

# Att arbeta språkutvecklande med flerspråkiga barn

- en kvalitativ studie utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Av: Helena Ahlström

Handledare: Thomas Backlund  
Södertörns högskola  
Interkulturell lärarutbildning mot förskola, erfarenhetsbaserad  
Utbildningsvetenskap C  
Självständigt arbete 15hp  
Höstterminen 2016



## **Abstract**

The aim of this qualitative study is to examine how educators view their work in language development with multilingual children, and the methods they are using. Additionally, this research investigates which attitudes educators feel that there is in preschools among parents and children about the language multilingual children speak at preschool. The investigation is based on five interviews with educators who all work on different preschools. The study approaches the research questions from the socio-cultural perspective.

Based on the socio-cultural perspective, it is considered that the child learns all the time, in every context, by interaction with others. The learning takes place in the child through multiple steps. First, the child needs the help of a person who is more competent than the child itself in the current activity, so that the child can later move on to perform the task on their own.

The result shows that educators use different strategies and methods when they work on language development with multilingual children. These strategies and methods are: provide security, adapt activities, use repetition and give the children time, use language support and use technical aids. The survey shows that educators, parents and children, are either encouraging or disagree to children speaking their first language at preschool.

**Keyword:** First language, multilingualism, socio-cultural perspective

## **Innehållsförteckning**

<b>1. Inledning och Bakgrund .....</b>	<b>1</b>
1.1 Inledning .....	1
1.2 Bakgrund.....	1
<b>2. Tidigare forskning .....</b>	<b>4</b>
2.1 Språkstöd .....	4
2.2 Orättvist och inte passande att tala annat än svenska på förskolan .....	5
2.3 Flerspråkig identitet .....	5
2.4 Sammanfattning tidigare forskning .....	6
<b>3. Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>7</b>
3.1 Modersmål, förstaspråk och flerspråkighet .....	7
3.2 Sociokulturellt perspektiv .....	9
<b>4. Syfte och frågeställning.....</b>	<b>12</b>
<b>5. Metod .....</b>	<b>13</b>
5.1 Urval .....	13
5.1.1 Presentation av förskolorna .....	14
5.2 Databearbetning.....	14
5.3 Databearbetning .....	15
5.4 Studiens generaliserbarhet .....	15
5.5 Etiska överväganden.....	16
<b>6. Resultat/analys .....</b>	<b>18</b>
6.1 Hur pedagogerna upplever att de arbetar språkutvecklande och vilka metoder de använder .....	18
6.2 Inställningar hos pedagoger, föräldrar och barn om vilket språk barnet talar i förskolan .....	27
6.3 Sammanfattning resultat och analys .....	32
<b>7. Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>35</b>
7.1 Metoddiskussion .....	37
7.2 Förslag till vidare forskning.....	38
<b>Käll- och litteraturförteckning .....</b>	<b>39</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>42</b>
Bilaga 1 Missivbrev till förskolechef.....	42
Bilaga 2 Missivbrev till pedagoger.....	44
Bilaga 3 Intervjuguide.....	46

# **1. Inledning och Bakgrund**

## **1.1 Inledning**

Världen förändras och förskolan behöver kunna bemöta den utvecklingen som sker i vårt samhälle. Vi har många olika språk runt omkring oss på förskolorna och enligt Läroplanen för förskola, Lpfö, ska förskolan medverka till att alla barn, oavsett vilket som är barnets förstaspråk, ha rätt att utveckla både det svenska språket och sitt förstaspråk (Lpfö 2016).

De senaste åren är det många som har invandrat till Sverige, däribland många barn (Migrationsverket 1a 2016). Att många invandrat till Sverige innebär att kommuner som inte tidigare haft så många flerspråkiga barn, fick det i och med flyktingströmmen 2014-2015. På förskolorna har det inneburit, att där barngrupperna förut varit väldigt heterogena, med endast barn med svenska som förstaspråk, nu de senaste åren även fått barn med ett annat förstaspråk. Därför har vilken attityd pedagogerna har till flerspråkighet och hur de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn blivit en fråga som berör betydligt fler förskolor idag, än vad det har gjort tidigare. Frågan om hur pedagoger arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn är inte längre på samma sätt förpassad till vissa segregerade områden i kommunerna, utan många förskolor är nu berörda och behöver anpassa sin pedagogik och didaktik till hur dagens samhälle ser ut. Visserligen kan det på en del förskolor vara bara ett eller två barn med ett annat förstaspråk än svenska som har börjat, men det gör ändå att frågan är viktig även på de förskolorna. Därför är det intressant att undersöka hur pedagogerna arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn, med de resurser de har att tillgå, men även på vilket sätt attityder och inställningar kan tänkas påverka pedagogernas språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn.

## **1.2 Bakgrund**

I och med att andra världskriget tog slut blev Sveriges ekonomi bättre och det fanns en brist med folk som arbetade inom industrin, därför var det många som invandrade till Sverige för att arbeta. Ända fram till 1970-talet kom människor till Sverige för att arbeta ifrån länder som hade en hög arbetslöshet. På 70-talet förändrades Sveriges ekonomi och det fanns inte längre samma efterfrågan på arbetsmarknaden. Däremot började människor vid slutet av 70-talet att invandra till Sverige för att de flydde från krig och förtryck (Statistiska centralbyrån u.å.).

I Statiska centralbyråns, SCB, statistik över invandringen till Sverige går det att se att mellan 1984-1999 invandrade cirka 794 000 människor, och mellan 2000-2015 var det cirka 1 327 800 som invandrade till Sverige. De som har räknats med i statistiken är de som var folkbokförda i Sverige, det vill säga har bott utomlands ett tag och sedan flyttat tillbaka till Sverige, de som anmält till skatteverket att de skulle stanna minst tolv månader i Sverige, eller de som hade fått uppehållstillstånd. Däremot ingick inte asylsökande i statistiken (Statistiska centralbyrån u.å.). Mellan åren 1984-1999, var det cirka 354 000 människor som sökte asyl i Sverige och mellan 2000-2015 var det cirka 557 700 personer. Där bara 2015 stod för 162 800 asylsökningar, varav 70 300 var barn (Migrationsverket 1a 2016). Med barn menar Migrationsverket alla under 18 år.

I och med att Sverige har skrivit på FN:s barnkonvention innebär det att alla barn oavsett om de är svenska medborgare eller asylsökande har samma rättigheter. De rättigheterna innebär bland annat att alla barn ska få komma till tals, rätt till vård och rätt att gå i skola och förskola (Migrationsverket 1b 2016).

Från början var förskolan endast till för de barn som hade föräldrar som arbetade eller studerade, men 2000 beslutade riksdagen att alla fyra- och femåringar, fast de hade föräldralediga eller arbetslösa föräldrar, skulle ha rätt att gå en viss tid gratis på förskolan. De blev då så kallade allmänna förskolebarn. 2010 utökade riksdagen den allmänna förskolan till att gälla från och med det år som barnet fyllde tre. Beslutet innebar att alla barn som var tre till fem år, oavsett om de var asylsökande eller svenska medborgare, hade rätt att gå på förskolan. I regeringens proposition *Maxtaxa och allmän förskola m.m.*, går det att läsa att en anledning till barn skulle ha rätt till allmän förskola var för att inga barn, oberoende av vilken social eller ekonomisk situation barnets familj har, ska utestängas från förskolan. Förskolan ska vara likvärdig och tillgänglig för alla (Utbildningsdepartementet 2000).

I dagens förskola är det inte enbart omsorg om barnet som står i fokus, utan förskolans pedagogiska verksamhet kännetecknas av omsorg i kombination med en miljö som ska stimulera till utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet 2000). I Lpfö går det att läsa hur lärandet hos barnet bör gå till, det står "[l]ärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra" (Lpfö 2016, s.7). Att lärandet sker i ett samspel är inte något som ansetts som självklart genom tiderna. Förr om åren har den

traditionella synen på lärande varit att den vuxne förde över kunskap på barnet, som bara skulle lyssna och ta emot. Det var så kallad förmedlingspedagogik (Williams 2006).

Dagens förskola har även en social betydelse för att skapa en mötesplats för barn med olika sociala, kulturella och etniska tillhörighet, och på det sättet jämna ut skillnader i barnens uppväxtmiljö (Utbildningsdepartementet 2000). Utöver att barnets intellektuella, fysiska, sociala och skapande förmåga utvecklas, betonar Utbildningsdepartementet hur viktig språkutveckling i förskolan är. Där förskolan har ett särskilt ansvar för barn med ett annat modersmål än svenska (Utbildningsdepartementet 2000). Att förskolan har ett ansvar för flerspråkiga barns språkutveckling är något som även Lpfö betonar:

Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Av skollagen framgår att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål. (Lpfö 2016, s.7)

Genom att barnen går på förskolan och där tidigt kan få stöd i sin språkutveckling kommer de mer förberedda till skolan och har en bättre grund inför skolstarten (Utbildningsdepartementet 2000).

## 2. Tidigare forskning

### 2.1 Språkstöd

Skans (2011) menar i sin studie *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken* att för att lyckas uppfylla Läroplanen för förskolans lärandemål, är det intressant att diskutera de didaktiska frågorna, *vem* som ska lära sig *vad* och *hur* det ska gå till *väga* och *varför*? Syftet i Skans studien var att undersöka på vilket sätt som de didaktiska *vad*- och *hur*-frågorna blev synliga i den flerspråkiga förskolans verksamhet. Metoden i studien var intervjuer med pedagogerna och observationer av praktiken. Förskolan som blev utvald i denna fallstudie bestod av flest flerspråkiga barn. Pedagogerna som arbetade på förskolan behärskade alla barnens språk utom två.

Resultatet i Skans studie visade att pedagogerna var samstämmiga om att svaret på *vad* de ansåg viktigast, var språkutveckling på alla barnens språk. Pedagogerna ansåg att det fanns ett egenvärde i sig för barnen att ha en flerspråkig kompetens och kunna kommunicera med alla sina språk. Utifrån det planerade pedagogerna storgruppsaktiviteter där de metodiskt arbetade språkutvecklande. Storgruppsaktiviteterna som pedagogerna lyfte fram var samling och sagoläsning. I de olika aktiviteterna använde pedagogerna olika språkstöd som teckenstöd, konkreta föremål och pedagoger med olika förstaspråk. Innehållet i aktiviteterna upprepades sedan vid ett flertal tillfällen. I de fall där pedagogerna inte kunde barnens språk, försökte pedagogerna lära sig några ord på det språket för att även de barnen skulle känna sig delaktiga och att deras språk var accepterat. Det Skans även kunde se i sin studie var att barnens egna initiativ till samtal i storgruppsaktiviteterna inte så ofta togs tillvara, utan det var utifrån pedagogernas planerade innehåll som aktiviteterna genomfördes. Aktiviteterna byggde på upprepning och igenkänning för att skapa en förståelse av de begrepp som används. En risk som Skans såg med att inte ta tillvara barnens initiativ, var att det språk som användes i aktiviteterna låg väldigt nära det vardagsspråk som användes i hemmen. På det sättet blev det inte då så många språkliga utmaningar som kunde leda till att barnen utvecklade ett kunskapspråk.

