skriver även Wedin (2010) där hon menar att högläsning är en viktig kontakt med skriften för barn. Genom att få närbild med en vuxen och följa med i boken och tala om den så får barnen mycket om hur det är att läsa och skriva samt hur en text är uppbyggd (Wedin, 2010 s. 184). Vidare menar Wedin att det är särskilt viktigt för andraspråksinlärare eftersom det ger tillgång till ett språk bortom här och nu och ger tillgång till ett mer avancerat språk (Wedin, 2010 s. 188). Även Ladberg tar upp vikten av detta och menar att barnen får ett inflöde av språk genom sagor, bokläsning berättelser och samtal (Ladberg, 2003 s. 146).

#### *6.4 Hur syns (synliggörs) möjligheter/begränsningar till språkutveckling i verksamheten?*

I detta avsnitt kommer jag att diskutera observationerna som gjordes för att om möjligt kunna se om pedagogernas svar i intervjun överrensstämmer med den faktiska verksamheten. Jag kommer att redovisa detta under samma rubriker som i resultatet av observationerna, nämligen *samlingar, matsituationer, lässtund och valstund samt fri lek*.

##### **6.4.1 Samlingar**

I mitt resultat fann jag att det fanns möjligheter till språkutveckling i form av monologer under samlingarna. Pedagogerna talade mycket med barnen, i synnerhet de flerspråkiga barnen. Om det berodde på min närvaro och undersökningens syfte kan jag enbart spekulera kring, men det är möjligt. Pedagogerna som höll i samlingen de två gånger som jag observerade tillät de flerspråkiga barnen att tala länge och uttrycka sina tankar. Hon ansträngde sig för att förstå vad de vill säga, vilket är oerhört positivt för dessa barn. Det är viktigt att de får chans att tala mycket och länge vilket senare påverkar skriftspråksutvecklingen på ett positivt sätt. Vikten av monologen skriver även Hagtvedt (1990) om där författaren menar att monologen bör stå i centrum i förskolan. Hagtvedt menar att barnen måste få chansen att hinna uttrycka sig sammanhängande i tal för att senare i skriften kunna skriva utan något dialogstöd från en vuxen (Hagtvet, 1990 s. 50). Vikten av monologen belyser även Wedin (2008) där hon beskriver vikten av monologen som en brygga mellan det vardagliga språket och skolspråket och att eleverna får tillfällen att på egen hand uttrycka längre tankar, speciellt för andraspråks elever som inte får chans till detta utanför skolan (Wedin, 2008 s. 254).

Dock bestod samlingarna även av många tillsägelser från pedagogerna till barn om att de skulle vara tysta och sitta stilla. Även om pedagogerna lät några barn uttrycka sina tankar en längre stund, fanns det barn som inte fick chans att tala alls. Eftersom intresset från många av barnen inte verkade rikta sig mot samlingen i sig så kan man ifrågasätta värdet av att ha en lång samling. Pedagogerna skulle kunna korta ner samlingen, eller om barnen tar upp ett ämne under samlingen som många verkar tycka är intressant så skulle samlingen kunna avbrytas. Istället skulle pedagogerna kunna fortsätta arbeta med det ämnet som barnen tog upp, vilket skulle ge fler möjligheter till språkutveckling för de flerspråkiga barnen. Det idealiska vore att dela in barnen i mindre grupper, kanske skulle man kunna ha tre samlingar i olika rum, det skulle öka de flerspråkiga barnens chanser till språkutveckling. Hagberg-Persson (2006) skriver i sin avhandling om fördelarna med smågruppsaktiviteter. Hon fann att interaktionsmönstren i smågruppsaktiviteterna uppbar en annan funktion än de replikväxlingar som brukar användas för att beskriva en traditionell lärare- elev interaktion.

Detta menar Hagberg-Persson stärker slutsatsen att barnen i smågrupperna får en flerstämmig dialog där barnens yttranden bygger på varandra och ett gemensamt innehåll skapas. Hon visar på hur hennes resultat stöds av forskning som också pekar på skillnader från ett lärarstyrt samtal, och visar på vikten av att barnen får prova, resonera gemensamt för att utveckla språk och resonemang. (Hagberg-Persson, 2006 s. 177 - 178).

