Konsten att stötta på svenska i motvind.

En essä om dilemman kring flerspråkiga barns utveckling i svenska.

Av: Carrola Sjöström

Handledare: Ramona Rat

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola, erfarenhetsbaserad

Självständigt arbete 15 hp

Utbildningsvetenskap C | Vårterminen 2020

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Title: Supporting Swedish in adversity- an essay about dilemmas on multilingual children´s Swedish language development.

Author: Carrola Sjöström

Mentor: Ramona Rat

Term: Spring 2020

Abstract

This essay begins with self-perceived dilemmas. These events play out in a multicultural area where many people are multilingual, both educators and children and therefore preschools. These dilemmas are about the difficulties in language development and difficulties in creating educational meaningful context for children in multicultural areas. I've often wondered why these children generally has a low Swedish vocabulary. Speaking of children with limited Swedish vocabulary I am comparing them to peers who has Swedish as a mother tongue. I worry about how it will effect their first years in school as well as their development in reading and writing skills.

The purpose of this scientific essay is to research how I as an educator can support multilingual children and their language development best way possible. Will special tasks support the development in the Swedish language. I look in to how the preschool and their curriculum referr to this, as well as literature and certain research talk about it too. I look at this from a sociocultural perspective and my reflections and thoughts about power and knowledge- how knowledge is power and power is knowledge. This helps me to reflect on how power effects my decisions as an educator and the education I offer children. I also investigate the concept of *meaningful context* and *equality*, and my role in them.

Keywords: multilingualism, secondary language, power, knowledge, meaningful context, equality.

Titel: Konsten att stötta på svenska- en essä om dilemman kring flerspråkiga barns utveckling i svenska.

Sammanfattning

Denna essä inleds med berättelser kring egenupplevda händelser. Händelserna, tillika olika dilemman, utspelar sig i ett mångkulturellt område där flerspråkighet är normen både hos pedagoger och barn i områdets förskolor. Dilemman handlar om svårigheter kring språkutvecklande arbetssätt och svårigheter kring att skapa meningsfulla lärandesammanhang för alla barn. Under de år jag arbetat på förskolorna i området har jag ofta funderat över varför den svenska språknivån hos barnen är generellt låg. När jag pratar om låg språknivå utgår jag från en jämförelse mellan jämnåriga barn som är flerspråkiga och barn som har svenska som modersmål. Jag känner ofta en oro över barnen inför deras skolstart och undrar hur deras språknivå kan komma påverka den första tiden i skolan, men även den kommande läs- och skrivinlärningen.

Syftet med denna vetenskapliga essä blir således att utforska hur jag som pedagog kan möta och stötta flerspråkiga barn i deras språkutveckling på bästa sätt. Kan ett slags stöd vara att ha särskilda undervisningstillfällen kring andraspråket? Jag tittar på hur förskolan och dess styrdokument belyser ämnet men också vad annan teoretisk litteratur och viss forskning säger. I min undersökning utgår jag till viss del från det sociokulturella perspektivet. Jag reflekterar och resonerar kring makt och kunskap. Hur kunskap kan leda till makt, och makt kan bestå av kunskap. Jag belyser hur makt kan påverka val jag gör, val som även kan påverka vilken utbildning jag erbjuder barnen. Jag undersöker också begreppen *meningsfulla sammanhang* och *likvärdighet* och reflekterar över min egen roll kring dessa.

Nyckelord: flerspråkighet, andraspråk, makt, kunskap, meningsfulla sammanhang, likvärdighet.

Innehållsförteckning

Title: Supporting Swedish in adversity- an essay about dilemmas on multilingual children´s Swedish language development. 1

Abstract 1

Sammanfattning 2

1. Berättelse 4

1.1 April 4

1.2 Augusti 6

2. Dilemman i min berättelse 7

3. Syfte och frågeställning 8

4.Metod 9

5. Etiska ställningstaganden 12

6. Reflektion 12

6.1 Skolinspektionen 12

6.2 Meningsfulla sammanhang 12

6.3 Flerspråkighet 14

6.4 Lek, ett meningsfullt sammanhang 16

6.5 Andraspråk 18

6.6 Förhållningssätt 21

6.7 Andraspråksinlärning 22

6.8 Litteracitet 23

6. 9 Makt 25

6.9.1 Pedagogens makt 26

6.9.2 Institutionen förskola och makt 27

6.10 Kunskap 28

6.11 Språk, lärande och identitet 29

6.12 Likvärdig förskola. 31

7. Slutord 32

1. Berättelse

1.1 April

Måndag morgon och en ny vecka har startat. Solen skiner och den ljumma vinden påminner mig om att våren är på väg. Jag går på vägen mellan höghusen i detta miljonprogramsområde, hör fåglarna kvittra och känner en känsla av glädje infinna sig. En glädje för att jag jobbar i just detta område där jag upplever att jag faktiskt gör nytta varje dag, men också för att våren är på intågande. I samma veva börjar jag tänka på att det ska börja ett nytt barn på förskolan idag. Ahmed heter han och är fem år. Jag funderar vidare på om pojken nyss kommit till Sverige eller om han gått på någon annan förskola eller bara varit hemma med mamma och småsyskonen, som också ska börja hos oss idag. Eftersom alla tre alternativen är vanliga i det område jag arbetar brukar liknande tankar dyka upp när äldre barn ska skolas in. Det är nästan som ett vårtecken, att det alltid börjar någon femåring så här i slutet på terminen som ofta har stora luckor i det svenska språket.

Jag hoppas Ahmed har gått på förskola tidigare då det kan vara svårare och jobbigare för barnen att skolas in när de är lite äldre och inte gått på förskola. I samma stund går mina tankar osökt vidare till vissa barn på förskolan där inskolningarna varit jobbiga för barnen. Jag tänker också på att flera av de barnen varit sena i sin språkutveckling, både på modersmålet och det svenska språket, vilket också varit problematiskt för dem. Jag släpper tankarna när jag öppnar grinden till förskolans gård och hör barnens glada hejarop. Nu ser jag Adam komma springande mot mig och han ropar ivrigt, ”Idag ska vi ha experiment och dansa molekyldansen”. ”Precis”, svarar jag och fortsätter sen lite förvånad, ”tänk att du kom ihåg det”. Jag fortsätter ”men innan vi börjar måste vi först ta hand om den nya pojken Ahmed som kommer idag, visa honom alla rummen och så där. ”Ok”, svarar Adam, vänder sig om och går där ifrån. Jag ser att han är besviken och ropar därför åt honom, ”alltså vi ska göra det du sa men kanske inte på en gång, jag lovar!” Adam ser på mig och svarar ” ok vad bra”. Jag känner att jag önskar, för pojkens och den övriga barngruppens skull, att inskolningen ska gå snabbt och smidigt. Jag hoppas också att han kan prata och förstå svenska, framförallt för hans egen skull men även för att det mesta nu rullar på så bra på avdelningen och för att terminen går mot sitt slut och barnen ska snart börja skolan.

Nu är klockan tio och jag börjar undra när familjen ska komma. I samma stund kommer det en kvinna och ett barn in på avdelningen och jag tittar på dem, ler och försöker se väldigt vänlig ut och säger, ”Hej”, och tittar på pojken. Jag fortsätter, ”hej är det du som är Ahmed?” Ahmed tittar upp och ser livrädd ut. Jag tittar på mamman och säger, ”välkomna vad kul att ni är här, kom in så ska jag visa dig och Ahmed runt och även ge dig lite information”. Mamman tittar på mig och säger, ”jag inte förstå”. ”Aha ok”, svarar jag och visar med handen att de ska komma in. Jag försöker visa runt och förklara hur en dag på förskolan kan se ut med både gester och ett tydligt språk men jag märker att jag inte lyckas förmedla det jag vill till mamman. Jag känner den där frustrationen som så många gånger förr, att jag varken kan nå eller kommunicera med en vårdnadshavare. Jag har en massa saker jag vill berätta, om vad som händer på förskolan och vilken verksamhet vi erbjuder barnen men jag kan inte göra mig förstådd. Inte heller kan mamman ge mig information kring sitt barn, exempelvis vad barnet tycker om att göra eller inte göra. Jag känner också en smula sorg då jag tycker det är så orättvist att dessa första möten med familjer kan se så olika ut. Jag önskar i denna stund att jag kunde tala alla språk men blir i samma ögonblick glad när jag ser kollegan Kim komma in på förskolegården. Kim som kan så många språk tänker jag glatt, samtidigt som jag öppnar fönstret och ropar in henne. Jag ber henne om lite tolkhjälp, att hon ska fråga mamman om de precis har kommit till Sverige, om hon har frågor kring förskolan eller om hon vill berätta någonting om sin son. Jag ser hur mamman blir glad över att någon möter henne med ett språk hon förstår och även kan förmedla sig med. Jag tänker att det måste vara så jobbigt att vara i sammanhang där man inte förstår vad som sägs och inte heller kan uttrycka sig, dessa tankar handlar både om mamman och Ahmed. Jag lyfter sedan fram min hand mot Ahmed och frågar om han vill följa med mig och titta runt. Ahmed svarar inte utan borrar huvudet i mammas kappa. Kim säger efter en stund att, ”näe de har inte flyttat hit, de har bott i Sverige ganska länge och Ahmed har varit hemma med mamma”. Jag brottas här med mina tankar. Jag tycker det är synd att barnet inte börjat på förskola tidigare då jag som pedagog skulle kunnat ge honom mer tid till att utveckla alla sina språk, samtidigt som jag inte ska lägga någon värdering i hur vårdnadshavare väljer att göra. Jag kan inte riktigt släppa tanken och känner en viss uppgivenhet. Om jag ska kunna ge honom en chans att komma ikapp till den svenska språknivå som sina jämnåriga kompisar till skolstart måste jag ge honom massor av tid. Tid som ska delas på många barn med skiftande behov och olika förutsättningar.

Tankarna bryts när jag hör hur min kollega säger åt barnen att de kan sätta sig på golvet så att vi kan ha lite samling. Jag blir glad när jag ser hur Ahmed tar sin mamma i handen och sätter sig på golvet tillsammans med de andra barnen. Min kollega börjar sjunga ”å Lina är här å Diego är här”, sången fortsätter och alla barn hänger med. Mina tankar är på ett helt annat håll. Vilken grupp ska jag placera Ahmed i nu när vi ska ha olika naturvetenskapsgrupper? Ska jag låta honom vara med de jämnåriga barnen som ska prata om vattenmolekyler och göra experiment, eller ska jag låta honom vara med de yngsta barnen som ska göra lite enklare experiment och där språket är lite enklare? Jag bestämmer mig för att Ahmed såklart ska vara tillsammans med de jämnåriga barnen även om han inte kommer att förstå någonting rent språkligt. Känner att detta blir bäst för hans självkänsla att få vara med jämnåriga barn.