Vidare visade resultatet i Skans studie att i de övriga aktiviteterna och omsorgsrutinerna betonade inte pedagogerna att de arbetade språkutvecklande. De använde inte konkreta föremål som språkstöd på samma sätt, men pedagogerna använde alltid sina olika förstaspråk

vid behov, oavsett i vilket sammanhang de befann sig i. På det viset kunde pedagogerna använda barnets förstaspråk på ett metodiskt och användbart sätt i den dagliga praktiken som ett komplement till svenskan. Det gjorde att det var möjligt för barnet att utveckla sina olika språk parallellt på förskolan

## **2.2 Orättvist och inte passande att tala annat än svenska på förskolan**

Lunneblad (2013) har genomfört en etnografisk studie på två förskolor, vars syfte var att undersöka hur pedagogerna arbetade för att inkludera barnen socialt och främja det mångkulturella. Det som bland annat visade sig i hans studie var hur pedagogerna arbetade och resonerade angående barnens skilda språk.

Resultatet i Lunneblads studie visade att det fanns en vilja att arbeta med alla barnens olika språk på förskolorna, men pedagogerna ansåg att det var svårt att genomföra. Målsättningen att arbeta med barnens olika förstaspråk blev därför på policynivå, medan det var mer genomförbart att arbeta med det svenska språket i verksamheten. En anledning som kom fram var att pedagogerna i studien tog fasta på att framhålla det gemensamma i gruppen för att det skulle vara rättvist. Det vill säga, om pedagogerna inte kunde *alla* språk som fanns i barngruppen, var det orättvist att använda några av språken och lyfta fram dem, för alla barn skulle få lika mycket uppmärksamhet. Därför blev snarare målsättningen att lära barnen svenska, för det föll sig mer naturligt. Det var också så att pedagogerna uttryckte att det svenska språket hade stor betydelse, att det var det som var nyckeln till samhället. Därför blev det att pedagogerna använde ett kompensatoriskt förhållningssätt mot de flerspråkiga barnen. Pedagogerna fokuserade extra mycket på det svenska språket för att på det sättet upphäva de eventuella språkliga brister som kunde finnas hos de flerspråkiga barnen i det.

En annan anledning som Lunneblads studie visade varför det talades överlag svenska på förskolorna, var för att det upplevdes mer passande. Pedagoger som arbetade tillfälligt på förskolorna och som var flerspråkiga upplevde att kulturen på förskolan var sådan att där skulle det talas svenska, medan sitt förstaspråk talade man i hemmet. Det var en uppfattning tillfälliga pedagoger delade med barnen och föräldrarna på förskolan.

## **2.3 Flerspråkig identitet**

Otterup (2005) gjorde en studie i en multietnisk förort till Göteborg, där åtta gymnasieungdomar blev intervjuade angående vilken betydelse flerspråkighet hade för dem. Enligt studien kommer flerspråkiga personer i kontakt med flera olika domäner som ger dem



större variation i möjligheter att konstruera sina identiteter. Ungdomarna upplevde sin identitet som sammansatt på varierande sätt, med en blandning av att känna sig svensk och från sitt ursprungsland.

Otterups resultat visade att vilken identitet ungdomarna upplevde att de hade berodde till stor del på var de bodde eller hade bott en längre tid av sitt liv. Ungdomarna som bott den mesta av sin tid i ett mångkulturellt område, hade kamrater som hade olika förstaspråk och kulturella bakgrunder. Att det var många olika språk som talades i ungdomarnas omgivning påverkade hur de uppfattade sig själva och sin egen identitet som flerspråkig. Flerspråkighet sågs som naturligt och något positivt. De ungdomar som bott i områden där svenska varit dominerande kände inte alls samma tillhörighet till en flerspråkig identitet, utan var mer bekväma i svensktalande sammanhang. Vilket språk som talades i hemmet och med familjen berodde till stor del på generation och ålder. Med föräldrarna talade ungdomarna oftast förstaspråket, medan de med syskon talade svenska.

Otterup menar vidare att skolan spelade en viktig roll i ungdomarnas identitetsutveckling, vilka värderingar och synsätt som förmedlades där, men även utifrån vilken hjälp eleverna fick i sin språkutveckling på sitt förstaspråk. Om deras förstaspråk och kulturella bakgrund blev värdesatta, bidrog det till att eleverna fick en självbild där många olika positiva identitetsval var möjliga. Om eleverna tvärtom upplevde sig åsidosatta och nedvärderade på grund av sitt förstaspråk och sin kulturella bakgrund och de på det sättet fått tilldelat sig en identitet, där det var något negativt att vara flerspråkig, upplevdes framtiden istället utstakad med inte så många valmöjligheter.

## **2.4 Sammanfattning tidigare forskning**

I Skans (2011) studie visade det sig att det oftast var vid de gemensamma aktiviteterna där alla barn är samlade, som huvudsyftet var att arbeta språkutvecklande med olika typer av språkstöd. Samma fokus låg inte på de övriga aktiviteterna som skedde under dagen. Skans studie visade att om det fanns flerspråkiga pedagoger på förskolan kunde de ge barnet stöttning i båda språken under hela dagen och inte bara vid specifika tillfällen. Lunneblad (2013) visade i sin studie att det kan vara så att det finns en kultur på förskolan där det inte anses passande att tala något annat språk än svenska med barnen. Det är svenska alla ska tala på förskolan. Otterup (2005) menade att hur barnen blir bemöta angående hur accepterat deras förstaspråk är, påverkar barnens syn på sig själva som flerspråkiga individer.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

#### 3.1 Modersmål, förstaspråk och flerspråkighet

Att säga vilket språk som är ett barns modersmål kan skilja sig åt beroende på hur vi definierar det. En definition kan vara *ursprungslandet*, kommer till exempel barnet från Norge är norska modersmålet. En annan definition är *kompetensen*, det språk barnet behärskar bäst är modersmålet. En tredje definition är *funktionen*, det språk barnet använder mest. Ett annat sätt att se på det är vilken *attityd* som finns till språket. Det vill säga vilket språk individen själv identifierar sig med, men även vilket språk omgivningen tillskriver en (Sandvik & Spurkland 2015). Om omgivningen är positiv till barnets språk, gör det att barnet upplever det legitimt att använda det (Benckert, Håland & Wallin 2008). Traditionellt sett har begreppet modersmål använts när det talas om det första språket barnet lär sig, men det har på senare år blivit allt mer vanligt att även använda begreppet förstaspråk. Det gör att när man talar om det språk barnet lär sig efter förstaspråket, blir barnets andraspråk. Vad som är barnets förstaspråk är inte alltid så lätt att bestämma. En del barn kan ha två eller tre språk i sin familj redan från födseln, då är det inte så lätt att säga vilket som är deras förstaspråk. De barnen är flerspråkiga från början (Sandvik & Spurkland 2015). I den här studien kommer begreppet förstaspråk användas, men i citat används även begreppet modersmål.

Att en människa är två- eller flerspråkig, innebär att personen kan använda mer än ett språk i sin vardag. Personen kan kombinera sina olika språk i en och samma situation, men för det mesta används de olika språken i de olika sammanhang de förknippas med (Sandvik & Spurkland 2015). Människor som är flerspråkiga har lärt sig flera språk för att de har ett behov av att kunna alla de språken, utifrån hur deras omvärld ser ut (Ladberg 2003). För att inte något språk ska försvinna, är det viktigt att hela tiden hålla språken igång, för att de ska bestå (Benckert, Håland & Wallin 2008). Genom att använda barnets förstaspråk stärks även barnets identitet och ger barnet en känsla av tillhörighet i gruppen (Løken & Melkeraaen 1996).

Det finns flera anledningar till att det är bra att barnet får fortsätta utveckla sitt förstaspråk, samtidigt som barnet får möjlighet att lära sig ett andraspråk. En anledning är att barnet ska fortsätta kunna kommunicera med sin familj och släkt (Sandvik & Spurkland 2015) Utifrån det går det att se att familjen är barnets naturligaste kontakt med förstaspråket (Benckert,

Håland & Wallin 2008). En annan anledning till att det är bra att barnet får fortsätta utveckla sitt förstaspråk, är att barnet ska ha möjlighet att kunna kommunicera med andra på den nivå som motsvarar barnets ålder och dess kognitiva utveckling. Ytterligare ett skäl till att barnet bör fortsätta utveckla sitt förstaspråk är att det kan gynna utvecklingen av barnets andraspråk. Har barnet i sitt förstaspråk lärt sig olika begrepp genom erfarenheter det gjort, kan barnet på det sättet lättare överföra det till sitt andraspråk. Det vill säga bara byta språkbeteckning på sin erfarenhet (Sandvik & Spurkland 2015). För att kunna ta till sig det nya språket, behöver barnet möta det i meningsfulla sammanhang (Benckert, Håland & Wallin 2008). När språken anses berika och komplettera varandra benämns det som additiv tvåspråkighet, medan motsatsen, subtraktiv tvåspråkighet, betyder att ett språk lärs in på bekostnad av det andra (Benckert, Håland & Wallin 2008).

Ett barn som är flerspråkigt är antingen simultant eller successivt tvåspråkigt/flerspråkigt. Begreppen simultan och successiv synliggör skillnaden i inlärningsprocessen av barnets andraspråk. Simultan tvåspråkighet innebär att barnet lär sig två språk samtidigt, medan successiv tvåspråkighet innebär att barnet först lär sig ett språk och sedan ytterligare ett, eller flera. Gränsen för simultan tvåspråkighet brukar vara vid tre års ålder, för att därefter bli successiv tvåspråkighet (Håkansson 2003). Det är inte ovanligt att barn som är successivt flerspråkiga i början av sin inläring av ett nytt språk har en *icke-verbal period*. Med det menas att barnet enbart talar sitt förstaspråk, men förstår och kan kommunicera även på andraspråket, även om det inte alltid sker verbalt (Sandvik & Spurkland 2015). Barnets språkliga färdigheter går att skilja på genom begreppen produktiv och receptiv. Produktiv färdighet innebär det som hörs eller syns hos barnet, det vill säga barnets tal eller skrift. Medan receptiv färdighet innebär att barnet förstår tal eller kan läsa (Benckert, Håland & Wallin 2008).

För att barnet ska våga börja prata sitt andraspråk, krävs det att barnet känner sig väl till mods, eftersom barn i första hand talar i sammanhang de känner sig trygga i. Det kan upplevas mycket obehagligt för barnet att hamna i en miljö där det varken förstår omgivningen eller kan göra sig förstådd (Ladberg 2003). För att skapa en trygghet hos barnet, krävs det att barnet känner igen sig i det som sker och vet vad som förväntas komma. Därför är upprepning viktigt för barn som inte förstår språket, för de barnen ägnar väldigt mycket energi åt att förstå vad det är som sker runt omkring dem. Om barnet är tryggt i sin tillvaro och förberedd, innebär det att det finns bättre förutsättningar för inläring hos barnet. Det behövs också att barnet

inte känner sig tvingad att använda det verbala språket för att uttrycka sig, utan att barnet ges andra möjligheter till det (Løken och Melkeraaen 1996). En annan viktig del i att få barnet tryggt på förskolan är att få föräldrarnas förtroende och tillit. Eftersom föräldrarna är barnets förebilder, smittar deras känslor av sig på barnet. Därför behövs ett inbjudande förhållningssätt till föräldrarna för att skapa en bra relation (Calderon 2004).