Mitt resultat visade att pedagogerna ofta i samlingarna förklarade ord för barnen som pedagogerna ansåg var svåra för de flerspråkiga barnen (men även den övriga barngruppen). Detta var en positiv upptäckt enligt mig, då pedagoger kanske ofta tar för givet att barnen kan många av våra svenska ord. Det är viktigt att vi pedagoger försäkrar oss om att barnen verkligen har förstått, detta skulle kunna göras med hjälp av olika former av rekvisita. Detta använde sig dock inte pedagogerna på denna avdelning av under mina observationer. Benckert (2003) där hon menar att pedagoger ofta tror att förekommande ord för oss även är ofta förekommande ord för barn med annat modersmål. Hon menar även i likhet med Holmegaard att ordförrådet måste byggas upp genom konkreta situationer och på så sätt utvecklas ordförrådet samtidigt med läs och skrivinläringen (Benckert, 2003 s. 84-94). Strömqvist (2003) skriver även om vikten att koppla ihop ord till situationer. Han betonar vikten av att barns tidiga möte med språket sker i situationer där barn kommunicerar ansikte mot ansikte med någon annan, vilket är viktigt för att barnet ska kunna lära sig att utveckla ord. Barnet måste kunna koppla ihop situationer till ord. (Strömqvist, 2003 s. 60 -61). Det är även viktigt för barnens utveckling av ordförrådet att de får tillfällen att upprepa orden vid många tillfällen, vilket även Holmegaard (1993) pekar på. Holmegaard menar att människor ofta har ett mycket större receptivt än produktivt ordförråd, vilket betyder att de känner igen fler ord än de själva kan producera. Därför menar Holmegaard att repetition, där inläraren får tillfälle att använda ordet upprepade gånger är en viktig del av ordinläringen (Holmegaard, 1993 s. 175).

#### **6.4.2 Matsituationer**

Ladberg (2003) skriver om vikten av samtal för att ge barnen ett rikt inflöde av språk (Ladberg, 2003 s. 146). I mitt resultat fann jag att pedagogerna ofta ställde följdfrågor till barnens egna resonemang, och vid ett tillfälle började hon med en lek som gick ut på att barnen skulle gissa vem hon tänkte på. Detta kan ha varit ett språkutvecklande tillfälle för de flerspråkiga barnen, då de fick skapa hela meningar samt befästa sina tankar i ord (Se 5.5.2). Jag upplevde även att det var ett lugnt klimat vid de matsituationer som jag observerade vilket kan ha bidragit till ett rikt inflöde av språk. Dock hade ett barn svårt att uttrycka sig i ord, men pedagogerna tycktes hjälpa barnet fram till vad han var ute efter via olika förslag. Jag inte säkert säga detta, barnet kunde lika gärna bara ha följt med i pedagogens förslag. Barnen talade även med varandra sinsemellan, och då handlade det ofta om ålder samt vad de skulle göra i helgen. Matsituationerna har förutsättningarna för stora möjligheter till språkutveckling för de flerspråkiga barnen, eftersom det blir ett samtal i ett naturligt sammanhang. I mina observationer upplevde jag att pedagogerna skapade en god grund för språkutvecklande samtal runt matbordet. Jag anser dock att pedagogerna borde låta samtalen barnen emellan få mer utrymme, medan pedagogerna kan utgöra en stöttande länk i samtalen. I dessa observationer var samtalen ofta lärarstyrda, alltså de flesta initiativ eller frågor kom från pedagogens sida. Detta tas även upp av Ladberg där hon menar att svenska pedagoger ofta är inriktade på att barnen utvecklas språkligt genom samtal med en vuxen, men att det bara är en begränsad del av språkutvecklingen, istället lär barn sig använda språket i samtal med andra barn (Ladberg, 2003 s. 146). Även Hagberg-Persson (2006) tar upp vikten av ett mindre lärarstyrt samtal.