Jag samlar de äldsta barnen och förklarar vad vi ska göra. Jag möter Adams blick och ser hur han nyfiket och intresserad väntar på vad som ska hända. Jag ser också Ahmed som ser lite rädd och vilsen ut. Jag får dåligt samvete och tycker synd om honom och tänker att det måste vara hemskt att inte förstå, han måste verkligen känna sig utanför. Jag fortsätter berätta för barnen vad som ska hända och känner hur jag pratar långsammare, tydligare och med mycket enklare och tillrättalagt språk. Samtidigt som jag hoppas att Ahmed snappar upp några ord ser jag hur Adam börjar skruva på sig och ser helt uttråkad ut och jag inser att jag har tappat honom.

1.2 Augusti

Augustisolen lyser in genom fönstret på förskolan och jag känner mig tillfreds med att semestern är slut och att hösten väntar runt hörnet. Idag ska alla barnen från våra avdelningar för de yngre barnen flytta över till vår avdelning. Jag känner att jag och mina kollegor är väl förberedda. Barnen som ska flytta upp är alla födda samma år. Det kan bli en rolig och bra grupp det här läsåret då flera av de yngsta barnen på vår avdelning är födda samma år som de som börjar idag. Gruppen kommer med andra ord bli ganska ålderhomogen, tänker jag, och kanske det blir lätt att planera olika undervisningstillfällen och aktiviteter.

Dagarna går och barnen börjar bli riktigt trygga med oss vuxna och avdelningens rutiner. Vi sitter i personalrummet hela arbetslaget och ska planera för de kommande veckorna. Lena,

som har jobbat på förskolan i många år säger, ”jag har planerat in barnen i olika grupper redan, tänker att vi utgår från deras språkliga förmåga och utifrån det får de nya treåringarna bilda en egen grupp”. Vi andra tycker det låter som en god idé. Plötsligt frågar Sandra, den nya pedagogen, ” är inte de yngsta barnen som har gått på vår avdelning ett tag också tre år? ”Jo, svarar Lena, vad tänkte du på?” ”Nja inget speciellt, blev bara osäker jag trodde de kanske var äldre då de pratar mycket bättre”. Jag börjar fundera över det hon sa och tänker att det har hon verkligen rätt i. Tankarna går vidare och det slår mig att så är det ofta, att treåringarna på yngrebarnsavdelningen ofta ligger på en lägre språknivå än de treåringar som går hos oss på storbarn. Varför då?

Planeringen är slut och vi ska alla gå ut. Det känns tydligt att hösten är här med både blåst och regn. Jag går i korridoren på väg till omklädningsrummet för att hämta lite varmare kläder och passerar då avdelningen för de yngre barnen. Alla verkar vara inne idag och jag förstår dem verkligen. Jag tittar runt på avdelningen och ser hur några barn leker och har kul i den så kallade hemvrån. Jag hör hur det gemensamma språket i leken är dari. Jag blir glad när jag ser dem leka, de ser glada och trygga ut. Trots att det känns bra när jag ser dem leka funderar jag vidare på; om de bara leker på dari hur utvecklas då deras andra språk? Tankarna rullar vidare, kan man bestämma på vilket språk ett barn ska leka? Jag inser i detta ögonblick att; vilken makt vi vuxna besitter! Vi kan verkligen genom vår barnsyn, kunskap och olika tolkningar av styrdokument påverka barnens framtid på så många olika sätt. Tanken blir både spännande och lite skrämmande

2. Dilemman i min berättelse

Mina berättelser ovan har gemensamt att de har sina utgångspunkter i språk och i hur jag som pedagog ofta upplever en känsla av otillräcklighet, okunskap men även av frustration. Framför allt upplever jag det som mycket frustrerande att jag varje höst lämnar barn till förskoleklass som jag vet har stora luckor i sitt svenska språk. Jag ställer mig ofta frågan hur det ska gå för vissa barn och undrar över hur deras luckor i svenska språket påverkar deras läs- och skrivinlärning. Känslan av otillräcklighet är ofta stor då jag har velat stötta och hjälpa barnen i deras språkutveckling, men upplevt att jag haft tiden emot mig eller att jag inte räckt till för alla.

Olika dilemman uppstår och jag tänker att många av dem handlar om val. Exempelvis när jag måste prioritera vems behov som är viktigast - de som har goda språkkunskaper och behöver inputs och utmaningar för att gå vidare i sin utveckling eller ska jag satsa på de som är mycket språksavaga? Vems behov är störst? Hur ska jag agera, se till gruppen eller det enskilda barnet?

Jag upplever också att förskolan som institution kan vara upphov till olika dilemman. Förskolan med sin tradition som i mångt och mycket är grundad i svenskspråkig kultur ska möta ett mångkulturellt samhälle, vilket jag upplever att vi inte alltid är rustade för att göra. Trots att förskolan har en svenskspråkig kultur upplever jag att vi pedagoger sällan lyfter frågor kring vikten av ett gott svenskaspråk trots att förskolans läroplan belyser det. Där går att läsa ”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, om barnet har ett annat modersmål än svenska” (Skolverket 2018, s. 14). Kan det vara så att vi pedagoger känner oss obekväma med att tala om att barnen behöver utveckla svenska språket? Kan vi bli betraktade som främlingsfientliga?

Mycket av det som jag anser mynnar ut i olika dilemman handlar om makt och olika val. Institutionen förskola med dess styrdokument och olika pedagogiska inriktningar har makt att påverka utbildningens utformning. Vi pedagoger som verkar där i har makten att välja hur vi tolkar uppdraget men även att välja vilket eller vilka barn vi ska prioritera.

3. Syfte och frågeställning

Efter att i många år arbetat i ett område där svenska språket var norm bytte jag arbetsplats för att arbeta i ett område där flerspråkighet var normen. Ganska snart stod det klart för mig att barnens språknivå i det svenska språket var på en mycket lägre nivå än barnens språknivå i det område jag kom ifrån. Under åren jag arbetat i detta mångkulturella område har jag ofta haft frågor och funderingar kring varför det behöver vara så och velat finna någon lösning på varför. I förskolans läroplan står det att lärande, identitetsutveckling och språk hänger samman och att förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera barnens svenska språkutveckling. Vidare går att läsa att utbildningen ska se till att barnen får förutsättningar till att lära, tänka och kommunicera för skilda syften och i olika sammanhang. På så sätt läggs

grunden till att barnen tillägnar sig de kunskaper vilka alla i samhället behöver (Skolverket 2018, s. 8). Hur ska jag som pedagog skapa förutsättningar för att alla barn ska få det stöd som de behöver för att tillägna sig dessa kunskaper? Jag anser att om vi vill utjämna klyftor i samhället måste vi skapa en likvärdig förskola och skola vilket ställer stora krav på oss pedagoger, framför allt i våra socioekonomiskt utsatta områden. I förskolans läroplan (2018) går att läsa att skollagen säger att; utbildningen ska vara likvärdig oberoende av vart den i landet anordnas (Skolverket, 2018, s. 6). Men vad betyder likvärdig i dessa sammanhang?

Jag vill i min essä titta på hur makt tar sig olika former och uttryck inom förskolan, till exempel hur det påverkar olika val jag som pedagog gör. Jag vill titta på förskolan som institution, en institution med stor makt att påverka barnens framtid. Vilken del i den makten har jag som pedagog? Mina och andra pedagogers kunskaper och barnsyn leder till att olika val utförs vilket påverkar en förskolas kvalitet och den utbildning som erbjuds där i. Men om kunskaper, synen på barns språkutveckling och språknivån hos barnen skiljer sig åt mellan förskolor, har vi då gett alla barn de bästa språkliga förutsättningarna för en bra skolstart? Har vi då en likvärdig utbildning?

I berättelsen ovan presenterar jag flera olika dilemman vilka jag alla skulle vilja titta närmare på, men huvudsyftet med min essä blir således att:
Undersöka hur vi pedagoger som arbetar i områden där flerspråkighet är norm, både bland barn och pedagoger, på bästa sätt kan stödja barnen i deras svenska språkutveckling.

Utifrån detta är mina frågeställningar;

- Vad innebär begreppet likvärdighet i utbildningsformen förskola?
- Kan en likvärdig förskola betyda att barn på förskolor i mångkulturella områden, där flerspråkighet är norm, behöver undervisning i svenska språket? Detta för att barnen ska kunna uppnå samma förutsättningar vid skolstart som barn på förskolor i områden där svenska språket är normen?

4.Metod

För att söka finna svar på mina frågor har jag valt att skriva i essäform. Alsterdal (2014), docent i praktisk kunskap, beskriver att det som är utmärkande för essä som form är att texten

kretsar kring författarens egna tankar, erfarenheter och reflektioner kring en egenupplevd händelse som gestaltas i en berättelse (Alsterdal 2014, s.58). Alsterdal, som har använt sig av denna metod i sin undervisning, menar att syftet med att skriva i essäform är att studenter som besitter yrkeserfarenhet ska synliggöra sina erfarenheter och reflektera över dem. Vidare beskriver Alsterdal, att skriva i essäform handlar om att reflektera. Att se bakåt med begrundan är att arbeta med erfarenheterna för att lära (ibid. s. 53-55). Skriva i essäform är en process och som erfarenhetsbaserad förskollärarstudent ser jag fram emot denna process. Under processen kommer jag, som brukligt är i essäform, pendla mellan de egna upplevda händelserna i min berättelse och mina reflektioner. Mina förhoppningar är att jag genom denna process kommer synliggöra mina egna tankar och ageranden, men också min kunskap eller okunskap. Genom att skriva i essäform kan jag välja att gå i dialog med mig själv, kurskamrater och kollegor men även med litteratur och tidigare forskning.

Hammarén (2005), som är docent i yrkeskunnande och teknologi, skriver också om vikten av reflektion. Att stor yrkesskicklighet uppkommer av erfarenhet och reflektion, och att skriva i essäform kan då vara ett verktyg för att reflektera (Hammarén 2005, s. 17-18). Mina förhoppningar inför detta skrivarbete är att använda verktyget reflektion för att kunna vända och vrida på det jag upplever som mitt dilemma. Genom reflektioner under skrivprocessen hoppas jag kunna synliggöra mina egna tankar och ageranden för att utvecklas i min roll som förskollärare.