### **3.2 Sociokulturellt perspektiv**

Det sociokulturella perspektivet har sina rötter hos den ryske psykologen Lev Vygotskij som menade, att om man ska förstå hur utveckling hos människan sker måste individen ses utifrån kulturella och samhälleliga sammanhang (Smidt 2010). Utifrån det sociokulturella perspektivet anses det att lärandet sker i alla miljöer, inte enbart inom skola och förskola, genom interaktion mellan människor. Barnet föds in i ett samspel med andra människor. Människorna i vår omgivning hjälper oss sedan genom hela livet, ibland omedvetet, att tolka och förstå hur vår omvärld fungerar. Det betyder att vi lär oss att agera och uppmärksamma vår verklighet på det sätt som vår omgivning uppmuntrar och tillåter. Lärande innebär att en individ, eller ett helt kollektiv, lär sig något i en social situation, som den sedan har användning av i något annat sammanhang i framtiden (Säljö 2014).

När en individ utvecklas sker det i olika steg. Från den nivå där individen befinner sig från början, till den nivå som det finns potential att nå med hjälp av en annan individ. Vygotskij benämnde detta potentiella stadiet som den *närmaste utvecklingszonen*. I det första steget får barnet hjälp av en annan individ som är mer kapabel än barnet självt att klara av uppgiften. I nästa steg kan barnet på egen hand klara uppgiften. När sedan barnet har genomfört uppgiften så många gånger att den har blivit automatiserad och internaliserad hos barnet, har barnet kommit till det tredje steget. Nu kan barnet ta sin lärdom med sig in i nya sammanhang (Säljö 2014). Det betyder att den stöttning som barnet behöver från början i uppgiften av en annan vuxen eller ett annat barn med tiden kan avta, för att till slut försvinna helt (Sandvik & Spurkland 2015). Stöttningen kan även ske omedvetet, genom att barnet imiterar den individ som är mer kapabel i uppgiften (Smidt 2010). Svårighetsgraden på uppgiften som barnet ska genomföra, bör inte vara för svår, det ska ligga lite över det barnet kan i den rådande stunden. Uppgiften får heller inte vara för lätt, för då sker ingen utveckling. Med det i beaktande är det viktigt att inte underskatta flerspråkiga barns kognitiva kapacitet bara för att de inte kan förmedla sig lika bra på sitt andraspråk (Sandvik & Spurkland).

På vilket sätt vi lär oss något beror på hur vår kultur ser ut, det vill säga vilka redskap vi har till hands (Säljö 2014). För att människan ska tolka och konstruera sin verklighet, skapar vi olika redskap, som vi använder (Vygotskij 2001). Kulturella redskap är skapade av människan och har uppstått genom sociala handlingar. Redskapen bär med sig erfarenheter och lärdomar människor gjort historiskt sett (Smidt 2010). För samhällets utveckling är det viktigt att dessa redskap som vi utvecklar förs vidare till kommande generationer, för vi hanterar vår omvärld med fysiska och intellektuella redskap (Säljö 2014). Kulturella redskap är till exempel kartor, skyltar, räknesystem, skrift, konst med mera, men det främsta kulturella redskap vi använder är språket (Smidt 2010). Språk kan vara både verbalt och kroppsligt. Heister Trygg menar att stödtecken, det vill säga tecken som förstärker vissa nyckelord, med fördel kan användas som komplement till det talade språket i en kommunikation. Stödtecken görs på det sättet till ett redskap för att kunna samspela språkligt med sin omgivning innan det verbala språket kommer (Heister Trygg u.å.).

Begreppet mediering innebär att "[t]änkandet kommer i kontakt med omvärlden via ett redskap" (Säljö 2014, s.81). Ett fysiskt föremål blir i kombination med en tänkande individ ett redskap att kommunicera med (Säljö 2014).

Vi måste se och förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter. När vi tar bort redskapen, den sociala praktiken och studerar tänkandet eller lärandet "i sig", har vi tappat bort vårt fenomen och ägnar oss åt studier av tämligen hjälplösa individer som berövats sina sociokulturella resurser. (Säljö 2014, s.81)

Om människor inte har några kulturella redskap blir de enbart individer som lever sida vid sida, utan att kunna förmedla sina tankar genom någon slags kommunikation (Säljö 2014).

Det är genom kommunikation individen kan tillägna sig det språk som finns i en viss kultur (Säljö 2014). Skulle det inte finnas någon social kommunikation, skulle det heller inte ske någon utveckling av vare sig tänkande eller språk. Tanke och språk sitter ihop, det går inte att dela på dem var för sig. För om vi tar ner språket och tänkandet till den enhet som sammanför dem, blir den enheten ordets betydelse. Ett ord utan betydelse, blir bara ett tomt ljud när det sägs, därför behöver varje ord betyda något för att det ska få en mening, det vill säga betraktas som ett språkligt fenomen. Det är genom tänkande vi ger ordet betydelse och gör det till ett begrepp, en generalisering (Vygotskij 2001). I barnens samspel med andra utvecklar de en

förståelse för de språkliga uttryck som används i dessa sammanhang. De uttrycken använder barnen sedan att tänka både *med* och *genom* (Säljö 2014).

#### **4. Syfte och frågeställning**

Mitt syfte med studien är att undersöka hur några pedagoger arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn. För att synliggöra detta ställer jag följande frågor:

##### **Frågeställningar:**

- På vilket sätt uppfattar pedagogerna att de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn?
- Vilka metoder upplever pedagogerna att de använder när de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn?
- Vilka inställningar uppfattar pedagogerna att det finns på förskolan och hos föräldrar och barn, angående vilket språk som de flerspråkiga barnen talar på förskolan?

## 5. Metod

Denna studie är en fallstudie där jag använt kvalitativa metoder. Patel och Davidson beskriver att fallstudie är ett uttryck för när forskaren vill undersöka ett fenomen på en mindre avgränsad grupp, där den vill försöka få så ingående information som möjligt. Hur forskaren samlar in sitt material kan gå till på flera olika sätt, till exempel genom intervjuer, observationer, enkäter med mera (Patel & Davidson 2011). Eftersom jag i min studie ville undersöka pedagogernas uppfattningar om olika fenomen var intervjuer mitt sätt att samla in data.

### 5.1 Urval

Jag tillfrågade sju förskolor om att medverka i min studie, fem av de sju förskolorna valde att medverka. De två förskolor som valde att tacka nej till att medverka uppgav som skäl att de hade tidsbrist och behövde fokusera på sin verksamhet istället. Mitt kriterium när jag valde förskolor var att de skulle ha minst ett barn som var mellan tre och fem år som var flerspråkigt. På varje förskola fick en pedagog representera den förskolan. Det fanns inget krav på vilken yrkesroll pedagogen skulle ha, det enda kravet var att pedagogen arbetade på avdelningen där de äldsta barnen, tre- till femåringarna gick. Anledningen till att jag valde åldern tre till fem år berodde på att då har även de asylsökande barnen rätt till allmän förskola och det gjorde att fler förskolor blev berörda av denna studie.

Förskolorna och pedagogerna som medverkat är:

*Tabell 1. Urval*

Förskola	Pedagog
Rönnen	Rita
Eken	Evelina
Björken	Sonja
Boken	Bodil
Tallen	Tina



### **5.1.1 Presentation av förskolorna**

Förskolorna som jag besökte såg förhållandevis lika ut, därför presenteras de gruppvis.

Förskolorna Eken, Boken och Björken är alla förskolor där det går övervägande barn med svenska som förstaspråk. De fem sista åren har de dock börjat få ett fåtal barn som har ett annat förstaspråk än svenska. Det är vanligt på de här förskolorna att de barn som har ett annat förstaspråk än svenska börjar när de är lite äldre, och därför börjar direkt på de avdelningarna som är för tre- till femåringarna. På de här förskolorna arbetar inga modersmåls lärare eller pedagoger med andra förstaspråk än svenska. Däremot kan det ibland komma tillfälliga pedagoger som är flerspråkiga.

Förskolorna Tallen och Rönnen har övervägande flerspråkiga barn och endast ett fåtal barn med svenska som förstaspråk. Så har det sett ut på Tallen och Rönnen under många år. Många av de flerspråkiga barnen har gått på förskolan ända sedan de blev inskolade på avdelningarna för små barn, ett till tre år. Även på Tallen och Rönnen börjar det äldre barn direkt på tre till fem års avdelningarna som har ett annat förstaspråk än svenska. Det finns inga modersmåls lärare, men på båda förskolorna finns det pedagoger som är flerspråkiga. Dock är det övervägande svensktalande pedagoger på båda förskolorna.

### **5.2 Datainsamling**

För att komma i kontakt med pedagoger på förskolorna, skickade jag först ut en skriftlig förfrågan till de förskolechefer som var berörda. När förskolecheferna hade godkänt det, skickade jag därefter ut skriftliga förfrågningar till de förskolor jag ville vända mig till. I brevet informerades det om att jag skulle samla in data genom att intervjua pedagogerna och ungefär hur lång tid jag beräknade att samtalet skulle ta.

Med till intervjutillfället hade jag en intervjuguide (se bilaga 3) där jag utformat några grundfrågor att ha som stöd under intervjuerna. Frågorna i min intervjuguide hade till viss del en låg grad av standardisering. Patel och Davidson beskriver att om frågorna har en låg grad av standardisering, finns det inte några bestämda frågor i förväg utan forskaren utformar dem vartefter under intervjun beroende på hur intervjupersonen svarar. Om det däremot är en hög grad av standardisering på frågorna betyder det att frågorna är bestämda och i en speciell ordningsföljd (Patel & Davidson 2011) I min intervjuguide hade jag några grundfrågor med för att få en bild av hur det såg ut på varje enskild förskola. De frågor jag ställde berörde hur det såg ut på förskolan, till exempel angående hur många flerspråkiga barn det fanns på

förskolan, om det fanns flerspråkiga pedagoger och om de fick veta i förväg vad barnet hade som förstaspråk. Därefter hade jag en större övergripande fråga som behandlade hur pedagogerna upplevde att de arbetade språkutvecklande med flerspråkiga barn, för att där och då under själva samtalet kunna fylla i med följdfrågor när intervjupersonen svarade något som jag ville att den ska utveckla vidare. Därför strävade jag efter att frågorna i denna studie skulle ha en låg grad av strukturering för att ge pedagogerna en möjlighet att svara fritt och på så sätt kunna ge så djupa svar som möjligt. Patel och Davidson menar att en fråga som har hög grad av strukturering innebär att det finns ett visst antal förutbestämda svar att välja på, medan en fråga som har låg grad av strukturering ger intervjupersonen ett stort utrymme att svara fritt. När en kvalitativ intervju genomförs på så sätt att forskaren har en intervjuguide med öppna frågor, eller teman, som ska beröras, och det spelar ingen roll i vilken ordning frågorna ställs benämns det som en semistrukturerad intervju (Patel & Davidson 2011).

Alla intervjuer spelade jag in med både min mobiltelefon och surfplatta, för att gardera mig ifall någon av dem skulle sluta fungera under intervjun.

### **5.3 Databearbetning**

Direkt efter varje intervju transkriberade jag materialet för att få med så många sinnesintryck som möjligt. När jag transkriberade intervjuerna valde jag att transkribera hela intervjun, för att när jag sedan skulle analysera texten ha möjligheten att kunna gå tillbaka och se om det fanns något som jag missat av det jag kanske först inte ansett relevant. Jag lyssnade på varje intervju två gånger. Första gången när jag gjorde själva transkriberingen, sedan en gång till för att höra att jag fått med allting. I själva transkriberingen återgav jag vad informanten sagt, men tog inte med eventuella stakningar och grammatiska fel. Ej heller tonfall och pauser, om de inte var väldigt tydliga och betonade något speciellt.