### **6.4.3 Lässtund**

Högläsning är en viktig del i det språkutvecklande arbetet med barn, och kanske särskilt med flerspråkiga barn. Wedin (2010) skriver om högläsningens värde där hon menar att högläsning är en viktig kontakt med skriften för barn. Genom att få närkontakt med en vuxen och följa med i boken och tala om den så får barnen mycket om hur det är att läsa och skriva samt hur en text är uppbyggd (Wedin, 2010 s. 184). Även Ladberg (2003) skriver att barn får ett språkligt inflöde vid högläsningen. Bergman m fl (1992) tar upp att man med hjälp av högläsning hjälper elever in i skriftspråket, då de lyssnar sig in i språket och får prosodin (rytm, betoning och uttal) på köpet (Bergman m fl, 1992 s. 54). Detta anser jag att pedagogerna i min undersökning lyckades med i den första observationen som innehöll stora möjligheter till språkutveckling. Pedagogerna förklarade svåra ord och tog sig tid att samtala med barnen under läsningen. Barnen fick även tillfällen att uttrycka sina tankar om det lästa och pedagogerna var lyhörda mot dem.

En begränsning vid högläsningen var dock att pedagogerna aldrig samtalade med barnen om boken före eller efter läsningen, vilket försvårar för de flerspråkiga barnen att förstå och ta till sig av innehållet. Wedin (2011) skriver om vikten att samtala om det lästa, både före, under och efter läsningen för att stötta elevernas förståelse. (Wedin, 2011 s. 114)

I den andra observationen skedde inget samtal kring det lästa, trots att ett barn vid ett tillfälle undrade över en sak i handlingen, vilket kan ses som en begränsning i det språkutvecklande arbetet med de flerspråkiga barnen.

### **6.4.4 Fri lek**

Vikten av interaktionen med en vuxen skriver Söderbergh (2007) om där hon menar att den vuxne klär de gemensamma upplevelserna i ord vilket gör att barnet lättare kan koppla språket till verkligheten och få en "passiv språkförståelse" (Söderbergh, 2007 s. 21). Pedagogernas ansvar och roll när det gäller ordinläring skriver även Holmgaard (1993) om. Även Benckert (2003) skriver om ordförrådet där hon menar att pedagogerna ofta tror att förekommande ord för oss även är ofta förekommande ord för barn med annat modersmål. Hon menar att ordförrådet måste byggas upp genom konkreta situationer och på så sätt utvecklas ordförrådet samtidigt med läs och skrivinläringen (Benckert, 2003 s. 84-94). I mitt resultat fann jag inte att pedagogerna bidrog till något av ovanstående. Pojken i denna observation försökte öppna upp för ett samtal om tigrarna, och han kallade även sin armbåge för hand. Detta tillfälle borde ha tagits tillvara av pedagogerna vilket hade bidragit till stora möjligheter till språkutveckling för pojken. Dessutom hade det varit givande för hans ordförråd och ordföljd, men även enbart för att han uppmärksammats av pedagogerna. Det är viktigt att pedagogerna ger dessa barn tid att få uttrycka sig under en längre stund, vilket det ofta finns tillfälle för under den fria leken då man som pedagog kan hitta tid att sitta ned med enskilda barn. I detta fall lämnades pojken tyvärr ensam i sin språkliga utveckling.

I mitt resultat av denna observation fann jag en avsaknad av organisation, då det var väldigt stökigt bland barnen i rummet och pojkarna slog och spottade och kastade leksaker runt sig. Pedagogerna skulle vara förtjänta av att planera rummen eller aktiviteterna som rummet erbjuder lite bättre, då skulle kanske möjligheten till negativa aktiviteter minskas. Det finns även en risk att de övriga barnen och pedagogerna börjar se negativt på dessa barn, och den risken skulle även kunna minimeras om själva organisationen av rummen sågs över. Nordin Hultman (2008) tar upp vikten av organisationen inom förskolan och menar att



förutsättningen för att barns olikheter ska rymmas är att de pedagogiska rummen även präglas av olikhet och variation. Istället för att rikta blicken mot olikheter hos barnen bör man rikta blicken mot organisationen (Nordin Hultman, 2008 s. 190-191). Även Ladberg menar att organisationen är en nyckelfråga för att barnen ska få bästa möjlighet att använda sina språk. Hit räknas exempelvis tid, utrymme, lekmaterial och även uppdelning av barn i lämpliga grupper. (Ladberg, 2003 s. 146).