Jag har inför och under mitt skrivande sökt efter forskning som lyft liknande frågor som jag har i mina frågeställningar. Jag tycker mig inte finna så mycket forskning inom detta ämne, framför allt inte från senare år. Jag fann dock några forskare som fångade mitt intresse. Dessa var Polly Björk-Willén som är biträdande professor på Linköpings universitet och forskar kring språk, interaktion och flerspråkighet i förskolan samt Tünde Puskás forskare vid Linköpings universitet. Det jag har studerat närmare är ett radioprogram från Vetandets värld (2019) vid namn *Barnen som inte lär sig svenska-Förskolan.* Där intervjuas och berättar forskarna Björk-Willén och Puskás om sina iakttagelser och resultat utifrån deras forskning. Jag har också studerat en podcast från ILT inläsningstjänst med namnet *Språkets betydelse för förskolan* (2019) där Polly Björk-Willén blev intervjuad. Utifrån de frågor jag har kommer jag att studera och reflektera kring forskning som utförts av Björk-Willén, Puskás men också av Skolverket och Skolinspektionen. Mina frågor och funderingar kopplas även till teoretisk litteratur. Detta bland annat för att öka mina kunskaper kring flerspråkighet och

andraspråksinlärning. För att reflektera kring forskning och litteratur använder jag mig även av diskussioner med kollegor i området samt med mina kurskamrater.

I min text fokuserar jag inte närmare på modersmål och aktiviteter eller undervisningstillfällen kring detta. Inte för att jag vill förringa dess betydelse, tvärtom. Jag anser att det är av stor vikt att alla barn får goda möjligheter till att utveckla sitt/sina modersmål men denna text fokuserar på de flerspråkiga barnens språkutveckling av det svenska språket.

Jag har i denna essä valt att till viss del utgå från det sociokulturella perspektivet. Anledningen till detta är att jag finner att samspel människor emellan och samspel mellan människan och kollektivet är intressant att studera och mycket av det som händer i förskolan, anser jag, handlar om samspel och möten. Jag kommer att utgå från Säljös bok *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv* (2014). Säljö beskriver där hur fokus i det sociokulturella perspektivet ligger på samspelet mellan individen och kollektivet. Vidare beskrivs perspektivet med att utgångspunkterna är att man intresserar sig för hur olika grupper tillägnar och använder sig av kognitiva och fysiska resurser. (Säljö 2014, s.18). Inom detta perspektiv förekommer flera olika begrepp, vilka Säljö lyfter i sin bok. Jag har valt att titta lite närmare på två av dem; *närmaste utvecklingszon* och *scaffolding.*

Följande teoretiska begrepp använder jag mig av i min undersökning:
Modersmål: Det språk som en person först lär sig att tala, man kan ha flera modersmål till exempel om föräldrar talar olika språk.
Andraspråk: Språk en person lärt in efter sitt modersmål. Detta språk har lärts in i en miljö där språket talas.
Flerspråkighet: Kan definieras på olika sätt, jag använder benämningen flerspråkiga barn för de barn som talar ett eller flera modersmål samt svenska.
Språkutvecklande arbetssätt: Det innebär att förskolans pedagoger använder sig av språket på ett medvetet sätt.
Litteracitet: Ett begrepp som används som ett allomfattande och utbrett begrepp för verksamheter som är kopplade till läsande och skrivande.

5. Etiska ställningstaganden

I en vetenskaplig undersökning bör forskningsetisk hänsyn tas, och jag anser att min text är skriven i enlighet med vad som beskrivs i Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* (2017). Där benämns fyra begrepp; sekretess, tystnadsplikt, konfidentialitet och anonymitet (Vetenskapsrådet 2017, s. 40). Jag anser att jag tagit hänsyn till framförallt det sistnämnda då alla personer i min text, förutom jag själv, har fingerade namn. Jag benämner också alla som arbetar på förskolan i min text, oavsett utbildning, som pedagoger. Även vissa beskrivningar av händelser och platser är bearbetade för att utöka anonymiteten.

6. Reflektion

6.1 Skolinspektionen

I sökandet efter forskning kring ämnet jag belyser fann jag en intressant granskningsrapport från Skolinspektionen. Skolinspektionen har i sitt uppdrag att granska kvaliteten i utbildningar och pedagogiska verksamheter som står under myndighetens tillsyn. Åren 2015–2017 hade Skolinspektionen ett utökat uppdrag att granska kvalitet och måluppfyllelse i de svenska förskolorna. Fokus låg på att belysa om förskolor medverkar till att flerspråkiga barn får möjligheter till att utvecklas så långt som möjligt i sina språk. Enligt Skolinspektionen talar ungefär vart femte förskolebarn i Sverige fler än ett språk. Av flera skäl är det viktigt att barnen ges möjlighet att utveckla sina språkliga färdigheter, då språket är centralt för det fortsatta lärandet i utbildning och arbete. Språklig stimulans i svenska och andra modersmål bidrar till barnets kognitiva och sociala utveckling (Skolinspektionen 2017, s. 5-8). Som jag nämnde ovan är, enligt Skolinspektionen, ett av fem förskolebarn i våra barngrupper flerspråkiga. När jag ser den siffran förstår jag att detta är ett genomsnitt och tänker även att detta måste skilja sig åt mellan olika geografiska områden. På förskolan jag arbetar, på avdelningarna för de äldre barnen, är 31 av 32 barn flerspråkiga.

6.2 Meningsfulla sammanhang

I ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande är intellektuella och språkliga kunskaper ett centralt inslag. Genom att vi människor deltar i olika sammanhang skapar vi oss olika förståelse för saker som sker, men även hur vi ska agera i olika sammanhang (Säljö, 2014.s 97). Vidare i Säljös bok går att läsa; att i vårt komplexa samhälle har skolan och

förskolans kommunikativa praktiker en betydande roll för barnens kognitiva och sociala utveckling (ibid. S. 122). Kring detta tänker jag då att vi pedagoger bör skapa möjligheter för alla barn att få vistas i många olika meningsfulla språkutvecklande sammanhang. I dessa sammanhang anser jag att vi pedagoger bör vara närvarande för att uppmuntra och stötta barnen i eventuella problematiska händelser, men också för att utvecklas framåt.

I ovannämnda granskning från Skolinspektionen går att läsa att det år 2010 förtydligades i förskolans uppdrag att barn med annat modersmål än svenska ska få utveckla både svenska språket och sitt modersmål. Däremot påvisar Skolinspektionen att det ingenstans är beskrivet hur detta ska gå till, utan det är helt enkelt en pedagogisk fråga för varje förskola. Vilket, enligt Skolinspektionen, ställer stora krav på förskolans pedagoger. Det krävs att pedagoger har kunskaper och strategier för arbetet och en medvetenhet om att språkligt lärande sker bäst i meningsfulla sammanhang. Det är därför av stor vikt att pedagoger skapar sådana sammanhang (Skolinspektionen 2017, s. 5). Ovan går att läsa att vi pedagoger bör besitta kunskaper för att bedriva ett medvetet arbetssätt. Men vad är då ett medvetet arbetssätt? Ser det likadant ut i ett område där ett av fem barn är flerspråkiga mot ett område där 31 av 32 barn är flerspråkiga? Det är enligt Skolverket upp till den enskilda förskolan att se till hur det pedagogiska arbetet ska genomföras. Detta tänker jag kan leda till att det språkliga lärandet för barnen kan skilja sig åt mellan olika förskolor. Hur jag som pedagog tolkar olika begrepp kan bli avgörande för planerandet av en språkutvecklande verksamhet och vilka meningsfulla sammanhang som skapas för barnen. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande intresserar man sig för hur olika grupper och individer utnyttjar och tillägnar sig kognitiva och fysiska resurser. I perspektivet ligger fokus på samspelet mellan individen och kollektivet (Säljö 2014, s.18). Kan då ett meningsfullt sammanhang, utifrån detta perspektiv, bygga på att barnen bäst lär av varandra tillsammans i grupp?

När jag nu reflekterar kring den situation där jag samlade barnen för att ha ett undervisningstillfälle kring naturvetenskap - var det då ett meningsfullt sammanhang? Kanske inte för Adam som vetgirigt ville gå vidare i sina redan erövrade kunskaper, men inte heller för Ahmed som var otrygg, osäker och inte alls förstod vad som sades. Mitt försök att tillgodose allas behov i denna situation kan med ovanstående reflektion förstås som att varken Adam eller Ahmed upplevde ett meningsfullt sammanhang. I min vilja att göra denna stund till ett tillfälle för lärande för alla barnen skedde antagligen inget lärande alls.

I ovannämnda granskning från Skolinspektionen beskrivs de frågor som Skolinspektionen har utgått ifrån i sin undersökning. Huvudfrågan var:
”Arbetar förskolorna för att stödja flerspråkiga barns språkutveckling?”
Denna huvudfrågeställning är uppdelad i två underfrågor:
”1. Finns strategier och förutsättningar på förskolan för att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling?
2. Uppmuntras och skapas möjlighet för flerspråkiga barn att använda svenska och sitt/sina modersmål i förskolans dagliga verksamhet?” (Skolinspektionen 2017, s.6).
Skolinspektionens bedömningar blev utifrån dessa frågeställningar att tre femtedelar av de förskolor som granskats hade i låg eller ganska låg grad strategier, riktlinjer, eller andra förutsättningar till arbete med de flerspråkiga barnens språkutveckling. Flera av de förskolor som granskats hade inte heller arbetssätt till att skapa möjligheter eller uppmuntra flerspråkiga barn till att använda sitt/sina modersmål i förskolans verksamhet. Bedömningen visade däremot att en majoritet av de granskade förskolorna stöttar och stimulerar flerspråkiga barns språkutveckling i svenska (ibid. s. 6). Skolinspektionen identifierade även framgångsrika faktorer i sin granskning. Detta var till exempel att;

- förskolechefer hade tydliggjort uppdraget
- riktlinjer och strategier var väl förankrade
- tid var avsatt för pedagoger att reflektera över förhållningssätt och riktlinjer
- pedagoger samverkar med vårdnadshavare (Skolinspektionen 2017, s. 6).

Jag upplevde det intressant att ta del av Skolinspektionens granskning, då flera påstående känns viktiga att belysa i arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling. De framgångsrika faktorerna tolkar jag i stort sett alla som en ledningsfråga. Dessa antar jag kan ta sig olika uttryck beroende på vilket fokus en ledning vill ha på sin verksamhet, men också av i vilket geografiskt område förskolan är belägen.

6.3 Flerspråkighet

I det mångkulturella område jag arbetar är flerspråkighet normen både hos barn och pedagoger. Att barnen lär sig flera språk parallellt är jag medveten om, men också att detta är vanligt förekommande i hela världen. Studier som har gjorts påvisar att barn som är flerspråkiga och behärskar modersmålet och andraspråket på en god nivå har många fördelar.