I min studie arbetade jag induktivt, vilket Thomassen beskriver som att forskaren utgår ifrån den empiri den samlat in för att utifrån det formulera en teori (Thomassen 2007). Jag fann i min empiri ett antal strategier, metoder och inställningar, som jag kommer beskriva ingående i resultatdelen av denna studie.

### **5.4 Studiens generaliserbarhet**

I en kvalitativ studie kan jag som forskare inte mäta generaliserbarheten på samma sätt som i en kvantitativ studie. För i en kvantitativ studie mäts generaliserbarheten utifrån mängd eller frekvens, vilket alltså inte är möjligt i en kvalitativ studie där deltagandet inte är lika stort och

intresset är mer inriktat på att se vilka olika existenser det finns. Däremot, för att få en god generaliserbarhet i en kvalitativ studie går det att titta på hur empirin som samlats in förhåller sig till frågeställningarna. Det vill säga om forskaren använt en bra insamlingsmetod för sitt syfte (Langemar 2008). Eftersom jag ville undersöka hur pedagogerna uppfattade olika fenomen upplever jag att använda intervjuer som metod gav mig möjlighet att få svar på det. Utifrån intervjufrågorna som jag förberett upplever jag att jag fick relevanta svar utifrån mina frågeställningar. Det utesluter dock inte att det finns andra strategier än de som kom fram under mina intervjuer. Det finns en möjlighet att jag kunnat få utförligare svar och andra infallsvinklar om jag ställt andra frågor eller formulerat någon fråga annorlunda.

För att få en god generaliserbarhet på sin studie behöver forskaren även se till att det urval den valt ut är relevant. För att på så sätt få så många olika uppfattningar av ett fenomen som möjligt (Langemar 2008). Jag upplever att alla de förskolor som jag valt ut i mitt urval var aktuella för min studie, på så sätt att de alla hade flerspråkiga barn på sin förskola, vilket var ett kriterium för att vara med.

## **5.5 Etiska överväganden**

När jag genomförde min studie utgick jag från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning. Dessa forskningsetiska principer grundar sig på att jag som forskare har ett etiskt ansvar gentemot mina informanter. För att informanterna ska ha ett grundläggande individskydd har Vetenskapsrådet fyra allmänna huvudkrav som forskaren bör följa. De fyra huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

Informationskravet innebär att forskaren ska informera informanten om vad syftet med forskningen är och hur den kommer gå till väga. Utifrån samtyckeskravet ska sedan deltagarna i undersökningen själva ha rätt att bestämma över sin medverkan i studien. Konfidentialitetskravet omfattar att deltagarna är skyddade på så sätt att ingen ska kunna spåra det som kommer fram i datainsamlingen till dem. Deltagarna ska hållas anonyma och datainsamlingen ska förvaras så ingen obehörig ska få tillgång till den. Slutligen utifrån nyttjandekravet får det insamlade materialet inte lämnas vidare utan endast användas i det forskningssammanhang som det är avsett för (Vetenskapsrådet 2002).

Vetenskapsrådets fyra huvudkrav har jag eftersträvat att följa genom att i de skriftliga förfrågningarna till både förskolechefer och pedagoger, och sedan muntligt vid intervjun, upplysa om vad syftet med min studie var. I den skriftliga förfrågan informerade jag även om att datainsamlingen skulle ske genom en intervju som skulle spelas in. Därefter informerade jag informanterna om att de hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan. All data som jag samlade in under intervjuerna har enbart hanterats utav mig och inte visats eller spelats upp för någon annan. Det ska heller inte vara möjligt att identifiera vare sig pedagoger eller förskolor i mitt redovisade material. Därför är alla namn som angetts i studien fingerade och jag har inte beskrivit förskolorna eller pedagogerna utförligt och specifikt. Vidare har det insamlade materialet enbart använts i detta forskningssyfte och raderas och förstörs när studien blivit klar.

## 6. Resultat/analys

### 6.1 Hur pedagogerna upplever att de arbetar språkutvecklande och vilka metoder de använder

Utifrån mina frågeställningar *Hur pedagogerna uppfattar att de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn* och *Vilka metoder pedagogerna upplever att de använder när de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn*, kunde jag urskilja några strategier och metoder som pedagogerna använder sig av. De strategierna och metoderna är att skapa trygghet, anpassa verksamheten, repetera och ge barnen tid, använda språkstöd och använda tekniska hjälpmedel.

#### Skapa en trygghet hos barnen

För alla pedagogerna var det viktigast att barnen kände sig trygga på förskolan. Det var grunden och det som de arbetade först med vid varje inskolning. Pedagogen på Rönnen säger:

– Fokus ligger på att barnet ska börja trivas, att det kan vara här utan pappa och mamma och att de känner sig trygga med oss personalen och sina kompisar. (Intervju med Rita 2016-10-19)

För att barnen som kommer nyinskolade ska bli trygga så fort som möjligt, tog pedagogerna på Boken hjälp av de andra barnen. Några barn fick vara med vid inskolningen som stöd åt det nya barnet. Pedagogerna menade att om man som barn kommer ny och orolig kan det kännas bättre om det finns någon jämnårig som tar emot en. När pedagogerna valde ut barnen som skulle vara med vid inskolningen hade de i åtanke om de kanske redan kände varandra. Pedagogen Bodil menar:

– Att det skulle kännas mer välkomnande för barnet, inte känna sig lika osäkert. Det har också varit så att om vi vet att det här barnet vi redan har, har fått kontakt med barnet där de bor, då kanske den kan få vara fadder och visa in så den känner sig lite trygg. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Hur viktigt det är att först fokusera på att barnet ska känna sig tryggt på förskolan för att därefter kunna arbeta med språkutvecklingen, går att relatera till det Ladberg menar, att om ett barn ska kunna ta till sig ett nytt språk är det ytterst viktigt att barnet känner sig trygg i sin tillvaro. Annars har barnet sämre förutsättningar att kunna koncentrera sig och ta till sig det nya språket (Ladberg 2003).

Det är inte bara barnen som pedagogerna vill ska känna sig trygga på förskolan, det är lika viktigt att föräldrarna känner sig trygga när de lämnar sina barn. Bodil menar att i och med att de lägger upp inskolningen på så sätt att de har gamla barn som finns med vid inskolningen, kan pedagogerna lägga mer fokus på föräldrarna. Det gör att föräldrarna kan få chansen att se att barnen kommer in i gruppen.

– Vi får chans att sitta med föräldrarna, och de får se sina barn komma in i leken direkt. Vilket är jätte skönt. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Om föräldrarna känner sig trygga att lämna sina barn, påverkar det även barnens känsla på förskolan, vilket går att förstå utifrån Calderon som menar att pedagogerna behöver ha föräldrarnas förtroende om barnen ska bli trygga. Föräldrarna är barnens förebilder och påverkar barnens upplevelse av förskolan (Calderon 2004).

Utifrån hur pedagogerna beskriver sin förskola och verksamhet går det att se att mycket fokus ligger på att få föräldrarna att känna sig trygga. Pedagoger Rita beskriver deras förskola som inbjudande med en kultur där föräldrarna gärna får delta i verksamheten. Det är inte ovanligt på deras förskola att föräldrarna är med en stund innan de lämnar barnen på morgonen. Rita säger:

– Helt plötsligt är de med i samlingen och sjunger. (Intervju med Rita 2016-10-19)

Hur viktigt det är att pedagogerna bjuder in föräldrarna att delta i deras verksamhet kan ses utifrån Calderon som menar att pedagoger behöver ha ett inbjudande förhållningssätt mot föräldrar, för att få en så bra relation som möjligt. En bra relation är en förutsättning för att pedagoger och föräldrar ska kunna samarbeta och förmedla viktig information till varandra som rör barnet (Calderon 2004).

För att redan från början vid inskolningen få en så bra start som möjligt, vill pedagogerna vara så förberedda de kan för att kunna bemöta den nya familjen på bästa sätt. Därför vill de gärna veta innan vad familjen har för språk för att eventuellt kunna ha en tolk på plats när de kommer första dagen som kan det språket. Pedagogerna vill även veta vilket deras språk är för att kunna ta reda på lite enkla ord och fraser på det språket.

– Vi har en lista där vi har listat upp vilka ord som kan vara bra för oss att lära oss. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Pedagogen Bodil upplever att det är en trygghet för barnen om de kan förmedla sig med sitt förstaspråk den första tiden på förskolan, med ord som är relevanta och viktiga för just dem. Därför brukar pedagogerna på Boken tillsammans med föräldrarna gå igenom andra ord som kan vara viktiga för just deras barn att pedagogerna känner igen. Till exempel vad barnet säger om det behöver gå på toaletten och så vidare. Bodil säger:

– Vi talar med föräldrarna om ”vilka ord tycker ni är viktigast nu i början”. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Pedagogerna upplever att det är viktigt ur barnens synvinkel att barnen ska kunna förmedla sig och göra sig förstådda i sammanhang som är nya och obekanta för dem. Det kan relateras till Ladberg som menar att om barnen hamnar i sammanhang som är nya och främmande för dem kan det vara otroligt frustrerande, men även skrämmande, för dem att inte kunna förmedla det de vill säga, eller förstå det som sker runt omkring dem (Ladberg 2003). Hur viktigt språket är för en människa går att se utifrån det som Smidt beskriver, att språket är det främsta kulturella redskap människan använder (2010) Om barnet inte kan förstå det som sker runt omkring eller uttrycka vad det vill säga med sitt verbala språk, begränsas deras sätt att kommunicera. Det kan relateras till Säljö som menar att om individen berövas sina kulturella redskap blir den hjälplös. Eftersom det är genom de kulturella redskapen den kan mediera sina tankar (Säljö 2014).

### **Anpassar verksamheten**

När pedagogerna valde vilket material de skulle använda i sina aktiviteter, upplevde Bodil att de gått ner i svårighetsgrad.

– Man har gått neråt, men det har gynnat de allra flesta. För att sedan bygga upp det mer och mer. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Hon menade att de kanske tidigare, innan de fick flerspråkiga barn, använt till exempel böcker som varit mer avancerade, med mer text och svårare ord. Först hade pedagogerna upplevt det lite bekymmersamt för den övriga gruppen, men nu såg hon ingen nackdel, utan snarare något som även berikade dem. Eftersom de sedan byggde på vartefter, så alla fick en bra grund. När pedagogerna på Boken valde att gå ner i svårighetsgrad på böckerna de valde, kan det utifrån Sandvik och Spurkland förstås som något som inte är barnen till godo. Sandvik och Spurkland menar att det materialet som väljs inte bör vara för yngre åldrar än för dem som det ska användas med. För att barnen ska vara motiverade att lyssna på en bok, behöver den tilltala

dem åldersmässigt, och anpassas efter deras erfarenheter och intressen. Bara för att barnet inte kan språket ska deras kognitiva kapacitet inte underskattas (Sandvik & Spurkland 2015).

Att gå ner i svårighetsgrad med hela barngruppen var inte något som Evelina upplevde att de gjorde på deras förskola Eken. Däremot anpassade de hur de delade in grupperna. Hon gav som ett exempel, att om de i gruppen för äldre barnen höll på med rim och delade upp ord, går det inte att sätta ett barn som inte kan språket i den gruppen, utan då får det barnet vara i den yngre gruppen som inte kommit lika långt. Där barnet istället får lära sig grunderna.