#### **6.4.5 Valstund**

Pedagogerna har skapat bra förutsättningar för lek och samspel i mindre grupper för barnen med hjälp av valstunden. Barnen i min observation fick tid och utrymme nog att komma till tals och ha långa sammanhängande samtal med varandra. De möjligheter till språkutveckling jag såg i denna observation var att barnen hade långa samtal sinsemellan i sin lek. Även Ladberg (2003) tar upp uppdelning av barn i lämpliga grupper som viktigt för att barnen ska få bästa möjlighet att använda sina språk. (Ladberg, 2003 s. 146). Hagberg-Persson menar att barnen i smågrupperna får en flerstämmig dialog där barnens yttranden bygger på varandra och ett gemensamt innehåll skapas. Hon visar på hur hennes resultat stöds av forskning som också pekar på skillnader från ett lärarstyrt samtal, och visar på vikten av att barnen får prova, resonera gemensamt för att utveckla språk och resonemang. (Hagberg-Persson, 2006 s. 177 - 178). Jag fann även begränsningar till språkutveckling i observationen. Enligt pedagogerna skulle det finnas en pedagog tillgänglig i varje rum under valstunden, detta för att skapa bästa förutsättningar till språkutveckling och för att pedagogen skulle ges tid att samtala och se varje barn. Under min observation fanns ingen pedagog tillgänglig vilket kan ha begränsat möjligheterna till språkutveckling för barnen. Dessutom observerade jag när en pojke med annat modersmål retade en flerspråkig pojke för att han sade "luta" istället för "sluta". Hade en pedagog varit närvarande vid detta tillfälle hade det getts möjligheter till diskussioner med barnen om flerspråkiga barns språkutveckling, och att de är tvåspråkiga till skillnad från många barn med svenska som modersmål. Det hade kunnat skapa ett intresse hos barnen att få reda på mer om de flerspråkiga barnens språk, vilket man som pedagog hade kunnat bygga vidare på. Det hade dessutom stärkt de flerspråkiga barnen i deras identitet och självförtroende, vilket även Ladberg belyser som viktigt, att stärka barnens identitet och visa den övriga barngruppen att man uppmärksammar dessa barns kultur, detta kan göras med hjälp av enkla medel (Ladberg 2003). Diskussionerna som kunde ha uppstått hade även varit viktig för den övriga barngruppens tolerans för de flerspråkiga barnen. Ladberg tar upp att atmosfären i barngruppen är viktig för att barnen ska känna trygghet och våga uttrycka sig, och det krävs också att det finns en tolerans i barngruppen för andra kulturer och språk. (Ladberg, 2003 s. 146).

Att pedagogen senare berättade för mig att det inte fanns någon pedagog närvarande för att det inte var någon "riktig" valstund pekar ännu mer på vikten av bättre organisation bland pedagogerna som både Nordin Hultman (2008) och Ladberg (2003) pekar på.

## 7 Slutsatser, avslutande reflektioner och generaliserbarhet

I detta avsnitt kommer jag att diskutera slutsatserna som jag kan dra av min undersökning, samt några avslutande reflektioner om val av metod samt generaliserbarhet.