Detta beskrivs i en artikel av Sandell Ring från Skolverket vid namn *Språk, lärande och identitet* (2018). Till exempel går där att läsa; att behärska flera språk på en hög nivå kan ha kognitiva fördelar som skapar stora möjligheter till att lyckas i skolan. Däremot visar andra studier att flerspråkiga barns utveckling av kommunikativ funktionell språkförmåga på andraspråket kan påverkas negativt av att växa upp i områden med socioekonomisk låg status, där både invånare och de som arbetar på förskolan är flerspråkiga. Detta oberoende om barnen var födda i Sverige eller anlänt under sina tidiga år. I studier framkom även att många barn i dessa områden exponeras alldeles för lite för ett funktionellt och välutvecklat svenskt språk. En anledning till detta är att språket barnen möter på förskolan ofta begränsas till ett situationsbundet och konkret vardagsspråk. Det framkommer även att när barnen ska prata om annat än det som sker här och nu, till exempel förklara, beskriva eller argumentera verbalt, blir de språkliga begränsningarna tydliga (Sandell Ring 2018, s. 1-2). Detta lyfter även Forskaren Polly Björk-Willén i Podden *Språkets betydelse för förskolan* (2019). Där talar hon om forskning som påvisar att vi pedagoger i samtal med barnen ofta rör oss i kontextnära sammanhang. Vi talar om det som finns här och nu eller om sådant barnen redan känner till eller kan något om. Björk-Willén anser att det är av stor vikt att vi pedagoger i förskolan måste ha en språklig medvetenhet för att ge barnen språklig stimulans. Vidare säger Björk-Willén att förskolan är bra på att språka men inte lika bra på att utmana barnens begreppsuppfattning. Det är också mycket viktigt att vi pedagoger ger barnen synonymer för att öka ordförrådet, då ett stort ordförråd är viktigt för läs- och skrivinlärningen (Björk-Willén 2019). Det som både Sandell Ring och Björk-Willén beskriver, hur situationer kring språk kan se ut i förskolans värld, upplever jag som mycket bekant och träffande. Kanske jag tror att jag skapar för barnen meningsfulla sammanhang om jag utgår från något barnen redan kan eller vet, eller är det inte så som vi i förskolan ska göra, utgå från barnens intresse och erfarenheter? Är det i dessa situationer kunskaper blir avgörande? Att jag som pedagog kan utgå från barnens intresse, använda deras redan erövrade erfarenheter och kunskaper för att leda dem vidare mot en god språkutveckling.

Hitta rätt språknivå för ett meningsfullt sammanhang för alla barn kan jag uppleva som en stor utmaning. Problem som kan uppstå här anser jag kan vara barngruppens storlek och hur varierad språknivån i gruppen är. Vi har barn som är som Adam som har kommit långt i sin svenska språkutveckling till barn som Ahmed, som endast kan några få svenska ord. Även om jag förstår att det är av vikt hur jag använder mitt språk för att utmana och utveckla vill jag ge alla barn en chans: ett tillfälle till alla barn i gruppen att tillgodogöra sig information,

undervisning eller samtal. Detta påverkar givetvis verksamheten och den undervisning som bedrivs. Språket jag erbjuder barnen blir enkelt, tydligt och mycket konkret och öppnar inte upp för att barnen ska utveckla ett rikt och nyanserat språk. Detta blev, enligt mig, tydligt i mitt exempel med undervisningstillfället kring naturvetenskap. När jag lade mitt språk på en låg och enkel nivå lyckades det ändå inte stilla Ahmeds oro samtidigt som Adam började skruva på sig av uttråkning.

Enligt läroplanen ska förskolan ge alla barn förutsättningar till att utveckla ett nyanserat ordförråd och talspråk. Inom detta område ingår även barns förmåga till att berätta, leka med ord, ställa frågor, uttrycka tankar samt kommunicera och argumentera med andra med skilda syften och sammanhang (Skolverket 2018, s.14). Då detta är ett mål är det sorgligt att ta del av det Sandell Ring och Björk-Willén kommit fram till, att barnens språkliga begränsningar i svenska blir mycket tydliga. När jag reflekterar över detta inser jag att, hur jag som pedagog använder mitt språk är av stor vikt. Jag blir också mycket övertygad om att jag vill öka mina kunskaper kring hur jag på bästa sätt kan skapa meningsfulla språkutvecklande sammanhang för barnen.

6.4 Lek, ett meningsfullt sammanhang

Som jag nämnde ovan förtydligades det i 2010 års skollag att ett av förskolans uppdrag är att medverka till att alla barn med annat modersmål än svenska ska få utveckla svenska språket och sitt modersmål. Enligt skolinspektionen är det en pedagogisk fråga hur det ska genomföras, vilket ställer krav på oss pedagoger. Det krävs att pedagoger är medvetna om sitt förhållningssätt och sin roll i mötet med barnen. Detta innebär dock inte att pedagogerna behöver kunna alla barns modersmål, men det är av stor vikt att pedagogerna visar intresse och uppmärksammar alla olika språk. För detta krävs då att pedagoger har kunskap och strategier för arbetet. Då språkligt lärande sker bäst meningsfulla sammanhang, exempelvis i lek, behöver pedagoger skapa tillfällen för sådana sammanhang (Skolinspektionen 2017, s. 5). I den reviderade läroplanen för förskolan har leken fått en större plats, vilket är något jag som pedagog uppskattar. Jag anser att alla barn bör få utrymme och möjlighet till lek, då leken förutom att vara lustfylld är mycket utvecklande. I leken lär barnen sig turtagning, bearbeta intryck och känslor etcetera, men framför allt kan den vara språkutvecklande. När jag reflekterar kring den verksamhet jag arbetar i tänker jag att tid för lek behöver få vara planerad, liksom andra aktiviteter och undervisningstillfällen är. Som jag skrev kan lek vara

språkutvecklande men lek tillsammans i ett kollektiv kräver någon form av kommunikation, framförallt rollek. I Säljös bok *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv* (2014) skriver Säljö att i det sociokulturella perspektivet talar man om vikten av att kunna kommunicera och uttrycka sig. Att det är viktigt att erövra och utveckla språkliga kunskaper för att kunna delta i olika sociala samspel. Vidare går att läsa, att när vi deltar i olika sociala sammanhang formas också vårt sätt att tänka. Säljö skriver också att samtidigt som språket är kollektivt är det ett individuellt sociokulturellt redskap, ett redskap som fungerar som en länk mellan interaktion, kultur och tänkande (Säljö 2014, s.87). Vid reflektioner kring detta förstår jag nu att det är av stor vikt att vi pedagoger förutom, att ge lek mycket tid, även skapa miljöer som inbjuder till lek. Här tänker jag också att vi bör se över vilket material vi erbjuder barnen. Finns det varierat utbud av olika kulturella inslag i den så kallade hemvrån? Saker som inbjuder till interaktion och samtal mellan barnen?

I radioprogrammet från Vetandets värld talar forskaren Puskás om vikten av barns lek. Hon lyfter också att lek kan vara upphov till dilemma på flerspråkiga förskolor. Att mycket i barnens utveckling sker genom lek, men om lek aldrig är på svenska så kommer heller ingen utveckling inom det svenska språket ske (Vetandets värld 2019). Här upplever jag en inre konflikt. När jag i min berättelse ser hur barn leker och har kul i den så kallade hemvrån och hör hur det gemensamma språket i leken är dari känns det bra. När jag stannar till och reflekterar över situationen blir jag tveksam. Det känns helt självklart att barnen vill leka på det språk som är starkast, som i fallet jag beskriver är dari. Men om barnet alltid väljer dessa sammanhang, att leka på sitt modersmål, hur utvecklas då det svenska språket? Kan jag som pedagog gå in och bryta leken, att med min makt bestämma att leken måste ske på svenska? Puskás berättar vidare i radioprogrammet om hur vissa av förskolorna i de områden som legat till grund för forskargruppens studie idag har regler där man enats om att det svenska språket ska vara det gemensamma språket under dagen på förskolan. Enligt forskarna är detta inte alltid en lätt diskussion att ha bland förskolans personal, eftersom det finns en oro för att den typen av beslut kan uppfattas som diskriminerande (Vetandets värld 2019).

I min berättelse där vi pedagoger planerar olika aktiviteter och undervisningstillfällen har förskolläraren som arbetat många år i området delat in barnen i olika grupper utifrån språknivå. Detta görs utan, enligt mig, någon större reflektion eller eftertanke av oss pedagoger som arbetat på förskolan en längre tid. Däremot lyfter vår nya kollega, en outbildad vikare frågan. Frågan som rör varför barn från olika avdelningar som innehar

samma ålder har markant stora skillnader i sin svenska språkutveckling? Kanske detta just beror på att vi pedagoger inte riktigt vågar lyfta frågan, eller är det så att vi har skapat en norm? En norm av att barn i mångkulturella områden har ett generellt svagt språk, att ”så är det och så har det alltid varit mentalitet”?

Lyfta frågor kring flerspråkiga barns svenska språkutveckling kan upplevas som problematiskt och laddat enligt Puskás (Vetandets värld 2019). Hon upplever att hon som forskare i förskolan får kommentarer av folk som säger att de är glada för att någon vågar lyfta frågan om vikten av det svenska språket, att det inte handlar främlingsfientlighet. Den studie som Puskás och hennes forskarlag gjorde påvisade att pedagoger inom förskolan var rädda att lyfta frågor kring svenska språket- att de på så sätt skulle spela främlingsfientliga krafter i händerna, eller att det skulle bli på andra språks bekostnad. Björk-Willén menar i samma radioprogram att en annan orsak till att det är svårt att tala om det svenska språket, majoritetsspråket, kan bottna i den svenska historien där vi faktisk en gång i tiden har förbjudit andra språk i skolan, till exempel samiska och tornedalsfinska (Vetandets värld 2019). Mina känslor kring detta är dubbelbottnade, vad är rätt och vad är fel? Jag önskar att alla barn ska få vistas i trygga miljöer under lustfyllda former där leken får mycket utrymme, men hur bör jag som pedagog göra om dessa tillfällen sällan är på svenska? Ska jag bryta barnens lek, som i min berättelse utspelades sig på dari och säga ”lek på svenska”? Kanske är det här begreppet *närvarande pedagog* blir tydligt. Jag som pedagog kan på ett inkännande sätt aktivt delta i barnens lek och visa att det är okej för barnen att tala sitt modersmål samtidigt som jag benämner saker och samtalar med barnen på svenska. På så vis kan barnen få utveckla både sitt modersmål och sitt andra språk, svenska.