– Det kanske är svårt att vara i den grupp som rimmar, om man inte har det svenska språket.  
(Intervju med Evelina 2016-10-25)

Att anpassa gruppindelningen så att aktiviteterna inte ska vara för svåra, som pedagogen Evelina beskriver, går att relatera till barnets närmaste utvecklingszon. Säljö menar att det barnet ska lära sig, får inte vara för svårt eller abstrakt, utan det behöver ligga nära det barnet redan kan, för att barnet ska ha potential att med hjälp av någon annan lära sig det (Säljö 2014).

På förskolan Tallen där det fanns flerspråkiga pedagoger, fanns inte samma uppdelning i åldersgrupper. Där fick alla barn vara med på samma aktiviteter i samma grupp, men pedagogerna såg däremot till att om det var ett barn som inte förstod svenska, fanns det alltid en vuxen som var nära och stöttade i sådana aktiviteter. Vikten av att det finns någon som stöttar barnet går att relatera till Sandvik och Spurkland som menar att när det finns en vuxen nära som stöttar, vägleder den barnet in i aktiviteten. Men stöttningen är tillfällig, när barnet klarar uppgiften på egen hand avtar den (Sandvik & Spurkland 2015).

På förskolan Björken upplevde Sonja att de medvetet valde aktiviteter där barnen inte behövde prestera något för att delta. De barn som upplevde att de inte behärskade språket, eller aktiviteten, kunde hålla sig i bakgrunden för att betrakta vad de andra barnen gjorde, för att sedan när barnet kände sig redo delta mer aktivt i aktiviteten genom att härma vad de andra barnen gjorde. Pedagogen Sonja betonade hur olika lekar på samlingsen kunde användas till att få alla barn att känna sig inkluderade. Det var något som pedagogerna tyckte var viktigt, att alla barn skulle känna sig delaktiga i gruppen, och ingen fick bli lämnad utanför, varken i de planerade aktiviteterna eller i den fria leken.



– Lekar brukar ju ofta fungera mycket bättre att hänga på fast man inte förstår språket, barnen kan se hur de andra gör och sedan härma. (Intervju med Sonja 2016-10-20)

Det Sonja säger kan förstås utifrån Løken och Melkeraaen som betonar hur viktigt det är att använda aktiviteter där barnen inte behöver vara beroende av det verbala språket för att kunna uttrycka sig (Løken & Melkeraaen 1996). Även sånger med rörelser användes mycket med syfte att även fast barnet inte kunde orden i sången kunde barnet se vad de andra barnen gjorde och vara delaktig ändå. Smidt menar att barn lät sig spontant genom att imitera andra barn. I de fallen agerar de omgivande barnen omedvetet de mer kapabla och stöttande i fråga (Smidt 2010).

### **Repeterar och ger barnen tid**

Alla lekar, sånger och andra aktiviteter pedagogerna gjorde med barnen upprepades vid ett flertal tillfällen. Att inte hela tiden skynda vidare till nytt material och nya aktiviteter utan upprepade det man gjorde, flera gånger. Det var något som pedagogen Bodil betonade.

– Upprepning, upprepning, upprepning, av ord aktivitet och lek. Det är superviktigt. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Även Rita menade att det var viktigt att barnen fick tid på sig att kunna ta in allt det nya som hela tiden skedde runt omkring dem. Att pedagogerna inte hade för bråttom.

– Jag anser att tiden är fruktansvärt viktig, att man ger barnen tid att få in de här nya orden och nya händelserna. (Intervju med Rita 2016-10-19)

Barnen, som Sonja och Bodil pratar om, är de som börjat direkt på avdelningarna för tre- till femåringar. Detta innebär att de, i de flesta fall, redan har ett språk hemifrån. Att barnen lär sig ett till språk när de redan kan ett går att relatera till Håkansson när hon beskriver successiv två- eller flerspråkighet, som syftar på att barnet lär sig ett till, nytt språk efter att det redan lärt sig sitt förstaspråk (Håkansson 2003). När Sonja och Bodil betonar hur viktigt det är med tid och upprepning går det att förstå utifrån Løken och Melkeraaen som hävdar att för att barnet ska lära sig ett nytt språk behöver barnet tid och upprepning. För ett barn som ägnar mycket energi åt att förstå vad det är som sker runt omkring, kan det vara en stor lättnad att märka att aktiviteterna återkommer. Då kan de slappna av och bli trygga med att känna igen vad som förväntas komma näst, vilket gör dem mer mottagliga för inläring (Løken och Melkeraaen 1996).

Att barnen behövde tid på sig var något pedagogen Sonja hade uppmärksammat även angående att barnen inte talade så mycket på förskolan i början. Sonja upplevde att vissa barn ibland var tysta och samlade på sig svenska ord för att sedan när barnet kände sig redo aktivt använda dem. I vissa fall kunde detta ske i hemmet där barnet kände sig tryggt. Pedagogerna på Björken säger:

– De hamstrar först orden, och det kanske inte kommer först här. Utan föräldrarna kan säga att de säger svenska ord hemma. (Intervju med Sonja 2016-10-20)

Precis som Sonja upplevde även pedagogen Bodil att det fanns barn som stod vid sidan av och inte själva deltog utan lyssnade in språket. Bodil uttryckte samma sak som Sonja när hon sa:

– Jag har några stycken som jag märker betraktar, de är betraktare av språket. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Det Sonja och Bodil beskriver kan relateras till Sandvik och Sparkland som menar att ett barn som ska lära sig ett nytt språk ägnar mycket av sin tid till att lära sig förstå språket som talas i deras omgivning. Barnen kan antingen vara aktiva och försöka prata det nya språket på en gång, men de flesta barn avvaktar och lyssnar på det nya språket en period utan att själva prata det. Barnen har en så kallad icke-verbal period (Sandvik & Sparkland 2015). Ett barn som inte förmedlar sig verbalt bör aldrig underskattas, för det receptiva ordförrådet är alltid större än det produktiva, det vill säga barnet förstår mer än vad det kan uttrycka (Benckert, Håland & Walin 2008). Att barnet behöver tid på sig går att relatera till Säljö som menar att vi kan förstå det som sker runt omkring oss, men inte själva på egen hand utföra det till en början. När vi sedan tagit del av en aktivitet och fått stöttning vid ett flertal tillfällen kan vi därefter på egen hand behärska det (Säljö 2014).

### **Använder språkstöd**

På de förskolor där det fanns flerspråkiga pedagoger, hade de flerspråkiga barnen stöd under hela dagen. Pedagogerna fanns runt omkring barnen och i vilken situation som helst hade de möjlighet att förklara för barnen vad som sades på svenska på deras gemensamma språk.

Bodil berättade:

– Om jag säger något på svenska, kan ju hon förklara på det språket. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Att det är till fördel för de flerspråkiga barnen om det finns flerspråkiga pedagoger på förskolan kan relateras till Säljö som menar att lärandet sker hela tiden. Ibland kan den vardagliga praktiken med all den kommunikativa och fysiska aktivitet som sker där vara betydligt mer givande än den formella undervisningen. (Säljö 2014). Förmånen med att det finns flerspråkiga pedagoger på förskolan går att förstå utifrån Sandvik och Spurkland som menar att det är bra att barnet kan fortsätta utveckla sitt förstaspråk samtidigt som det får lära sig sitt andraspråk (Sandvik & Spurkland 2015).

På de förskolor där det inte fanns flerspråkiga pedagoger, arbetade pedagogerna mycket för att hjälpa barnen att få ett gemensamt språk med hela gruppen. Därför använde de mycket teckenstöd. Det var något bland annat pedagogerna på Boken fått utbildning i tidigare, när de haft andra barn som haft det behovet, men pedagogerna såg det lika användbart med alla barn i barngruppen. Bodil menade att:

– Det har vi ju sett att det är lika viktigt för de flesta barn. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Pedagogerna använde teckenstöd med barnen för att förstärka det som sades. Då fick barnen både ett verbalt och ett kroppsligt språk, med tecken som stöd. Pedagogerna använde sig av teckenstöd både när de skulle göra saker fysiskt, till exempel gå ut, men också när de benämnde saker för barnen. Pedagogerna upplevde att barnen lärde sig tecken fortare än det verbala språket. Det gjorde att de snabbt fick ett gemensamt språk med de andra barnen, vilket pedagogerna menade var viktigt för att barnen skulle känna sig delaktiga. Teckenstöd var också något de använde under hela dagarna, det var inte enbart vid några specifika aktiviteter. Det som pedagogerna beskriver om sitt arbete med teckenstöd går att förstå utifrån det Heister Trygg menar att stödtecken kan användas i samband med tal då de förstärker varandra. Tecknet fungerar som en förbindelse mellan det egna kroppsspråket och talet som finns i omgivningen (Heister Trygg u.å.).

Pedagogerna använde mycket bilder och konkret material för att visa barnen vad de pratade om. När pedagogerna gav exempel på när de använde språkstöd med bilder eller fysiska ting, var det tillfällen som rörde samlingar eller på annat sätt planerade aktiviteter. Rita berättade om en sång de sjungit några gånger på samlingen:

– Nu har vi sjungit fem små apor, då har vi haft en liten säng. För man måste ju vissa sängen hur den ser ut. (Intervju med Rita 2016-10-19)

Att använda flanosagor när pedagogerna läste för barnen var ytterligare ett sätt som återkom som var uppskattat och vanligt. Pedagogerna Evelina upplevde att det var ett sätt att tydligt förstärka det de läste med bilder.

– Flanosagor är jättebra, de får en bild till det man pratar om. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Under hela dagen pratade pedagogerna om det som fanns runt omkring dem. De benämnde hela tiden saker för barnen. Pedagogerna Sonja menar också att barnen ville få saker benämnda. Barnen pekade på saker och visade på det sättet att de ville veta vad sakerna heter. Satt pedagogerna tillsammans med barnen och pusslade pratade de om vad som fanns på pusslet eller satt de vid matbordet benämndes det som fanns där. Rita säger:

– Alla saker vi tar i, säger vi namnet på. (Intervju med Rita 2016-10-19)

Att barnen själva visade intresse av att lära sig vad allting hette, går att se utifrån att de själva upplevde ett behov av att tillägna sig det språk som talades runt dem. Det kan relateras till Ladberg som menar att människor som är två- eller flerspråkiga har blivit det eftersom de haft ett behov av att lära sig fler språk (Ladberg 2003). Genom att pedagogerna hela tiden använde bilder och benämnde allt som fanns omkring dem, gjorde det att det blev mer konkret för barnen vad orden betydde. Det pedagogerna beskriver kan sättas i samband med det Vygotskij menar att ordet måste betyda något, för att det inte bara ska vara ett tomt ljud (Vygotskij 2001). Att orden får en betydelse för barnen genom att pedagogerna hela tiden benämner allt, går även att förstå utifrån Säljö som menar att det är genom kommunikation vi lär oss tänka inom ramen för en viss kultur (Säljö 2014). Enligt Benckert, Håland och Wallin är det när barnet får möta språket i begripliga sammanhang som är meningsfulla för barnet, som det kan ta till sig språket. Genom att namnge alla de begrepp som finns i barnets omgivning utökas barnets ordförråd (Benckert, Håland & Wallin 2008).

### **Använder tekniska hjälpmedel**

På alla förskolorna i denna studie tog pedagogerna aktivt hjälp av tekniska hjälpmedel, framför allt lärplattan, när de arbetade språkutvecklande med barnen. Pedagogerna laddade ner olika slags appar som barnen sedan använde. Pedagogerna Evelina berättar om ett exempel.

– Det kan vara så enkelt att vi har en pekbok på plattan som barnet sitter med, och då hör man ju hur barnet upprepar och säger samma sak. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Lärplattan användes även till att ladda ner appar på andra språk och i den vardagliga verksamheten för att översätta enstaka ord på olika språk.

– Vi googlar på olika språk och översättningar. (Intervju med Sonja 2016-10-20)

På förskolan Eken användes lärplattan till att titta på film på olika språk. Pedagogerna såg det som väldigt givande för alla barn att se på film på ett annat språk för att de också på det sättet får höra att det finns fler språk än enbart svenska.

– Vi har gjort så att vi först tittat på en filmsnutt på svenska, och sedan på arabiska. Då får de andra barnen också höra ett annat språk. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Ett annat tekniskt hjälpmedel som användes av pedagogerna på förskolan Tallen var PENpal<sup>1</sup>. Den användes både på svenska och på de andra språken som var aktuella i barngruppen. Fanns det ingen pedagog som kunde barnets förstaspråk, tog pedagogerna hjälp av föräldrar att spela in på den.

– Vi kan spela in på den, eller så ber vi föräldrar spela in på den. (Intervju med Tina 2016-10-17)

Pennan, som PENpal kallades överlag, användes också för att ladda ner färdigt material som sagor eller liknande på olika språk.

När pedagogerna använder lärplattor eller PENpal i sitt språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn, går det att relatera till Säljö som betonar att *hur* någon lär sig beror på vilka redskap de har till hands (Säljö 2014). Lärplattan och PENpal är bara två av alla redskap som finns på förskolan, som barnen dagligen möter och använder. På förskolan finns det ett behov av att använda tekniska hjälpmedel för att kunna tillgodose att alla barn ska ges möjlighet att stimulera både deras förstaspråk och det svenska språket, vilket annars kan vara svårt att göra när det inte finns flerspråkiga pedagoger på förskolan. De tekniska hjälpmedlen, lärplattan och PENpal, gör det tydligt att se hur samhället utvecklas. Det går att förstå utifrån Smidt som menar att kulturella redskap skapas av människan och utvecklas hela tiden utifrån de erfarenheter som görs och behov som uppstår (Smidt 2010).

---

<sup>1</sup> PENpal är en digital penna, som är en kombinerad mp-3 spelare med mikrofon och scanner. Till pennan går det att köpa olika material som sagoböcker och dylikt som det går att ladda ner olika språk till och lyssna på med hjälp av pennan. Det går även att spela in egna ljudfiler på små etiketter som kan sättas var som helst i omgivningen.

## **6.2 Inställningar hos pedagoger, föräldrar och barn om vilket språk barnet talar i förskolan**

Utifrån min frågeställning *Vilka inställningar uppfattar pedagogerna att det finns på förskolan och hos föräldrar och barn, angående vilket språk som de flerspråkiga barnen talar på förskolan*, visade det sig att pedagogerna upplevde att pedagoger, föräldrar och barn antingen var *uppmuntrande* eller *avståndstagande* till att flerspråkiga barn talar sitt förstaspråk på förskolan.

### **Uppmuntrande**

Pedagogerna var överens om att det var viktigt för barnen att de utvecklade sitt förstaspråk lika väl som det svenska språket. Pedagoger som Sonja sade:

– Modersmålet är ju det viktigaste egentligen först att lära sig, och sedan svenskan. (Intervju med Sonja 2016-10-20)

Att det är viktigt att barnet lär sig sitt förstaspråk går att förstå utifrån Sandvik och Spurkland som menar att förstaspråket kan påverka utvecklingen av andraspråket (Sandvik & Spurkland 2015). Även Benckert, Håland och Wallin menar i relation till additiv tvåspråkighet, att språken har positiv inverkan på varandra (Benckert, Håland & Wallin 2008).

Bodil menade även hon att det var viktigt för barnen att få prata sitt förstaspråk på förskolan, för att kunna förmedla sig på det språket som de behärskade bäst. På det sättet blir barnen säkrare i sitt handlande och kan agera på ett annat vis.

– Det är en trygghet för barnet i leken att kunna prata sitt språk som man behärskar. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Att barnen föredrog att tala sitt förstaspråk om de hade möjlighet, upplevde Sonja att hon kunde se på hur barnen som talade samma språk drogs till varandra när de hade möjlighet.

– De dras som magneter till varandra, och så kan man höra hur de kommunicerar. (Intervju med Sonja 2016-10-20)

Barnen drogs inte bara till andra barn som hade samma språk, på Förskolan Björken där inga ordinarie pedagoger är flerspråkiga, kunde Sonja även märka en skillnad hos barnen om det kom en vikarie som talade samma språk som dem. En glädje hos barnen att kunna samtala med en person som behärskade samma språk.

– Barnet gick efter hela dagen, och de pratade jättemycket. (Intervju med Sonja 2016-10-20)

Att pedagogerna upplever att det är något positivt att barnen talar sina förstaspråk med varandra och de ser det som en tillgång, kan relateras till det Sandvik och Spurkland menar om hur viktigt det är att barn som talar samma språk får leka med varandra. Dels för att deras förstaspråk får möjlighet att utvecklas, men även att det språk de använder stämmer överens med deras intellektuella ålder (Sandvik & Spurkland 2015). Säljö menar att genom kommunikation i leken blir barnet delaktig i hur människor runt omkring dem uppfattar och förklarar olika fenomen. I leken får barnet förståelse för språkliga uttryck, som det sedan kan ta med sig utanför leken (Säljö 2014).

Även om pedagogerna inte kunde barnets förstaspråk försökte de visa intresse för barnens olika språk och på det viset visa att det ändå är accepterat att använda det på förskolan.

– Vill barnen skriva på sitt språk och göra sina bokstäver, det är helt ok, vi visar nyfikenhet och vi har Ipad så man kan titta och översätta. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Det som Bodil menar, kan förstås utifrån Benckert, Håland och Wallin som menar att om det inte finns flerspråkiga pedagoger kan man ändå stödja barnet mentalt att det är legitimt att tala sitt förstaspråk genom att vara nyfiken och visa sitt intresse för språket (Benckert, Håland & Wallin 2008).

På de förskolor det fanns flerspråkiga pedagoger tog de till vara på det i aktiviteterna. De hade till exempel samlingar på olika språk. Rita menade att det bara var positivt om barnen använde sitt förstaspråk på förskolan och genom att ha aktiviteter på andra språk än svenska försökte de uppmuntra det på förskolan.

– Det är bara bra att de pratar sitt språk. Imorgon ska vi ha en samling på arabiska. (Intervju med Rita 2016-10-19)

Även Tina berättade om hur deras flerspråkiga pedagoger arbetade på förskolan, där fokus i vissa aktiviteter de höll var att prata barnens förstaspråk. Tina hade även fått uppfattningen om att flertalet föräldrar såg det som något positivt på deras förskola.

– De flesta tycker nog att det är något bra. (Intervju med Tina 2016-10-17)

När pedagogerna tog tillvara på den språkliga mångfald som fanns på förskolan går det att relatera till Løken och Melkeraaen som menar att om pedagogerna tar in till exempel sånger

och ramsor på de flerspråkiga barnens förstaspråk i sin verksamhet kan det hjälpa barnen att stärka sin identitet och deras känsla av tillhörighet (Løken & Melkeraaen 1996).

När det inte fanns pedagoger som kunde barnens förstaspråk var det svårt att aktivt arbeta med det. Pedagogerna som inte hade någon annan pedagog på sin förskola som talade barnets förstaspråk, upplevde att de inte kunde stötta barnen i deras språkutveckling på deras förstaspråk på det sätt som de önskade, men att det fanns en vilja att bli bättre på att arbeta med barnens förstaspråk på förskolan. Pedagogen Evelina såg det som ett område de behövde utvecklas i.

– Vi har många tankar, för här har vi ett mål vi måste förbättra. Så de blir stärkta i sitt modersmål de här barnen. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Pedagogerna på förskolan Eken upplevde att det var viktigt att arbeta med barnens förstaspråk, dels för att det är viktigt att barnet utvecklar sitt förstaspråk, men också för att det är viktigt att statusen höjs på alla språk som finns på förskolan, inte enbart svenskan, för att alla barn ska känna sig inkluderade i gruppen. Evelina säger:

– Så man höjer statusen, för jag tror det kan vara det som har gjort att det arabisktalande barnet till exempel väljer att bara prata svenska här. Arabiska kanske inte känns lika viktigt, lika fint. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Att pedagogerna var medvetna om det aktuella i att höja statusen på alla språk går att förstå utifrån Sandvik och Spurkland som menar att vilket språk barnen väljer att prata i olika sammanhang har att göra med vilka attityder som finns i omgivningen (Sandvik & Spurkland 2015).

### **Avståndstagande**

Även om inte pedagogerna gav uppfattning om det på de här förskolorna, hade pedagoger tidigare varit med om att andra pedagoger inte uppskattat att barnen talat sitt förstaspråk på förskolan. Pedagogen Rita berättade om upplevelser hon haft.

– Jag vet massor av folk som tycker att så kan man inte göra, låta barnen prata sitt språk sinsemellan, utan det var bara ”prata svenska, prata svenska”. (Intervju med Rita 2016-10-19)



Pedagogerna upplevde däremot att på förskolorna i denna studie var det viktigt för föräldrarna att barnen talade svenska på förskolan. På förskolan Boken sa föräldrarna det uttryckligen rent ut till pedagogerna.

– De vill att barnen ska lära sig svenska, det är prioritet. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Det var så viktigt för föräldrarna med det svenska språket, att det till och med påverkade vilka kompisar föräldrarna ansåg var lämpliga lekkamrater. Bodil berättar om föräldrar som kommit med klagomål till förskolan, på grund av att barnen lekt med, vad som föräldrarna ansåg, olämpliga barn.

– Jag har haft föräldrar som inte blir så glada när andra barn kommer och pratar deras barns språk. ”Jag vill inte att den leker med den, jag vill att den ska leka med svenska barn och lära sig svenska”. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Bodil berättar vidare att om pedagogerna, på grund av föräldrarnas klagomål, uppmärksammat att några barn alltid leker med varandra har de ibland delat på barnen, för att gå föräldrarna till mötes. Bodil menar att de måste ju samtidigt lyssna på föräldrarna och respektera deras önskemål också.

– Om vi märker att det alltid är samma barn som dras till varandra, då kanske man följer föräldrarnas önskemål. För är det ett önskemål från föräldrarna ska vi ju se till det också. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Att föräldrarna helst ser att deras barn enbart talar svenska på förskolan går att se utifrån en oro att barnen inte ska utvecklas i det svenska språket ordentligt. Det går att relatera till Benckert, Håland och Wallin som beskriver subtraktiv tvåspråkighet, som betyder att det ena språket lärs in på bekostnad av det andra språket (Benckert, Håland & Wallin 2008). Sandvik och Spurkland menar att det kan finnas en oro hos föräldrar och personal, att flerspråkiga barn kan få en försenad utveckling eftersom de har fler språk att hålla ordning på. (Sandvik & Spurkland 2015).

Även barnen själva kunde pedagogen Evelina uppleva, blev avståndstagande till att tala sitt förstaspråk på förskolan. Evelina upplevde att barnet på deras förskola, inte ville tala sitt språk på förskolan utan enbart svenska.

– När det har kommit en pedagog hit som pratar arabiska blir barnet jätte arg och vill inte prata arabiska, och när mamman kommer hit och hon pratar arabiska med barnet, lyssnar det inte på henne. Barnet vill bara prata svenska här. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Det var något som pedagogen Tina också upplevde på sin förskola. När deras pedagog som arbetade där pratade med barnen på arabiska valde barnen att svara på svenska. Några av de barn som bott en längre tid i Sverige, i vissa fall kanske hela sitt liv, kände större tillhörighet till det svenska språket. Där kunde Tina få höra kommentarer från barnen som till exempel:

– Det är inte mitt land, Sverige är det som är mitt land. (Intervju med Tina 2016-10-17)

Att barnen inte ville tala annat än svenska på förskolan går att förstå utifrån Sandvik och Spurkland som menar att det kan bero på att barnet identifierar sig med sina kompisar, och vill tala det språk de har gemensamt, men det behöver inte för den skull betyda att barnet tar avstånd från sitt förstaspråk. Att ett barn väljer att tala ett visst språk i en situation kan bero på vilka känslor och attityder barnet förknippar med sammanhanget, vilket kan vara både positiva och negativa (Sandvik & Spurkland 2015).

Barnen som bott i Sverige en längre tid som inte upplevde att de kände samma anknytning till sitt förstaspråk, delade den känslan med en del föräldrar på Tinas förskola. Tina berättar om kommentarer hon fått tidigare genom åren av föräldrar angående om att de haft modersmålsstöd på förskolan. Där föräldrarna inte såg behovet av att ha det.

– De tycker inte det är så nödvändigt, det behövs inte. (Intervju med Tina 2016-10-17)

Pedagogen Evelina kunde även uppleva att föräldrarna som bott länge i Sverige inte tyckte att det var så viktigt att tala något annat språk än svenska hemma heller. Föräldrarna såg det mer naturligt att enbart tala svenska med barnen vilket medförde, ansåg Evelina, att barnen gick miste om sitt förstaspråk i hemmet också.

– Många pratar svenska hemma istället, att de missar det här att föra över modersmålet till sina barn. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

När pedagogerna berättar att föräldrarna som bott länge i Sverige inte ansåg att det var nödvändig att barnen talade sitt förstaspråk på förskolan eller hemma, går det att se utifrån hur Sandvik och Spurkland definierar vilket språk som är barnets förstaspråk. Om det är utifrån ursprungsland, kompetens eller funktion (Sandvik & Spurkland 2015). På sättet som pedagogerna menade förstaspråk går det att förstå som att de menade föräldrarnas

ursprungsland. Medan föräldrarna däremot kan ha definierat barnets förstaspråk utifrån funktion. Att se på barnets förstaspråk på de olika sätten gör att det går att relatera till det Sandvik och Spurkland menar, att det är svårt att avgöra vad som är ett barns förstaspråk, av flera olika anledningar (Sandvik & Spurkland 2015).

En annan anledning till att föräldrarna pratade svenska med barnen hemma, trodde pedagogen Evelina berodde på, att om föräldrarna också gick och lärde sig svenska ville de använda det svenska språket så mycket som möjligt.

– När de lär sig svenska, då vill de läsa på svenska och de vill läsa för barnen. Och det är jätteviktigt, samtidigt som det är lika viktigt att de läser på sitt språk. (Intervju med Evelina 2016-10-25)

Pedagogerna försökte betona för föräldrarna hur viktigt det var att de talade barnets förstaspråk med barnet i hemmet. På grund av att barnet ändå fick tillgång till det svenska språket på förskolan.

– Det är väldigt viktigt att prata sitt språk hemma, och vi hjälper till med svenskan här. (Intervju med Bodil 2016-10-20)

Att pedagogerna såg betydelsen med att föräldrarna pratade deras gemensamma språk i hemmet med barnet, går att förstå utifrån Benckert, Håland och Wallin som menar att det är viktigt att föräldrarna talar det språk de behärskar bäst med sina barn, för på det sättet kan de bäst förmedla sina tankar och känslor till barnet. Barnet får på det sättet höra ett mer nyanserat språk hemma, vilket är en förutsättning för att barnet ska få en god språkutveckling i framtiden. För barnet är den naturligaste kontakten med sitt förstaspråk genom föräldrarna, och för att barnets kompetens i språket ska bevaras behöver barnet använda det kontinuerligt (Benckert, Håland & Wallin 2008).

### **6.3 Sammanfattning resultat och analys**

När pedagogerna arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn, framkom det att de i sitt arbete använder strategierna och metoderna: *skapa trygghet, anpassa verksamheten, repetera och ge barnen tid, använda språkstöd och använda tekniska hjälpmedel.*

Pedagogerna i studien anser att det viktigaste till att börja med är att barnen ska bli trygga på förskolan. Därför vill pedagogerna förbereda sig innan barnet börjar på förskolan genom att lära sig några ord och fraser på barnets förstaspråk, för att pedagogerna på så sätt ska kunna

förstå vad barnet vill säga. Att förknippa trygghet med att kunna några ord och fraser på barnets förstaspråk, går att relatera till Säljö som menar att människan blir hjälplös om det berövas sina kulturella redskap (Säljö 2014). Ett av människans främsta kulturella redskap anses vara språket (Smidt 2010). Pedagogerna anpassar antingen materialet, aktiviteterna eller gruppindelningen för att alla barn ska ha möjlighet att utvecklas. När pedagogerna anpassar verksamheten efter barnens förutsättningar går det att relatera till Säljö som beskriver den närmaste utvecklingszonen. Vilket betyder att aktiviteten som barnet gör inte får vara för svår eller abstrakt, utan ligga nära det barnet har potential att lära sig med stöttning från en annan mer kapabel person i fråga (Säljö 2014). För att barnen ska ha möjlighet att lära sig repeterar pedagogerna aktiviteterna vid ett flertal tillfällen. Pedagogerna ger på det sättet barnen tid att lyssna in språket. Att ge barnen tid och upprepa det som sker går att förstå utifrån Säljö som menar att till en början kan barnet själv inte utföra uppgiften, men genom att upprepa vid ett flertal tillfällen kan barnet sedan behärska att göra uppgiften på egen hand (Säljö 2014).

I verksamheten använder pedagogerna olika språkstöd för att hjälpa barnen att förstå språket. De använder mycket teckenstöd, bilder och konkret material för att förstärka det verbala språket. Finns det flerspråkiga pedagoger använder de barnets förstaspråk. Att pedagogerna hjälper barnen att förstå språket med hjälp av olika språkstöd går att förstå utifrån Vygotskij som menar att orden måste betyda något för att inte bara vara ett tomt ljud (Vygotskij 2001). För att alla barn ska ha möjlighet att stimuleras på både sitt förstaspråk och det svenska språket använder pedagogerna tekniska hjälpmedel. Att de använder tekniska hjälpmedel i undervisningen går att relatera till Säljö som anser att *hur* ett barn lär sig beror på vilka redskap det har till hands (Säljö 2014).

Pedagogerna i min studie upplever att pedagoger, föräldrar och barn antingen är *uppmuntrande* eller *avståndstagande* till att flerspråkiga barn talar sitt förstaspråk på förskolan. Pedagogerna anser att det är positivt att flerspråkiga barn pratar sitt förstaspråk på förskolan och det går att förstå utifrån Sandvik och Spurkland som menar att förstaspråket kan påverka utvecklingen av andraspråket (Sandvik & Spurkland 2015). Bland barnen upplever pedagogerna att det är delad uppfattning, de barn som upplevde det positivt att prata sitt förstaspråk på förskolan drogs till kamrater som hade samma språk. Hur viktigt det är att jämnåriga barn pratar sitt gemensamma språk med varandra går att förstå utifrån Sandvik och Spurkland som menar att när barn talar sitt förstaspråk med varandra ges förstaspråket en möjlighet att utvecklas. Barnen får även en möjlighet att använda det språk som stämmer med

deras intellektuella ålder (Sandvik & Spurkland 2015). De barn som inte ville prata sitt förstaspråk på förskolan kunde låta bli att svara om någon tilltalade dem med det. Att inte vilja tala något annat språk än svenska på en svensk förskola går att relatera till Sandvik och Spurkland som menar att barn kan välja att tala olika språk i olika sammanhang, beroende på vilka känslor och attityder barnet förknippar med situationen (Sandvik & Spurkland 2015). För en del föräldrar var det mycket viktigt att deras barn talade svenska på förskolan, de ville inte att barnen skulle prata sitt förstaspråk. Att föräldrarna inte ville att barnen skulle använda sitt förstaspråk på förskolan går att förstå som en oro hos föräldrarna att barnen inte annars ska lära sig svenska. Det går att relatera till Benckert, Håland och Wallin som beskriver subtraktiv tvåspråkighet. Begreppet syftar på att det ena språket kan läras in på bekostnad av det andra (Benckert, Håland & Wallin 2008).

## 7. Diskussion och slutsatser

Den här studien hade för avsikt att undersöka *hur pedagogerna uppfattar att de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn och vilka metoder pedagogerna upplever att de använder när de arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn*. Vidare undersöktes *vilka inställningar pedagogerna uppfattar att det finns på förskolan och hos föräldrar och barn angående vilket språk de flerspråkiga barnen talar på förskolan*.

Till att börja med var det intressant att ta reda på vilka förutsättningar de olika förskolorna hade. Detta eftersom jag kan tänka mig att pedagogerna arbetar på lite olika vis beroende på om det finns flerspråkiga pedagoger hela tiden i verksamheten, mot om det aldrig finns någon på förskolan som kan barnets förstaspråk. Precis som i Skans (2011) studie kunde jag i mitt resultat se att om det fanns flerspråkiga pedagoger i verksamheten, fanns de med som språkstöd till barnen under hela dagen. Jag kunde även se en liknelse med Skans (2011) studie angående att pedagogerna mer planerat använde konkreta föremål som språkstöd i samlingar eller dylika aktiviteter. Men till skillnad från Skans (2011) resultat där pedagogerna uttryckte att de fokuserade på språkutveckling enbart under samlingen och sagoläsningen, upplever jag, utifrån det pedagogerna svarade under intervjuerna, att pedagogerna i min studie hade fokus på språkutveckling under hela dagen. Pedagogerna arbetade hela tiden med teckenstöd och benämnde och pratade medvetet om det som fanns runt omkring dem i deras omgivning.

Skans (2011) betonade vikten av att ha flerspråkiga pedagoger på förskolan för att barnet på det sättet kunde få stöd i sitt förstaspråk under hela dagen. När möjligheten med flerspråkiga pedagoger inte finns, kan en slutsats bli att det är svårt att rent praktiskt kunna stimulera och utveckla barnets förstaspråk på förskolan. Det som gick att se utifrån det, är att på de förskolor där det inte fanns flerspråkiga pedagoger, blev de tekniska hjälpmedlen som lärplattan och PENpal extra viktiga, eftersom de gav barnen en möjlighet att komma i kontakt med sitt förstaspråk på förskolan. Annars när barnet hörde sitt förstaspråk på förskolan var det enbart genom vissa begrepp eller fraser som pedagogerna fått tillgång till genom föräldrar eller tolkar, som gjorde det lättare att kommunicera med barnet i vardagen. Begrepp som redan var etablerade hos barnet. Här går det att relatera till Skans (2011) studie när han menade att om det enbart används begrepp och ord på förskolan som finns i hemmet, blir det ingen utveckling som kan leda till ett kunskapsspråk hos barnet.

Utifrån mitt resultat upplever jag att pedagogerna strävade efter att utveckla både det svenska språket och barnets förstaspråk. På de förskolor där det inte fanns flerspråkiga pedagoger var det svårt, där handlade det till största delen om att uppmuntra barnen att tala sitt förstaspråk och visa intresse för de olika språken. Om det fanns flerspråkiga pedagoger på förskolan användes det i verksamheten som en fördel och utifrån svaren från pedagogerna sågs det som positivt att barnen kunde prata med flerspråkiga vikarier när de kom. Utifrån det kan jag inte se ett samband med Lunneblads (2013) studie som visade att tillfälliga pedagoger kunde uppfatta att det kändes opassande att tala något annat språk än svenska på förskolan. Däremot kan jag se det utifrån barnens synpunkt, när en del barn valde att enbart tala svenska på förskolan. De barn som tog avstånd ville tala majoritetsspråket på förskolan och då går det att tolka som att de inte tyckte det var passande att tala sitt förstaspråk.

Även om pedagogerna upplevde att barnens förstaspråk var väldigt viktiga för barnen, var det ändå störst fokus på det svenska språket i förskolan. Att fokus låg på det svenska språket går att sätta i samband med Lunneblads (2013) studie, om att pedagogerna upplevde att det var orättvist att lyfta vissa språk om det inte gick att ta med alla språk och att det därför föll sig mer naturligt att utgå ifrån det svenska språket. När jag tolkar svaren jag fick i intervjuerna, upplever jag inte att pedagogerna i min studie avstod från att arbeta med barnets förstaspråk för att det på något vis skulle vara orättvist, däremot att det föll sig mer naturligt att fokusera mer på svenska därför att de hade mer förutsättningar för det.

Att pedagogerna i mitt resultat strävade efter att utveckla barnets förstaspråk och försöka få in det språket på förskolan, behövde inte betyda att barn och föräldrar ansåg att det behövdes. I vissa fall var både föräldrar och barn avståndstagande till att barnen pratade sitt förstaspråk på förskolan. Utifrån föräldrarnas synvinkel, går det att tolka som att de helst ville att barnen talade svenska på förskolan, för att de var så måna om att barnen skulle bli en del av det svenska samhället och lära sig språket. Vilket kan göra att de inte inser vikten av sitt eget kulturarv. Föräldrar som kommer nyanlända, vill att deras barn ska prata svenska och lära sig det. Föräldrar som bott i Sverige flera år och kanske till och med är andra generationen, ser inte heller det som en nödvändighet, de förstår inte riktigt syftet, för det är i Sverige de bor och det är i det här samhället barnen ska växa upp. Barnen själva som ibland är andra, tredje generationen förstår inte heller syftet med att prata något annat språk än svenska. Vilket naturligtvis kan ses utifrån frågan, vilket språk föräldrar och barn anser är barnets förstaspråk. Om föräldrar och barn inte har samma syn som pedagogerna angående vilket språk som är

barnets förstaspråk, går det att förstå att de inte anser att de behövde tala något annat språk än svenska. För utifrån en del föräldrar och barn kanske svenska är barnets förstaspråk. Utifrån det kan vi fråga oss hur det i förlängningen påverkar barnen själva och deras syn på sina identiteter. Här kan jag relatera till Otterups (2005) forskning angående hur mycket omgivningens agerande och ställningstagande påverkade hur ungdomar såg på sig själva. Om de fått ett positivt bemötande, gav det dem möjlighet till många positiva identitetsval. Men om de däremot känt sig åsidosatta och nedvärderade kunde det medföra att de såg det som något negativt att vara flerspråkig. På förskolorna i min studie går det att tänka utifrån att även om föräldrar och barn inte ser det som aktuellt just nu att barnen utvecklar eller talar sitt förstaspråk, är det ändå aktuellt att lyfta alla barnens språk för att de i framtiden ska få ha möjlighet till just det Otterup (2005) betonar, många positiva identitetsval.

## **7.1 Metoddiskussion**

När jag valde ut mina förskolor gjorde jag det utifrån att de låg inom olika områden och hade tre olika förskolechefer, för jag tänkte att det eventuellt kunde påverka bredden på svaren. I och med att två förskolor avböjde bidrog det tyvärr till att en förskolechef inte blev berörd, vilket jag inte kan veta hur det påverkade mitt resultat.

I min intervjuguide hade jag några inledande frågor som alla fick svara på, för att ge en grundsyn av hur det såg ut på just den förskola jag befann mig på. Sedan styrdes samtalet av vad de intervjuade svarade och vilka frågor som dök upp hos mig där och då. Det jag inser kan vara en risk med att jag inte tänkt ut alla frågorna i förväg, kan vara att min formulering av frågorna i stunden kunde vara ledande, på så sätt att de intervjuade gav svar som de tror att jag var ute efter.

När jag i mitt urval lät en pedagog representera en hel förskola är jag medveten om att det kan ge en missvisande bild av hur det faktiskt ser ut på förskolorna, eftersom varje intervjuad pedagog ger uttryck för sin egen uppfattning om fenomenet. Men jag utgick ifrån att de ingår i ett arbetslag, där de tillsammans med övriga pedagoger planerat och pratat igenom hur de lägger upp det språkutvecklande arbetet med de flerspråkiga barnen. Det var därför jag valde att ge en kort beskrivning av förskolorna som helhet och inte de enskilda pedagogerna som medverkat i min studie. Med detta i beaktande hade det varit intressant att även observera pedagogerna i verksamheten, för att på det sättet se om deras uppfattning av hur de arbetade språkutvecklande med flerspråkiga barn stämde med hur de gjorde i praktiken.



## **7.2 Förslag till vidare forskning**

**1.** I min studie har jag utgått ifrån vilka inställningar pedagogerna uppfattar att det finns hos föräldrar och barn angående vilket språk barnen talar på förskolan. Därför hade det varit intressant att göra en studie som utgår ifrån föräldrarna och barnen själva, angående deras inställning till vilket språk barnen talar på förskolan. Om de själva är angelägna om att barnen ska få stöd i sin språkutveckling på sitt förstaspråk, eller om det är mest intressant och angeläget för dem att barnen utvecklar sitt svenska språk på förskolan.

**2.** I denna studie kunde jag se att barnen själva ibland tog avstånd från sitt förstaspråk på förskolan. Utifrån det kan det vara relevant att undersöka och fördjupa sig i på vilket vis pedagogerna arbetar för att höja statusen på barnens olika språk.

## Käll- och litteraturförteckning

### Otryckta källor

Intervju med Bodil 2016-10-20, transkribering i författarens ägo.

Intervju med Evelina 2016-10-25, transkribering i författarens ägo.

Intervju med Rita 2016-10-19, transkribering i författarens ägo.

Intervju med Sonja 2016-10-20, transkribering i författarens ägo.

Intervju med Tina 2016-10-17, transkribering i författarens ägo.

### Tryckta källor

Benckert, Susanne, Håland, Pia & Wallin, Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan: ett referens och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

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

Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

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

Langemar, Pia (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: att låta en värld öppna sig*. 1. uppl. Stockholm: Liber

*Lpfö, Läroplanen för förskola 98 reviderad 2016* (2016). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Lunneblad, Johannes (2013). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Løken, Aud & Melkeraaen, Åse (1996). *Fånga språket!: när svenska är barnens andra språk*. 1. uppl. Hässelby: Runa

Otterup, Tore (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Sandvik, Margareth & Spurkland, Marit (2015). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. 2., [bearb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Skans, Anders (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, 2011

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2043/11603>

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Utbildningsdepartementet (2000). *Maxtaxa och allmän förskola, proposition 1999/2000:129*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig på Internet:

<http://www.regeringen.se/contentassets/659e1f7b2fa147bcb4ae69680f3438df/maxtaxa-och-allman-forskola>

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet:

[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. 1. uppl. Stockholm: Liber

## Elektroniska källor

Heister Trygg, Boel (u.å.). *TAKK Tecken som AKK*.

<http://www.teckna.se/default.htm> [2016-11-21]

Migrationsverket 1a (2016). *Översikt och statistik från tidigare år*.

<http://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Oversikter-och-statistik-fran-tidigare-ar.html> [2016-10-16]

Migrationsverket 1b (2016). *Barn i asylprocessen*.

<http://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Att-ansoka-om-asyl/Barn-i-asylprocessen.html> [2016-10-15]

Statistiska centralbyrån (u.å.). *Från massutvandring till rekordinvandring*.

<http://www.sverigeisiffror.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/> [2016-10-15]

## Bilagor

### Bilaga 1 Missivbrev till förskolechef



XXXX 2016-10-10

Hej

Jag är student på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur man arbetar språkutvecklande med barn som har ett annat första språk än svenska.

Jag skulle därför vilja få ditt medgivande som förskolechef att ta kontakt med pedagoger på Förskolorna (xxx) och (xxx), för att samla in material till studien. (Eller om du har förslag på andra förskolor som passar bättre utifrån min studie). I mitt missivbrev till respektive förskola kommer jag önska att få besöka dem vid ett tillfälle under vecka 42 eller vecka 43. Jag skulle då vilja intervjua en pedagog som arbetar på en avdelning där äldre barn går. Jag beräknar att intervjun tar ca 1 timme (inte mer). Vid intervjun kommer jag använda min mobiltelefon för att spela in samtalet och föra anteckningar.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barns, familjers, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

All medverkan i studien är frivillig och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,  
Helena Ahlström

Helena Ahlström  
Tel.nr: xxxxxxxxx  
Mail: xxxxxxxxx

Handledare: Thomas Backlund  
Södertörns högskola  
Mail: xxxxxxxx

## Bilaga 2 Missivbrev till pedagoger



XXXXXX 2016-10-14

Hej pedagoger på xxx!

Jag är student på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur man arbetar språkutvecklande med barn som har ett annat första språk än svenska.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka er verksamhet vid ett tillfälle under vecka 42 eller vecka 43. Jag skulle då vilja intervjua en pedagog som arbetar på en avdelning där äldre barn går. Jag beräknar att intervjun tar ca 1 timme (inte mer). Vid intervjun kommer jag använda min mobiltelefon för att spela in samtalet och föra anteckningar.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barns, familjers, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

All medverkan i studien är frivillig och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,  
Helena Ahlström

Helena Ahlström  
Tel.nr: xxxxxxxx  
Mail: xxxxxxxx

Handledare: Thomas Backlund  
Södertörns högskola  
Mail: xxxxxxxx



## Bilaga 3 Intervjuguide

### Intervjuguide

- \*Hur många barn har ni idag med annat första språk än svenska?
- \*Har ni någon modersmåls lärare för de språken idag?
- \*Hur ser det ut bland pedagogerna, vilka språk finns representerade hos dem?
- \*Får ni veta vad barnet har för första språk innan det anländer första inskolningsdagen?
- \*Hur tänker ni när ni placerar ut barn på avdelningarna?
- \*Hur arbetar ni språkutvecklande med flerspråkiga barn?
- \*Upplever ni att ni arbetar på ett annat vis med barn som har ett annat förstaspråk än svenska?
- \*Har ert arbetssätt förändrats när ni började få flerspråkiga barn?
- \*Hur engagerad upplever ni att er förskolechef är i frågan? Hur påverkar det ert arbete?
- \*Hur förhåller ni er till att barn sinsemellan talar sitt första språk?