### 7.1 Slutsats

Slutsatsen av min undersökning är att pedagogerna arbetar språkutvecklande med sånger, högläsning samt samtal med barnen vid samlingar och matsituationer. Dock kan jag säga att jag fann skillnader mellan hur dessa pedagoger säger att de arbetar språkutvecklande och hur de faktiskt arbetar. Jag fann att de flerspråkiga barnens kultur uppmärksammas men enbart ur ett geografiskt perspektiv, vilket är en begränsning då kultur sträcker sig betydligt längre än så. Min egen definition av vad kultur är kan refereras tillbaka till Benckert (2008) som menar att kultur är socialisering, uppfostran och familjemönster. Pedagogerna tog upp att de arbetar språkutvecklande med högläsning, vilket jag även fann i mina observationer att de gjorde. Däremot samtalade inte pedagogen med barnen om boken före eller efter högläsningen vilket ses som en begränsning till språkutveckling. Pedagogerna uppgav även i intervjuerna att de använde sig av musikspråk, något som skulle gynna de flerspråkiga barnens språkutveckling. Dock genomfördes detta inte under min observationsvecka. Intressant är även att pedagogerna inte nämner samtalen i sig, eller monologen som viktig för de flerspråkiga barnens utveckling. Jag fann i mitt resultat att det fanns stora möjligheter till språkutveckling vid t ex matsituationer och samlingar, men även vid högläsningen. Dock kunde pedagogerna ha utnyttjat dessa situationer mer, vilket kan bero på avsaknaden av utbildning inom ämnet svenska som andraspråk då ingen av de intervjuade pedagogerna hade adekvat utbildning inom ämnet. För studien hade jag ändå valt pedagoger som av rektor betraktades som kunskapsmässigt insatta i svenska som andraspråk som goda exempel. Slutsatsen jag drar av detta är att det som vi uppfattar som förhållandevis bra ändå kan ha många brister pga okunskap. Bristen på denna utbildning visade sig även när en pedagog benämner barn som ej har några kunskaper i andraspråket som "barn utan språk". Uttalandet tyder på en viss syn på dessa barn som ett problem, och inte på vilka kunskaper de har med sig. Detta visar på vikten av utbildning inom svenska som andraspråk, och att det bör vara obligatoriskt för förskollärare. De flerspråkiga barnen måste få en gynnsam språkutveckling på båda språken för att sedan ha bästa möjliga förutsättningar att klara sig i grundskolan.

Valet av ämne till denna uppsats var enkelt för mig, då jag i mitt arbete som förskollärare fått uppfattningen att det behövs mer kunskap om svenska som andraspråk på förskolorna. Därför var det till viss mån skrämmande att genomföra undersökningen då jag hade förhoppningen att visa motsatsen. Resultatet visade att pedagogerna arbetar språkutvecklande med barnen, men då främst med sånger och högläsning. Dock skedde detta i mindre utsträckning än vad jag skulle ha velat se, och pedagogerna missade många möjligheter till språkutveckling i barnens fria lek samt i valstunden. Jag fann även att pedagogerna inte till fullo utnyttjar möjligheterna till samtal och monologer för de flerspråkiga barnen, då jag anser dessa möjligheter stora. Denna undersökning är dock för liten för att dra generella slutsatser eftersom jag enbart gjorde åtta observationer och två intervjuer.

Denna undersökning är av stort värde för mig i mitt fortsatta arbete som förskollärare eftersom jag kan använda mig av denna kunskap som min uppsats har gett mig. Dessutom har jag fått syn på vilka språkutvecklande situationer som ofta missas av pedagoger vilket jag kan använda mig av. Denna uppsats har även fått mig ännu mer övertygad om vikten av utbildning inom svenska som andraspråk.

Undersökningen genomfördes på en förskola under två dagars tid. Det hade varit av stort intresse från min sida att genomföra en större undersökning för att få mer generaliserbarhet. Intressant hade även varit att jämföra olika förskolor, kanske även med olika pedagogiska inriktningar.

## *7.2 Avslutande reflektioner*

I min undersökning använde jag mig av två olika metoder, kvalitativa intervjuer och en observation, detta anser jag gav ett mer nyanserat resultat. Med hjälp av bandspelare och anteckningar anser jag att jag fick med så mycket som möjligt av det som sades och gjordes i intervjuerna samt observationerna. Det som kan ha färgat undersökningen är att jag berättade för pedagogerna vad min undersökning skulle handla om, detta kan ha gjort att de ansträngde sig extra med att skapa språkutvecklande situationer för de flerspråkiga barnen. Detta kan även ha gjort att jag fått syn på pedagogernas föreställningar om hur det borde vara. Med hjälp av min metod anser jag att syfte och frågeställningar besvarades på bästa sätt. Jag anser att mitt val av observation samt intervjuer som metod har besvarat mitt syfte och mina frågeställningar.