6.5 Andraspråk

Mina tankar kring mitt första möte med Ahmed handlade om huruvida han hade ett starkt eller svagt andraspråk. Jag utgick ifrån att Ahmed var flerspråkig, inte på grund av namnet i sig utan för att normen i området är flerspråkighet. Förskolan är en del av samhället och att utvecklingen går mot ett mer mångkulturellt samhälle påverkar således förskollärare till att modifiera sin praktik i förskoleverksamheten. Ett resultat av detta är, enligt mig, att vi idag möter allt fler barn med svenska som andraspråk. Som jag nämnde ovan består barngruppen, som ligger till underlag för min berättelse i denna essä, av 32 stycken barn där alla utom ett har annat modersmål än svenska

Att lära sig ett andra språk innebär att lära sig ett nytt språk efter att ett första språk har grundats. Barn kan ha två första språk om föräldrar talar olika språk med barnet, men benämningen blir att de båda språken är förstaspråk. Som jag tidigare nämnt ska förskolan ge barnen förutsättningar att utveckla alla sina språk, det vill säga modersmålet/målen men också sitt andraspråk, vilket i denna text syftar på det svenska språket. I boken *Barn utvecklar sitt språk* (2010) skriver Monica Axelsson, docent i tvåspråkighet, om andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. Den senare forskningen av Axelsson har haft fokus på litteracitet och skolspråksutveckling relaterat till de tvåspråkiga barnens skolframgångar. Enligt Axelsson är kännetecken för andraspråksinlärning att det är speciella psykologiska processer som styr tillägnandet. Exempel på dessa är övergeneralisering och förenkling. Övergeneraliseringar kan handla om att man överanvänder så kallade kärnverb. Exempelvis kan det vara att man använder verbet gå till allt som har med att man rör sig till exempel resa, åka med mera. Andra exempel på övergeneralisering kan vara att den som talar använder sig endast av regelbunden verbböjning till exempel gådde, komde, sovde etcetera (Axelsson 2010, s.129). Detta som Axelsson beskriver känner jag igen och något jag kan se hos många av barnen på förskolan. För många barn är detta en fas, att använda sig av övergeneralisering, men vissa av våra flerspråkiga barn upplever jag fastnar i detta. Kan då detta påverka den framtida läs- och skrivinlärning? Hur gör jag som pedagog, kan jag gå in och rätta barnet eller bara låta det vara?

Axelsson skriver också om det som kallas för interimspråk eller inlärarspråk. Med detta menas ett ungefärligt språksystem som personen som lär sig ett andra språk använder sig av på vägen mot målspråket. Interimspråket är ett naturligt och systematiskt språk som är skilt både från första språket och målspråket, det vill säga andra språket. Om man ser på språkinlärning ur detta perspektiv blir synen på den som lär att den ständigt är på jakt efter att ställa och pröva hypoteser om det nya språket (Axelsson s. 125-139). Här tänker jag på barn som exempelvis Ahmed. Hur mycket av jakt och prövning av sitt andraspråk hinner han med innan skolstart om han inte har fått vistats i miljöer där svenska språket talas? Av erfarenhet vet jag att detta kan leda till att barn många gånger har ett svagt andraspråk vid skolstart. Därav mina känslor och tankarna kring första mötet med Ahmed där jag brottades med mina känslor. Känslan av att jag upplever att barn går miste om så mycket då det börjar förskola sent, mot att vårdnadshavare bestämmer över sitt barn. Vilket är barnets bästa i dessa lägen?

Axelsson beskriver också begrepp som *inflöde, interaktion* och *utflöde* och dess betydelse för andraspråksinlärning. Inflöde eller inputs, som det ibland kallas, är språket som den som lär sig ett nytt språk exponeras för till skillnad mot det språk som tas in. Axelsson säger att den som lär sig ett språk måste förstå det som sägs annars kan ingen inlärning ske. Hon skriver också att även om förståelse finns behöver det inte resultera i nya språkliga kunskaper. Där menar senare forskning att i det så kallade inflödet måste det finnas interaktion i formen av en förhandling. Interaktion utgör ett fundament för andraspråksinlärningen. Genom förhandlingar i interaktionen kan den som lär sig det nya språket bli uppmärksammad på skillnader mellan olika språkdrag. Exempelvis den kunskap kring språket som en person lyckats erövra, eller inte än erövrat kan leda till att nya kunskaper förvärvas i just denna stund av interaktion (Axelsson 2010, s. 125-139). Återigen belyses vikten av interaktion och relationer vilket även Björk-Willén betonade i den podcast hon medverkade i. Björk-Willén menar att böcker och material är mycket viktigt i den språkliga miljön, men att det viktigaste i den språkliga miljön är möjligheter till goda samspel. Samspel mellan vuxen och barn men också mellan barn och barn (Björk-Willén 2019). Detta är något som också är viktigt ur ett sociokulturellt perspektiv då fokus ligger på samspelet mellan individen och kollektivet (Säljö 2014, s.18). .

När jag reflekterar kring hur goda samspel ser ut tänker jag på det som Björk-Willén beskrev ovan, att utrymme för samtal måste finnas. Jag upplever att jag som pedagog inte alltid tar mig tiden till just goda samtal med barnen, framförallt enskilt. Ahmed, i min berättelse, likt många andra barn när de är nya på förskolan uppleves som osäkra och försiktiga. Om du dessutom har ett svagt utvecklat språk som du ska uttrycka känslor, tankar och önskningar med upplevs nog vissa situationen mycket olustiga. Tänk då att få ge dessa barn den tid de behöver, och skapa trygga meningsfulla sammanhang där barnen kan i samtal med någon pedagog få prova sina nya erövrade språkkunskaper. Dessa tillfällen upplever jag som en bristvara. Alltid är det något som måste göras, något annat barn som behöver uppmärksamhet eller någon aktivitet eller undervisning som ska starta. Den magi som ibland uppstår i mötet med ett barn kan då abrupt avslutas.

Under skrivandets gång inser jag mer och mer vikten av begreppet närvarande pedagog. Jag som pedagog bör vara en språklig förebild och använda mitt eget språk på ett tydligt och medvetet sätt. Genom att vara en närvarande pedagog skapar jag även goda relationer till barnen vilket gör att jag kan se och utmana dem rent språkligt. Här går mina tankar till det

som inom det sociokulturella perspektivet kallas för *utvecklingszoner, zone of proximal development*. I boken *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv* (2014) beskrivs begreppet utvecklingszon. Beskrivningen som görs är att utvecklingszonen handlar om det avstånd mellan vad ett barn kan prestera ensam utan något stöd, och vad barnet sedan kan prestera under någons ledning eller tillsammans med andra. Många av förskolans situationer har den karaktären, barnen förstår vad som görs eller sägs men kan inte helt själva hantera eller klara av situationen utan stöd. Inom det sociokulturella perspektivet är detta en modell för hur kunskap och färdighet lärs in. Vi utsätts för handlingar och resonemang i sociala sammanhang där vi lär oss se igenom dem för att sedan bli förtrogna med dem och till slut själva genomföra dem från början till slut (Säljö 2014, s. 120-121).

När jag reflekterar kring dessa aspekter ur det sociokulturella perspektivet inser jag vikten av att jag som pedagog skapat en fin relation till barnen. En relation som skapar trygghet för barnen men också för att jag som pedagog ska se vilka inom vilka zoner barnens potential befinner sig. Detta för att inte ge barnen för ostimulerande eller för avancerade aktiviteter eller undervisningstillfälle. Här blir minnet kring Ahmed och Adam i undervisningssituationen kring naturvetenskap tydligt. Jag inser nu att det sammanhang jag skapade för dessa barn inte låg inom någon av barnens egen utvecklingszon.

6.6 Förhållningssätt

Framgångsrika arbetssätt kring barn och språkutveckling upplever jag handlar mycket om kunskap men även om förhållningssätt och barnsyn. När min nya kollega under ett planeringstillfälle ställde frågan kring varför barn i samma åldersgrupp hade så stora skillnader i sin språkutveckling fann jag inget svar. När jag nu reflekterar kring detta väcks just tankar kring barnsyn och förhållningssätt. Om barn i treårsåldern går på avdelningen för yngre barn, blir de då bemötta som mycket unga barn, till skillnad mot en treåring som går på avdelningen för de äldre barnen? Är det mest fokus på omsorg på avdelningen för yngre barn 1-3 år, medan det på avdelningen för äldre barn 3-5 år fokuseras mer på lärande? Är det därför dessa treåringars andraspråknivå skiljer sig markant? Måste det ena utesluta det andra? Kan ett språkutvecklande meningsfullt sammanhang grunda sig i god omsorg med utmaningar för alla barn inom deras egen utvecklingszon?

I förhållande till begreppet proximal utvecklingszon används också begreppet *scaffolding*, vilket på svenska kan översättas till stöttning. Stödet kan liknas vid en byggnadsställning i syfte till att stötta barn i deras utveckling och lärande. Vart efter barnet själv klarar eller förstår en uppgift plockas stöttorna bort. Detta beskriver Säljö med att likna stöttorna vid vägräcken, vilka håller barnen på vägarna. Detta sker genom att någon vuxen övervakar och korrigerar en handling. Vilket betyder att; pedagoger, eller någon annan som besitter mer kunskap kring ett ämne eller hädelse, guidar den som ska lära. Detta genom att barnet får instruktioner för att utföra exempelvis en handling, men också genom att barnet får insikt i hur en uppgift ska definieras och tolkas (Säljö 2014, s.122-123). Tankar kring detta blir då att gemensam barnsyn hos oss pedagoger kan leda till förhållningssätt som skapar den stöttning som varje barn behöver i sin andraspråksutveckling- oavsett vilken avdelning barnet går på.

6.7 Andraspråksinlärning

I boken *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* (2003) beskriver Håkansson, språkvetare och professor emerita i allmän språkvetenskap vid Lunds universitet, hur andraspråksinlärning kan ske på två sätt; simultant eller succesivt. I den simultana språkutvecklingen har barnet fått tagit del av och utvecklat fler språk redan från början och har på så sätt fler modersmål. I den succesiva utvecklingen lär barnet sig ett nytt språk efter att man redan lärt in ett (Håkansson 2003, s.20). Det som har väckt tankar och funderingar hos mig under de år jag arbetat med flerspråkiga barn handlar om simultan språkutveckling. Många av barnen på förskolan har gått på svensk förskola sedan cirka ett års ålder, vilket borde betyda att de har en simultan språkutveckling. Detta borde då även betyda att barnens alla språk borde vara ungefär lika starka. I sådana fall borde med andra ord barnens nivå i det svenska språket vara starkare vid tiden för skolstart. Någonting som jag upplever att det inte är. Detta, vilket jag lyft tidigare, oroar mig när jag tänker på barnens läs- och skrivinlärning. Vad är då orsaken till vissa barns svaga språk? Kan anledningar vara det som Sandell Ring och Björk-Willén kommit fram till, att förskolans språk ofta begränsas till ett situationsbundet och konkret vardagsspråk? Att förskolan är bra på att språka men inte lika bra på att utmana barnens begreppsuppfattning.

Kan det också bero på det som Puskás uttalar sig om i programmet från *Vetandets värld* (2019), att det finns förskolor där mycket lite svenska talas. Puskás säger att man inte riktigt vet hur vanligt det är med förskolor där barnen inte får lära sig tillräckligt med svenska för att klara skolan, då varken Skolverket eller Skolinspektionen har undersökt saken. Det har heller

inte forskats så mycket kring ämnet. Puskas och hennes forskningsteam har studerat många förskolor men kan trots det inte heller säga hur många förskolor som omfattas av problemet. Deras intryck är dock att det inte är ovanligt förekommande på förskolor i de områden där det bor få svensktalande familjer. Anledningen till att språknivån bland barn är lägre i vissa områden beror i sig inte på antalet nyanlända, anser Puskás. Problemet enligt henne är segregationen, att det finns förskolor i Sverige där i stort sett inget barn har svenska som modersmål (Vetandets värld). I den barngrupp Ahmed och Adam tillhör är inget av barnen nyanlända.

Vidare i samma radioprogram menar Björk-Willén att barnens möjligheter till att lära sig svenska på dessa förskolor då blir mycket små. Forskarna anser att särskilda satsningar med svenska språket i fokus bör göras i vissa områden. Vilket, enligt Puskás och Björk-Willén, är en politisk fråga. Enligt Puskás är detta en laddad diskussion. Den studie som Puskás forskarlag gjorde påvisade att förskolepedagoger är rädda att lyfta frågor kring svenska språket. Hon upplever att hon som forskare i förskolan får kommentarer av folk som säger att de är glada för att någon vågar lyfta frågan om vikten av det svenska språket, att det inte handlar främlingsfientlighet (ibid. 2019). Jag upplever också detta ämne som känsligt. Samtidigt som jag känner mig obekväm med att lyfta frågor kring ämnet vill jag göra det. Jag vill belysa ämnet då jag har en önskan, att alla barn ska ha ett gott språk vid skolstart för att klara den framtida läs- och skrivinlärningen på ett för dem smidigt sätt.

6.8 Litteracitet

Litteracitet är ett begrepp som kommer från engelskans literacy. Begreppet används för alla verksamheter som är kopplade till läsande och skrivande. Begreppet har under de senare år fått en större innebörd då de numera innefattar bilder och skrift i alla former. Delar från det utvidgade begreppet kan vara symboler, läsning, skrivande, ritande men även samtalande och sjungande (Björklund 2008, s.12). Elisabeth Björklund skriver i sin avhandling *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (2008) hur begreppet litteracitet har en social bas. Detta innebär att barns utforskande av litteracitet börjar när de blir inblandade i konkreta händelser som utspelas sig i vardagliga situationer där text i någon form förekommer. Dessa händelser kallar Björklund för litteraciteshändelser. Björklund beskriver också begreppet litteracitetspraktik. Litteracitetspraktiken innehåller litteracitetshändelser men består också av kulturella och

historiska mönster för det som sker kring läsande och skrivande utifrån vad en viss kultur skapat. Därmed kan man säga att litteracitet är något som har skapats av en viss kultur som barnen i samverkan med omgivningen erövrar (Björklund 2008, s.24). Vilken kultur är det då jag erbjuder Ahmed, Adam och alla de andra barnen i gruppen? En ren svenskspråkig kultur till en flerspråkig barngrupp?

Att skapa goda lärandemiljöer med litteracitet i fokus har jag nu förstått är viktigt. Jag inser även att det kan finnas en viss problematik kring detta, då förskolan med rötter i den svenska kulturen ska möta en mångkulturell barngrupp. Här kanske det är en god idé att ta hjälp av föräldrar och på så sätt även göra dem delaktiga i förskolans verksamhet? Att samverka med föräldrar och göra dem delaktiga, vilket jag nämnde tidigare, var även en av de framgångsrika faktorerna Skolinspektionen identifierade i sin granskning. Kring detta anser jag med erfarenhet att det är en utmaning. Det är inte alltid enkelt att skapa goda samarbeten som kan leda till vårdnadshavares delaktighet, även om detta är av stor önskan hos mig och mina kollegor. Har vi inte något gemensamt språk krävs det att vi hittar alternativa sätt och strategier för kommunikation, vilket jag upplever att vi inte har. I verksamheten har vi förmånen att ha flera pedagoger som är flerspråkiga. Vilket som i min berättelse ledde till att Ahmeds mamma kunde få ett fint första mottagande på förskolan. Ett mottagande som förhoppningsvis ledde till att mamman kände sig trygg.

Förutom kunskap om vikten av att skapa goda lärandemiljöer och samverka med föräldrar har jag under arbetet med denna essä även fått en ökad förståelse för betydelsen av min roll som pedagog när det kommer till barnens läs-och skrivinlärning. Anna-Katrin Svensson, docent i pedagogik, skriver i sin artikel *Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling* (2012) om ordförrådets betydelse för barnens förmåga till att lära sig läsa och skriva. Svensson säger att flerspråkiga barn vid skolstart behöver besitta ett åldersadekvat ordförråd på svenska för att kunna delta i undervisning på lika villkor, vilket de ofta inte gör. Förskolan kan då vara den plats där barnen utvecklar sitt ordförråd. Enligt Svensson kan förskoleverksamheten därmed vara helt avgörande för hur barnen tillägnar sig ett rikt ordförråd (Svensson 2012, s. 29). Svensson lyfter även betydelsen av språks olika status. Hon menar att bemötandet flerspråkiga barn får kan bottna i vilket modersmål de har. Olika språk har olika status utifrån rådande värderingar och attityder i samhället. Oftast är det majoritetsspråket som har högst status, vilket i Sverige är svenska. Att vara flerspråkig, menar

Svensson, kan vara positivt om du exempelvis har engelska eller tyska som modersmål. Däremot ger det inte lika hög status att ha exempelvis kurdiska eller tigrinja som modersmål, vilket kan ha inverkan på barnets framgång i skolan (Svensson 2012, s. 31). Att olika språks status i samhället kan påverka pedagogers förhållningssätt till barnens modersmål, och därmed även deras möjligheter till att utveckla sitt språk, är för mig skrämmande. Jag inser vilken makt vi vuxna som arbetar inom förskola och skola besitter- vi har makt att påverka barnens framtid.

6. 9 Makt

Förskolan är en plats för många att verka i. Många människor med olika kulturer, historia, språk, erfarenheter men också med olika kunskaper, vilka ska samverka och samarbeta mot ett gemensamt mål. Jag upplever att detta inte alltid är enkelt och att det finns en form av hierarki på alla arbetsplatser. Det finns alltid några som har lite mer makt än andra. Tünde Puskás (2013) skriver i boken *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* om hur uppdraget i förskolans läroplan kan skapa olika ideologiska dilemman. Bland annat belyser Puskás, det jag lyft tidigare, att vi pedagoger ska se till att barnen i förskolan utvecklar både det svenska språket och sitt modersmål. Däremot beskrivs det inte någonstans i läroplanen hur det ska gå till för att nå dessa mål. Detta kan leda till att vi förskollärare utifrån våra egna tankar och ideer utformar egna arbetssätt för att uppnå de här målen. Tankar och ideer kring utformandet av arbetssätt kan vara grundade i erfarenhet men också av olika föreställningar av hur ett lyckat arbetssätt bör se ut, så kallade praktiska överväganden har gjorts. Praktiska överväganden uppfattas som beslut baserade på sunt förnuft, men i själva verket kan vardagsbeslut i mångt och mycket grunda sig i ideologiska grundvalar. Grundvalar som i sin tur är skapande av samhällets värderingar och normer, vilka ofta står i konflikt med varandra. Konflikterna uppkommer i ett spänningsfält mellan demokratiska och auktoritära förhållningssätt, till exempelvis när lärare är övertygade om att de i sitt arbetssätt utgår från ett demokratiskt förhållningssätt men i själva verket är auktoritära i sitt agerande. Detta kan leda till ett glapp mellan det läraren säger och vad läraren egentligen menar, eller vice versa. Det som läraren egentligen menar blir inte vad som sedan görs. Rent konkret kan detta röra sig om att förskollärare som säger sig sträva efter jämlika och demokratiska förhållanden till barn i själva verket utövar makt. Exempelvis genom att vid matsituationen bestämma vad som är rätt eller fel men också genom att bestämma hur tiden på förskolan ska användas (Puskás 2013, s. 47). Reflektioner kring detta upplever jag som negativa och lite skrämmande. Jag, i

min nya roll som förskollärare och ledare för ett arbetslag, kan genom min makt styra över hur arbetet i barngruppen ska se ut och hur tid ska fördelas.

6.9.1 Pedagogens makt

I min roll som pedagog är det viktigt för mig att ha ett demokratiskt förhållningssätt. I min frustration över att många barn har ett svagt utvecklat språk och tiden till skolstart är knapp kan jag uppleva att jag ibland tappar detta förhållningssätt. När det kommer till planerandet av språkutvecklande undervisning fattar jag, med hjälp av min makt, beslut som inte grundar sig i demokratiska värderingar. Jag vill ge barnen förutsättningar till att utveckla ett välfungerande språk så att de i demokratisk anda kan uttrycka sina tankar, men jag utgår inte från deras erfarenheter eller intressen i planerandet. Har jag då skapat ett meningsfullt sammanhang som leder till någon form av utveckling?

Vad eller vem ska jag välja, vad är rätt och vad är fel? Dagligen gör jag val som påverkar barnen på olika sätt. Val som görs i stunden då jag måste bestämma vem jag ska prioritera; barnet som besitter goda kunskaper och behöver ytterligare stimuleras eller barnet med svagt språk som behöver mycket stöd. I mitt exempel med samlingen kring naturvetenskap valde jag att försöka gå både Ahmed och Adam till mötes. Det slutade, som jag nämnde tidigare, troligen i att jag inte lyckades nå någon av dem. Val kan även göras i kontakt med föräldrar. Exempelvis kan detta handla om vilken information jag väljer att ge föräldrar vid exempelvis inskolning. Jag kan tvingas välja bort den information eller det jag som pedagog egentligen skulle vilja förmedla på grund av att mina kunskaper inte räcker till. Detta kan leda till att jag som pedagog inte kan samarbeta på ett önskvärt sätt kring deras barns språkutveckling och lärande vilket enligt Skolverket, som jag nämnde ovan, var en framgångsfaktor.

Förskolan återspeglar samhället och därmed anser jag att de rådande vindarna i samhället blir en makt som leder till normer inom förskolan. Jag som pedagog blir en del av den institutionella makten då jag utifrån min kunskap, erfarenhet och barnsyn tolkar förskolans styrdokument och utför planeringar eller gör val som leder till olika beslut. Henriksen & Vetlesen beskriver *i* boken *Etik i arbete med människor* (2013) filosofens K.E. Løgstrups tankar. Enligt Løgstrup är det ett faktum att vi människor utövar makt över andra och menar att så fort vi människor berör eller berörs av varandra är vi inne på maktens område. Vidare menar Løgstrup, att vi människor är utlämnade åt varandra och hur vi i interaktion med andra

berörs och hur vi håller varandras öde i våra händer (2013, s. 163). I tidskriften *Pedagogiska magasinet* (2013) under rubriken ”Härska och behärska” skriver Karl-Olof Andersson, frilansjournalist, om Michel Foucaults tankar och ideer. Foucault var en filosof på 1900-talet som lyfte ämnet makt. Bland annat ansåg han att makt är ingenting man har, utan något som utövas i olika relationer. Foucault menar att kunskap och makt är starkt sammankopplade. Enligt honom kan inte makt utövas om inte kunskap finnes, men även att det är omöjligt att kunskap inte leder till makt (Andersson 2013). Anser jag i mitt arbete att jag besitter mer kunskap än mina kollegor i hur vi på bästa sätt ska stödja och uppmuntra de flerspråkiga barnens språkutveckling? Att mina kunskaper är de enda sanna, eller att jag är bäst lämpad till att bedriva undervisningstillfällen med fokus på språk? Om detta då leder till att vissa aktiviteter eller undervisningstillfällen får ställas in eller flyttas fram i tid blir det min makt som styr genom de val jag gör.