## *7.3 Generaliserbarhet*

Genom att min undersökning var begränsad till enbart två intervjuer samt åtta observationer kan jag inte dra generella slutsatser av denna studie. Dock är min uppfattning baserad på egen erfarenhet samt forskning att resultatet kan stämma överens med verksamheten på många förskolor runt om i landet.

## Referensförteckning

- Abrahamsson, Niclas (2009): *Andraspråksinläring*. Lund. Studentlitteratur
- Benckert, Susanne (2003): *Flerspråkiga barn i förskolan - hur gör man? I: Skolverket Att undervisa elever med svenska som andraspråk*. Stockholm. Elanders Gummessons
- Benckert, Susanne (2008): *Flerspråkighet i förskolan. Ett referens och metodmaterial*. Stockholm. Liber
- Bjar, Louise (2006): *Det hänger på språket!* Studentlitteratur
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur
- Cerú, E (Red) 1995: *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur & kultur.
- Cummins, J (1996): *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for bilingual education.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2006): *Skriftspråksutveckling genom lek*. Malmö
- Gibbons, P. (2002): *Stärk språket, stärk lärandet: språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hagberg-Persson, Barbro (2006): *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. Uppsala. Institutionen för nordiska språk
- Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. (2004): *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, G. (2003): *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund. Studentlitteratur
- Kultti, Anne. (2009): *Tidig flerspråkighet i förskolan. I: Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (red) Barns tidiga lärande - en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg. Geson Hylte Tryck
- Ladberg, Gunilla (2003): *Barn med flera språk*. Stockholm. Liber AB
- Ladberg, Gunilla & Nyberg, Ola (1996): *Barnen och språken*. Lund. Studentlitteratur
- Lindblom, Björn (1997): *Talet tar form. I : Söderbergh, Ragnhild (red) Från joller till läsning*. Kristianstad. Kristianstads Boktryckeri AB
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (1991): *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur
- Strömkvist (2003): *Barns tidiga språkutveckling. I: Bjar & Liberg (red) Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur

Söderbergh, Ragnhild (1997): *Från joller till läsning*. Malmö. Gleerups

Torpsten, Ann-Christin (2008): *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Göteborg

Utbildningsdepartementet (1998): *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm. Fritzes AB

Wedin, Åsa (2008) *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2008 årg 13 nr 4 s 241–256 issn 1401-6788

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

#### Internetkällor

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198739/FULLTEXT01> Hämtad 10-12-01

[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_t\\_f\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf) Hämtad 10-12-15

## Bilaga Intervjufrågor

1. Ålder, anställning
2. Utbildning?
3. Har du utbildning i svenska som andraspråk?
4. Anser du att det behövs? Varför, varför inte?
5. Hur många barn med annat modersmål har ni på förskolan?
6. Har ni tillgång till modersmålsundervisning?
7. Är det viktigt anser du? Varför, varför inte?
8. Pratar barnen sitt modersmål med andra barn på förskolan?
9. Anser du att det hjälper deras språkutveckling?
10. Uppmärksammar ni barnens kultur och modersmål med de övriga barnen?
11. Hur?, varför inte?
12. Hur arbetar ni för att barn med annat modersmål ska lära sig det svenska språket?
13. Hur bedömer ni deras kunskaper i svenska?
14. Finns det någon skillnad i hur ni planerar språkundervisning för barn med annat modersmål jämfört med barn som har svenska som modersmål?
15. Har ni barn som ej har någon kunskap i svenska?
16. Hur arbetar ni med dem?
17. Vilket/vilka hinder ser du i ditt arbete med barn med annat modersmål?
18. Hur viktigt anser du att samarbetet med föräldrarna är?
19. Hur ser ert samarbete ut?
20. Hur löser ni språkliga hinder i samband med föräldrarna?
21. är det något du vill ta upp som ej framkommit i intervjun?