Tid ger, enligt mig, många gånger upphov till olika situationer eller dilemman där jag som pedagog tvingas göra val. Val som på något sätt blir att jag utövar min makt över någon annan. Jag i min kommande roll som förskollärare kan med min makt, som jag nämnde ovan, till viss del styra över hur tid ska utnyttjas och fördelas. Jag kan även planera och välja vilka eller vilket barn som ska få mycket eller lite av min tid. Även antalet pedagoger kan generera tid, då fler pedagoger per barn betyder mer tid per barn. När tid handlar om fler pedagoger ligger makten däremot högre upp. Det kan till och med handla om en politisk makt då förskolan som institution är politisk styrd.

6.9.2 Institutionen förskola och makt

Puskás (2013) menar att så kallade värdekonflikter leder till ideologiska dilemman, vilka i sin tur sedan leder till vardagsdilemman i förskolepraktiken. Hon anser att många vardagsdilemman uppstår när uppdragen i den flertydiga läroplanen ska omsättas i praktiken. Ett sådant dilemma är, enligt Puskás, att förskolan som institution en enspråkig sådan i sin praktik ska utveckla barnens flerspråkiga utveckling. Detta dilemma uppkommer därmed i skärningspunkten mellan det samhälleliga enspråkighetsnormerna och den mångkulturella hållningen förskolan har blivit ålagda att implementera. Här menar Puskás att det inte är läroplanen som skapar dilemmat, utan dilemmat är en reflektion av den värdekonflikt som uppkommer när samhällets enspråkiga och flerspråkiga syn krockar. I institutionen förskolan

handlar detta om att förskolan som är svenskspråkig föreskrivs arbeta utifrån ett flerspråkigt arbetssätt. De olika sätten beror enligt Puskas på att pedagoger besitter olika kunskaper, strategier, erfarenheter kring språkutveckling och språklig integrering (Puskás 2013, s. 48). Men kan det vara så enkelt att om kunskapen hos oss pedagoger skulle öka kring ämnet språkutveckling, skulle risken för att hamna i olika dilemman minska? Kan det också vara så att ökad kunskap leder till en mer gemensam barnsyn, som i sin tur leder till en god förskoleverksamhet med ett språkutvecklande arbetssätt?

6.10 Kunskap

Under arbetet med denna essä har jag fått ökad förståelse för att kunskap är av stor vikt för att skapa en god språkutvecklande förskoleverksamhet. Bernt Gustafsson forskare och lärare på pedagogiska institutionen vid Linköpings universitet skriver i sin *Vad är kunskap?* (2002) att kunskap kännetecknar människors strävan till att skaffa ett bättre liv. Detta gäller både det kollektiva och det individuella, men även för att överleva. Så länge människor har funnits har det funnits kunskap (Gustafsson 2002, s. 13). Även förskolans läroplan (2018) belyser begreppet kunskap. Där går att läsa att kunskap inte är ett entydigt begrepp, utan ett begrepp som kan visa sig i olika former exempelvis; förståelse, färdighet, fakta och förtrogenhet, vilka samspelar med varandra. I förskolan ska utrymme för dessa kunskapsformer ges för att skapa en balans dem emellan och för att bilda en helhet (Skolverket 2018, s.10). Då jag upplever dessa begrepp som en aning diffusa anser jag att vi pedagoger bör har diskussioner om kunskap, både vad det är och hur den syns. I Gustafssons (2002) text beskrivs tre olika former av kunskap som alla har rötter i Aristoteles tankar. Den första är *Episteme* vilken står för vetandet. Med andra ord inte något man tänker eller tror utan säker kunskap, det vill säga något som man kan läsa sig till eller mäta. Den andra formen är *techne*, vilket är en kunskapsform som nyttjas i de verksamheter där framställning, tillverkning och skapande arbete utförs. Denna kunskap beskriver även Gustafsson som praktisk-produktiv kunskap eller kunnandet. Den tredje kunskapsformen beskriver Gustafsson som *fronesis* eller praktisk klokhet, något som hör ihop med det mellanmänskliga. Dessa kunskapsformer är användbara även i vår tid och vi talar då om vetandet, kunnandet och klokheten vilka hela tiden står i relation till varandra (ibid. s. 54-55). Om dessa inte står i relation till varandra hur är jag då som pedagog? Här tänker jag vad som kan vara nödvändigt för att bedriva en god språkutvecklande verksamhet. Jag behöver ha teoretiska kunskaper, *Episteme*, om barns språkutveckling, men även besitta ett kunnande, *Techne*, för att veta hur jag ska förmedla de

kunskaper jag besitter. Men framför allt behöver jag klokheten, *fronesis*. Jag upplever att det är klokheten som gör att jag kan möta barnen på ett inkännande sätt och skapa det som forskare, litteratur och läroplanen påvisar; att barnen utvecklas bäst i meningsfulla sammanhang. Kanske spelar det ingen roll i arbete med barn hur mycket kunskap jag besitter om jag inte har klokheten. Utan klokheten kanske jag som pedagog inte ser det enskilda barnets behov och förutsättningar, utan med min kunskap tar mig makten att bestämma vad och hur barnet ska lära.

6.11 Språk, lärande och identitet

I första mötet med Ahmed och hans mamma blev det tydligt för mig vilken stor roll ett gemensamt språk har för kommunikationen. Ett språk behöver inte handla om det verbala, men i mötet med Ahmed mamma saknade jag ett för oss gemensamt språk. Sandell Ring (2018) skriver i *Språk, lärande och identitet* att språket hjälper oss människor att formulera framtidsvisioner, tolka och beskriva den värld vi lever i och vilka erfarenheter vi besitter. Språket spelar en central roll i samspelet mellan människor när vi kommunicerar med varandra till exempel i tal och skrift, visuella texter men även i sociala medier. Med andra ord är det språket som leder till att andra människor skapar en förståelse av oss. Språket blir därmed avgörande för utformandet av vår identitet (Sandell Ring 2018, s. 11). Utifrån mina tolkningar av det sociokulturella perspektivet formas den sociokulturella varelsen genom vardagliga kommunikationer. Det är i denna vardagliga interaktion som vi människor skaffar oss de komplexa sociokulturella färdigheter som behövs då vi ska leva tillsammans med andra. Utifrån denna tolkning, reflektioner, kopplingar till forskning och litteratur har jag fått en ökad förståelse för hur viktigt goda sociala samspel är. Samspel mellan vuxna och barn påverkar olika förutsättningar för lärandet och kan bli avgörande för barnens känsla av inkludering.

Jag har tagit del av forskning som understryker vår viktiga roll som förskolepedagoger i skapandet av en miljö där alla barns kompetens och identitet stärks. I tidskriften *Pedagogiska magasinet* (2017) går att läsa om Jim Cummins tankar. Cummins är en av världens ledande forskare kring flerspråkiga barn, och beskriver här arbetssätt kring flerspråkiga barn. Cummins anser att vi pedagoger kan underlätta lärandet för flerspråkiga barn genom att se deras identitet som en kompetens. Cummins menar att vi pedagoger besitter stor makt i att

kunna underlätta och påverka lärandet för flerspråkiga barn. Genom att vi ser deras identitet som en kompetens kan vi pedagoger se och utmana stereotyper, men också förhålla oss till olika sociala strukturer (Cummins 2017).

Många av barnen på min avdelning har svårigheter att kommunicera med varandra och med oss pedagoger, bland annat på grund av ett svagt svenskaspråk. Att i någon form kunna kommunicera med andra upplever jag som viktigt, något som även Puskás lyfter i programmet från Vetandets värld (2019). Hon beskriver där eventuella konsekvenser av att barn i förskoleålder inte behärskar svenska på en god nivå. Puskás menar att barnen riskerar att på sikt aldrig komma in ordentligt i det svenska samhället. För att utan språk eller med ett dåligt språk är det svårt att vara framgångsrik i skolan. Enligt Puskás går många av barnen som har ett dåligt svenskaspråk ofta i segregerade skolor och problematiken kan därför följa dem hela skolgången (Vetandets värld 2019). När jag tar del av det som Puskás beskriver utifrån sin forskning känner jag en sorg men också en stark övertygelse till fortsatt arbete i detta mångkulturella område. Att kunna ge alla barn ett starkt språk för att klara sin framtida utbildning upplever jag som otroligt viktigt och kan vi pedagoger skapa förändringar på sikt vill jag vara med.

När jag reflekterar kring det jag tagit del av utifrån litteratur och forskning blir jag lite osäker på hur jag i min ledande förskollärarroll ska planera aktiviteter och undervisningstillfällen med utgångspunkt i språk. Jag kan se en eventuell fara med en flerspråkig förskola som fokuserar på svensk språkutveckling. Att bara koncentrera sig på språkutveckling kan innebära att barnens innehållsliga lärande hämmas. Det kan även finnas en risk för att språkfokus kan leda en norm av att; några redan kan svenska och några som ska lära sig svenska. Kanske en möjlig fara kan vara att detta leder till kategoriseringar av barn utifrån svenskkunskaper, vilket i sin tur kan leda till kompensatorisk syn på flerspråkiga barn, en syn där inte flerspråkigheten ses som en resurs utan som ett problem som bör åtgärdas. En fara som kanske inte existerar om jag som pedagog besitter de rätta kunskaperna? Då syftar jag till kunskaper kring ämnet men också till den kunskap som Gustafsson beskriver som praktisk klokhet eller fronesis, vilket hör ihop med det mellan mänskliga, som nämndes ovan under kapitlet Kunskap. Jag inser svårigheter i att vilja stödja barnen i deras utveckling utan att få det till en kompensatorisk pedagogik. Men är kompensatorisk pedagogik alltid av ondo, även

om det utförs mycket klokt, empatiskt och pedagogiskt? Kan denna typ av pedagogik eventuellt leda till en likvärdig förskola?

6.12 Likvärdig förskola.

Likvärdig- vad betyder det? Är det att alla ska ha exakt lika mycket eller betyder det att en del behöver mer för att det ska bli likvärdigt? Vad innebär en likvärdig förskola? Bedriver jag, som arbetar i ett område där flerspråkighet är norm, och en kollega som arbetar i ett område där svenska språket är norm, en likvärdig utbildning för samtliga barn vi arbetar med?

Enligt svensk skollag ska förskolor vara likvärdiga och alla barn ska erbjudas en förskoleverksamhet av hög kvalitet. Detta beskrivs i en rapport från Vetenskapsrådet 2015, men även i förskolan läroplan. ”Enligt skollagen ska utbildningen vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Den ska ta hänsyn till alla barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan” (Skolverket 2018, s.6). Vad behövs då för att skapa en likvärdig förskola? Kan det vara att vi pedagoger ska besitta likvärdiga kunskaper, eller att det i vissa områden behövs mer resurser, exempelvis i form av fler pedagoger per barn? I Vetenskapsrådets rapport, vid namn *En likvärdig förskola för alla barn-innebörder och indikationer* (2015), var syftet med rapporten att skapa ett underlag till att förstå innebörden av likvärdighet för förskolans verksamhet. Rapporten definierar även de områden som forskningen pekar på som viktiga för förskolans likvärdighetsarbete (Vetenskapsrådet 2015, s. 12). I rapporten framkommer det att år 2015 inte finns någon samlad kunskap om förskolans likvärdighet i Sverige. Det framkom även att det inte finns kriterier eller jämförbara mätningar av likvärdighet i förskolan mellan olika länder. I studien fann man exempel på att det i socioekonomiskt svaga bostadsområden fanns färre utbildade förskollärare än områden med mer resursstarka vårdnadshavare. I samma rapport framkom också att en förskola som inte är likvärdig riskerar att förstärka och reproducera social ojämlikhet och segregation. Rapporten lyfter också vad ett mått på likvärdighet kan handla om: att alla barn erbjuds verksamhet av hög kvalitet. Kvalitetsaspekterna som lyfts fram handlar om förskolepedagogernas kompetens och utbildning. Det som visat sig vara nyckelområden för att utveckla en hög kvalitet verkar vara en pedagogisk medvetenhet, ett engagemang och en förståelse för sitt uppdrag (ibid. s. 42).

Att pedagogers kunskap har en stor påverkan på utformandet av förskolans verksamhet har för mig under skrivandets gång blivit tydligt. Utifrån ovanstående beskrivning har jag fått inblick i vad som kan vara nyckelområden för god kvalitet och likvärdighet. Jag tänker att det också kan handla om att vi genom kunskap kan våga se och lyfta vad som inte är kvalitet eller fungerar bra. Här tänker jag också att stöttning eller som det inom det sociokulturella perspektivet kallas scaffolding kan skapa likvärdighet. Att vi pedagoger ska se det enskilda barnet och ge det den stöttning de behöver både i stunden och för progression anser jag kan skapa en likvärdig utbildning och en likvärdig chans att lyckas i samhället och i framtiden. En medveten stöttning som succesivt plockas bort anser jag stärker barns lärande. Genom medveten stöttning ges barnen möjlighet att utvecklas och lära utifrån sin fulla potential.

I texten *Språk, lärande och identitet* (2018) beskriver Sandell Ring begreppet stöttning utifrån språkligt arbete och hur detta kan ske på två nivåer, *Makronivå* och *Mikronivå*. *Makronivå:* en övergripande stöttning som är på förhand planerad. Stöttningen är planerad i förhållande till begrepp, språkmål som ord, olika genrer, språkliga förmågor, men också utifrån miljöns utformning och andra lärandemål. I stöttningen ses också flerspråkighet som en resurs, samt för urvalet av uppgifter och dess karaktär. Denna planerade stöttning bidrar till undervisningens ramar och för förutsättningar för alla barn att utvecklas och lära inom sin egen utvecklingszon.
Mikronivå: en oplanerad stöttning. Stöttning i stunden, i olika interaktioner mellan barnen men också mellan barn och vuxna. Stöttning kan med andra ord erbjudas genom genomtänkt planering och genom flexibilitet och lyhördhet i uppkomna situationer. Den kan då ske genom mimik, ord, kroppsspråk och ögonkontakt (Sandel Ring 2018, s. 4).

7. Slutord

Barns identitet och självbild växer fram i samspel med omgivningen och andra människor. Språket är grundläggande och vi i förskolan ska stötta både modersmålsutvecklingen och språkutvecklingen i svenska. Jag hoppas att jag i min blivande roll som förskollärare kommer lyckas planera för att alla barn ska stöttas utifrån just sin nivå. Jag inser att detta kräver en genomtänkt planering och att jag som pedagog måste skapa goda relationer med barnen och deras vårdnadshavare.

Under min utbildning till förskollärare har jag knutit teori till vardagens praktik. På samma sätt har jag gjort under denna essä, kopplat teori till praktik. Min berättelse, tillika mina dilemman, har jag tittat på ur olika perspektiv och teorier. Essäformen som metod har lett till att jag synliggjort mina egna tillkortakommanden, och gett mig insikt i mitt eget behov av mer kunskap. Det har också blivit tydligt för mig i mina reflektioner att jag som blivande förskollärare kommer att behöva lyfta saker jag anser fungerar mindre bra, och finna vägar till lösningar.

Jag har under mina år som pedagog i ett mångkulturellt område ställt mig frågor kring barnen i områdes generellt svaga andraspråk. Jag upplever ofta en oro över barnens framtida skolgång, om den låga språknivån leder till problem vid kommande läs-och skrivinlärning. Mina tankar och frågor har handlat om huruvida flerspråkiga barn skulle ha en ökad språklig kompetens vid skolstart om vi hade mer riktade undervisningstillfällen med fokus på svenska språket. Jag har inte lyckats finna någon forskning kring just detta, däremot kring vikten av ett starkt språk vid skolstart. Mina slutsatser utifrån detta blir då att; om forskning påvisar att ett starkt språk vid skolstart är av stor vikt har vi i förskolan ett viktigt uppdrag och ansvar för att säkerställa att alla barn får möjlighet till att utveckla ett starkt andra språk.

Utifrån det jag läst och mina egna reflektioner har det blivit tydlig för mig vilken betydelsefull roll jag har som pedagog. Hur jag bör vara en god språklig förebild där jag använder mitt eget språk på ett medvetet sätt. På så sätt kan jag stötta och hjälpa barnen att bygga ordförråd och använda och förstå begrepp, vilket är viktigt för barnens framtida läs- och skrivinlärning. Ett ständigt återkommande begrepp i litteratur och forskningsrapporter med mera är begreppet meningsfulla sammanhang. Ett begrepp som är av stor vikt men ingenstans förklaras. Kanske det inte finns ett svar på detta, utan meningsfulla sammanhang skapas i stunden eller i olika möten? Jag har i min essä tittat på mina frågor ur ett sociokulturellt perspektiv. I detta perspektiv är vardaglig kommunikation av stor vikt. Formandet av oss som sociokulturella varelser sker framförallt genom vardaglig kommunikation. I den vardagliga interaktionen skaffar vi oss de komplexa sociokulturella färdigheter som vi behöver för att leva tillsammans. Min roll som pedagog bör då bli att skapa tillfällen för barnen att mötas i meningsfulla språkliga sammanhang, i en tillåtande trygg miljö där jag kan delta som en närvarande och inkännande pedagog.

Jag har i denna essä också belyst begreppen makt och kunskap. Förskolan med dess styrdokumenten besitter makt, jag som pedagog besitter makt som påverkar barnens framtid. Mina förhoppningar är att som förskollärare med många erfarenheter och nyvunna kunskaper ska kunna använda det som ligger i min makt till att skapa trygga meningsfulla språkutvecklande sammanhang för alla barn. Förhoppningsvis kommer jag kunna pendla mellan de kunskapsformer som jag beskrivit i denna text för att möta alla barns behov.

I denna essä ställde jag också frågor kring likvärdighet, vad betyder likvärdig förskola? Hur mycket jag än tänker på den frågan utifrån den litteratur jag studerat får jag inget svar. Betyder likvärdigt att alla ska ha samma, lika mycket eller likadant? Eller är likvärdighet att den som behöver mer ska få mer, att det på så sätt bildas balans. Livet är inte rättvist och kommer troligtvis så heller aldrig bli, men jag som förskollärare kan försöka skapa balans. För att stötta våra flerspråkiga barn på bästa sätt och vända motvind till medvind kan då enligt mig vara att; en del barn behöver mer för att få lika mycket.

Referenser

Alsterdal, L (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, A. (red.). *Konst och lärande*: *Essäer om estetiska läroprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola

Andersson, K (2013). Härska och behärska. *Pedagogiska magasinet*, 20 februari https://pedagogiskamagasinet.se/harska-och-beharska [hämtat 2020-02-15]

Axelsson, M (2010). Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk.* 2., [uppdaterade] uppl Lund: Studentlitteratur, ss. 125-150.

Björk-Willén, (2019). *Språkets betydelse i förskolan*. [podcast]. ILT inläsningstjänst. [hämtat] mars 2019 https://www.inlasningstjanst.se/podcast/polly-bjork-willen-sprakets-betydelse-i-forskolan/

Björklund E (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009 Tillgänglig på internet: http://gupea.ub.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea-2077-18674-1.pdf

Cummins, J (2017). Pedagogerna är aldrig maktlösa. *Pedagogiska magasinet*, 17 november https://pedagogiskamagasinet.se/pedagogerna-ar-aldrig-maktlosa [hämtat 2020-03-20]

Gustavsson, B (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap.* Stockholm: Skolverket

Hammarén, M (2005). *Skriva: en metod för reflektion.* 2:a uppl. Stockholm: Hammarén och Santérus Förlag

Henriksen, J-O, & Vetlesen, A, J (2013). *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur

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

Läroplan för förskolan: Lpfö18. (2018). *Lpfö 2018.* Stockholm: Skolverket

Puskás, T (2013). Ideologiska dilemman i relation till förskolans uppdrag. I: Björk-Willén, Polly, Gruber, Sabine & Puskás, Tünde (red.). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag.*1. Uppl. Stockholm: Liber, ss. 46-49.

Sandell Ring, A (2018). *Språk, lärande och identitet*. Stockholm: Skolverket

Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med fler-språkiga barns språkutveckling.* Stockholm: Skolinspektionen

Svensson, A (2012). *Med alla barn i fokus [Elektronisk resurs] om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling. Paideia.* 4, 29-37
Tillgänglig på Internet:
https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:869525/FULLTEXT01.pdf

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3.uppl. Lund: Studentlitteratur
Vetandets värld (2019). Barnen som inte lär sig svenska – Förskolan. *Sveriges radio*, 7 maj.
https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?artikel=7344094

Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer.* (2015). Stockholm: Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed* [*Elektronisk resurs*]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på Internet:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf