

Men ingen kan språket

**En diskursanalys av förskollärares berättelser
om sitt arbete med flerspråkighet i förskolan**



Av: Rasmus Overmark

Handledare: Daniel Bodén
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Kandidatuppsats 15 hp
Självständigt vetenskapligt arbete | vårterminen 2022
Förskolläraryrket med interkulturell profil



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

But no one knows the language

- A discourse analysis of preschool teachers' stories about their work with multilingualism in preschool

The purpose of this study is to generate knowledge about how the preschool's physical and social literacy environment is used and can be used to support multilingual children in their language and literacy development and highlight the opportunities and difficulties that preschool teachers experience in their work with language development of multilingual children. The questions that are answered are: *How do the respondents describe the literacy environment in their preschool department? And: How do the respondents describe their support of multilingual children's language development and their conditions for teaching?* Surveys and qualitative interviews were used as the method to answer the questions and were analyzed in relation to the study's theoretical framework, constituted by discourse analytical theory. The results show that four different discourses emerged, each describing different perspectives of *multilingualism in preschool education*. In one of the preschool departments in the study, where the teachers seem to have put less focus on making the home language of multilingual children visible in the physical environment, they had a home language teacher who came every week. The children then had the opportunity to develop their home language with someone who knows the language. In the departments where the physical environment more clearly reflected the multilingualism that was represented, the teaching was more focused on including and making children's home language visible. The reason was most likely that no one in the team spoke the children's home language. Most of the preschool teachers in the study expressed that they lacked the conditions needed to be able to conduct the teaching they wanted. Some of the preschool teachers expressed that poorer conditions mainly affected the children who needed the most support.

Keywords: Preschool, multilingualism, literacy environment, interview study, discourse analysis.

Nyckelord: Förskola, flerspråkighet, litteracitetsmiljö, intervjustudie, diskursanalys.

1. Inledning	1
2. Syfte	2
2.1 Frågeställningar	2
3. Begreppsredogörelse	2
3.1 Litteracitet	3
3.2 Flerspråkighet	3
3.3 Multimodalitet	4
4. Tidigare forskning	4
4.1 Flerspråkighet i förskolan	4
4.2 Förskolans litteracitetsmiljö	6
5. Teoretiska utgångspunkter och begrepp	7
5.1 Moment, ekvivalenskedjor, nodalpunkt och flytande signifikant	8
5.2 Interkulturalitet	8
6. Metod	9
6.1 Kvalitativ intervju	9
6.2 Enkäter	9
6.3 Urval och genomförande	10
6.4 Forskningsetik	11
6.5 Bearbetning och dataanalys	11
7. Resultat och analys	12
7.1 Diskurser om flerspråkighet och litteracitet	12
7.1.1 De begränsade förutsättningarnas diskurs	12
7.1.2 Diskursen om barns modersmål som något särskilt	16
7.1.3 Den multimodala språkdiskursen	18
7.1.4 Den interkulturella diskursen	21
8. Diskussion och slutsatser	24
8.1 Avslutande ord	27
8.2 Förslag på framtida forskning	28
9. Referenslista	29
10. Bilagor	
10.1 Enkätfrågor	
10.2 Intervjufrågor	

1. Inledning

Utlandsfödda barn som kommer till Sverige efter sju års ålder hör till dem som har svårast att leva upp till skolans krav och endast 65% av utlandsfödda barn får gymnasiebehörighet, att jämföra med 90% av de barn som är födda inrikes. Hur kan förskolan bidra till att skapa en mer jämlik skola för alla barn där fler ges möjligheter att uppfylla de kunskapsmål som finns? Det finns enligt Skolverket (2019) kopplingar mellan studieresultat i årskurs 6 och om barnet har gått på förskola. I Sverige går 94% av alla barn mellan tre- och fem år på förskola (SCB, 2019). Sammanlagt går 517 000 barn på förskola i Sverige. Med andra ord är förskolan en mötesplats för många barn med skiftande kulturell bakgrund.

Man kan utgå från att barns utveckling inom tal- och skriftspråk samt symboltolkning i tidig ålder är viktig för deras fortsatta skolgång och möjligheter att senare i livet delta i vårt demokratiska samhälle. I förskolans läroplan (Skolverket 2018 II) står det att barn ska ges förutsättningar att utveckla både sitt modersmål och svenska, men samtidigt menar Skolverket (2020) att förskolor inte har skyldighet att erbjuda undervisning i modersmål. Även om det finns många studier som har undersökt litteracitetsmiljön eller flerspråkighet i förskolan separat, är det desto färre studier som har belyst dessa två ämnen i ett och samma kontext. Den forskning som har studerat litteracitet och flerspråkighet i förskolans fysiska miljö är främst kvantitativ och i flera studier lyfts behovet av mer forskning på området.

Det är min erfarenhet att förskolans litteracitetsmiljö ofta är utformad på olika sätt beroende på barnens ålder. Jag upplever inte heller att den fysiska miljön eller materialet alltid brukar spegla den flerspråkighet som ofta finns representerad, till exempel i form av böcker eller appar på olika språk. Ett undantag är den välkomstskylt som på många förskolor är uppsatt på en vägg eller dörr i anslutning till entrén på de språk som finns representerade på förskolan. Dock kan denna skylt vara utformad på många olika sätt och då också skicka olika signaler till besökaren som ser den. Även om flerspråkiga barn inte kan ses som en homogen grupp så verkar inte det stöd de behöver alltid vara relaterat till just de individer som ingår i barngruppen utan baseras mer på de erfarenheter, kunskaper och förutsättningar som förskollärarna har om och för språkundervisning och flerspråkighet. Det kan leda till att möjligheterna för flerspråkiga barn kan variera stort mellan olika förskolor. Därför är det

relevant att undersöka hur förskollärare med olika åldrar och sammansättningar i barngruppen skapar förutsättningar för att inkludera flerspråkiga barn i undervisningen.

2. Syfte

Syftet med denna uppsats är att generera kunskap om hur förskolans fysiska och sociala litteracitetsmiljö används och kan användas för att stötta flerspråkiga barn i deras språk- och litteracitetsutveckling samt belysa vilka möjligheter och svårigheter som förskollärare upplever i sitt språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn.

Jag vill i denna studie undersöka hur arbetslagen på de avdelningar där respondenterna i mina intervjuer jobbar har utformat den fysiska miljön för att stödja litteracitet- och språkutveckling hos flerspråkiga barn. Jag vill även undersöka hur respondenterna ser på sitt uppdrag att stödja flerspråkiga barns språkutveckling och hur de menar att de använder förskolans material för att stödja litteracitet- och språkutveckling hos flerspråkiga barn i undervisningen.

2.1 Frågeställningar

- Hur beskriver respondenterna litteracitetsmiljön på sin avdelning?
- Hur beskriver respondenterna att de stödjer flerspråkiga barns språkutveckling i undervisningen och vilka förutsättningar de har?

3. Begreppsredogörelse

Jag kommer här att redogöra för de begrepp som är centrala för att ringa in studiens syfte:

Litteracitet, Flerspråkighet och multimodalitet.

3.1 Litteracitet

Elisabeth Björklund (2008), forskare i pedagogik konstaterar att litteracitet som begrepp vidgats från att syfta till läsande och skrivande till att även innefatta tecken och bilder. Även filosofie doktor i pedagogik Carina Fast (2008) beskriver att litteracitet baseras på kommunikation med hjälp av symboler där bokstäver, bilder, siffror och teckenspråk ges som exempel. Vidare menar Björklund (2008) att litteracitet grundar sig i och erövrats genom sociala interaktioner med människor i sin omgivning. Litteracitet är en social företeelse med sin grund i de vardagliga situationer där text är väsentlig för sammanhanget och Björklund kallar dessa för litteracitetshändelser. I denna interaktion med omgivningen skapas en litteracitetspraktik som har sociala och kulturella samband och är specifik för den kontext som den uppstår i. Filosofie doktor i pedagogik Kerstin Bergöö & Karin Jönsson, filosofie doktor i didaktik (2012) hänvisar till Allan Luke (2000) som menar att även kunskaper inom nyare informationsteknik som multimedia ska rymmas i begreppet. Bergöö & Jönsson (2012) lyfter även de kunskapsområden som Luke och Freebody (1999) menar är väsentliga för utvecklandet av litteracitet: Förståelsen för ljud, stavning och textstrukturer och förmåga att skapa, använda och analysera texter.

3.2 Flerspråkighet

Skolverket (2018) lyfter att flerspråkighet kan definieras på olika sätt, beroende på om man utgår från färdighetsnivå, hur kontinuerligt språket används och i vilka kontexter, eller om personen definierar sig själv eller av andra som flerspråkig. Institutet för språk och folkminnen (2020) menar att flerspråkiga personers språk kan delas upp i förstaspråk, andraspråk och främmande språk. Förstaspråket, eller modersmålet är det språk man lär sig först och i ett flerspråkigt hem kan det vara flera språk. Andraspråk är ett eller flera språk barnet lär sig efter förstaspråket (eller språken) och i en miljö där språket talas naturligt. Främmande språk är språk man lär sig utan att ha det i sin närmiljö, till exempel genom studier.

3.3 Multimodalitet

Synen på språk och kommunikation har precis som litteracitet vidgats och ett begrepp som tydliggör detta är multimodalitet. Professor i semiotik Gunther Kress et al. (2014) lyfter att språk i text och tal allmänt har betraktats som det dominerande sättet att kommunicera i lärande och undervisning. Bilder, symboler, blickar, ljud och gester har setts som stöd till denna kommunikation. Kress ifrågasätter detta sätt att se på kommunikation och menar att dessa kommunikationsformer ska ses som olika former av meningsskapande språklig kommunikation, vilket även påverkar hur man inom den multimodala teorin ser på lärande och förmedling av information då fler uttrycksformer och kommunikationssätt behöver tillämpas och uppmärksammas.

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer jag att redovisa tidigare forskning, detta gör jag under rubrikerna *Flerspråkighet i förskolan* och *Förskolans litteracitetsmiljö*.

4.1 Flerspråkighet i förskolan

Filosofie doktor inom utbildningsvetenskap Annegien Langeloo et al. (2019) lyfter att den stora invandring som har skett på den europeiska kontinenten under senare år har lett till att många förskolegrupper har ett flertal olika modersmål representerade, vilket kan försvåra möjligheterna för förskollärare att inkludera dessa språk i undervisningen.

Pedagogikprofessorerna Ingrid Pramling Samuelsson, Pia Williams och Sonja Sheridan (2015) fann i sin studie att förskollärare inte ansåg sig få de förutsättningar som krävdes för att tillgodose de behov och det stöd som de ansåg att flerspråkiga barn hade. Enligt filosofie doktor i specialpedagogik Hilde Hofslundsengen et al. (2020) är det av betydelse att förskollärare ger stöd åt flerspråkiga barn i undervisningsspråket men menar att även barnens modersmål ska vara en del av förskolans miljö och lyfter att förskollärare enligt Skolinspektionen stöttar flerspråkiga barn i svenska men saknar nödvändiga strategier för att

stötta flerspråkighet, vilket har visat sig kan leda till att barn som avviker från undervisningsspråkets norm upplevs av lärare som mindre kunniga och därför får lägre förväntningar på sig. Vidare menar Hofslundsengen et al. att ett sätt att bejaka barnens identitet är att synliggöra barns modersmål i den fysiska miljön genom bland annat böcker och skyltar. Även Langeloo et al. (2019) har i sin forskningsöversikt uppmärksammat att flerspråkiga barn har lägre förväntningar på sig och verkar få färre möjligheter och begränsat språkstöd i förskolans undervisning. Då många flerspråkiga barn kommer in i förskolan med försenade språkfärdigheter finns risken att begränsat stöd bidrar till att öka detta prestationsgap. Utbildningsforskarna L. Quentin Dixon, Shuang Wu och Ahlam Daraghmeh (2011) menar dock att flerspråkighet i sig inte ska betraktas som en riskfaktor för språkutvecklingen.

Språkforskaren Laura Justice et al. (2011) lyfter att barn som inte har lika utvecklade språkkunskaper har fördelar av att gå på förskolor där de andra barnen har starka språkfärdigheter och menar att yngre barns språkutveckling kan associeras med de genomsnittliga språkkunskaperna i barngruppen för de barn med någon form av språkförsening. Pedagogikforskaren Anne Kultti (2012) menar att flerspråkiga barn lär sig att det är majoritetsspråket som används vid sociala aktiviteter i förskolan och anpassar sig därefter. Filosofie doktor i pedagogik Linda Palla och pedagogikprofessor Vallberg Roth (2018) förespråkar en flerstämmig undervisning där läraren använder sig av flera ingångsvinklar och metoder för att skapa bättre förutsättningar för de barn som är i behov av ett mer individualiserat stöd, vilket kan vara fallet hos flerspråkiga barn.

Av de medverkande svenska förskolorna i Hofslundsengens et al. (2020) undersökning erbjöd endast 23% av flerspråkiga barn extra stöd i sitt modersmål, vilket ändå var högre än snittet på 12% bland de nordiska förskolorna i undersökningen. Omvänt var det när det gäller extra stöd i majoritetsspråket där det endast erbjöds i 3% av de svenska förskolorna, att jämföra med snittet på 33% för alla nordiska förskolor som medverkade. Enligt Litteracitetsprofessorn Eurydice B. Bauer (2019) ska miljön skapa förutsättningar för flerspråkiga barn att prata om språk för att bygga en förståelse för hur deras språk fungerar. Hofslundsengen et al. (2020) fann i sin studie att tillgängligheten av flerspråkig litteracitet var låg på nordiska förskolor även där majoriteten av barn var flerspråkiga eller på förskolor där minoritetsspråken, som ju har en särställning, fanns representerade i barngruppen. I Hofslundsengens studie var tillgängligheten för barn att använda digitala litteracitetsverktyg

generellt låg, något jag själv har observerat på de förskolor som jag har jobbat på. Detta tyder på att den fysiska litteracitetsmiljön på förskolor behöver ses över och planeras noggrant.

4.2 Förskolans litteracitetsmiljö

Pedagogikforskaren Anja Maria Pesch (2021) menar att en stark betoning på majoritetsspråket i förskolans sociala miljö kan tänkas försvaga den språkliga mångfalden på förskolan, men lyfter att en enspråkig fysisk miljö istället kan bevara en mångfald i den muntliga kommunikationen. Litteracitetsprofessorn Ying Guo et al. (2012) lyfter vikten av en rik litteracitetsmiljö för att stödja det litteracitetsutvecklande samspel som sker i förskolan och menar att miljö och interaktioner är beroende av varandra för att främja barns utforskande av litteracitet. Lärarens kunskaper om språk och litteracitet är det som väger tyngst i främjandet av barns litteracitetsutveckling och hur litteracitetsmiljön är organiserad är viktigare än mängden litteracitetsmaterial som finns tillgängligt. Litteracitetsprofessorerna Sheryl V. Taylor och Cynthia B. Leung (2019) menar att det är viktigt för yngre barn att få utforska många olika uttryckssätt för att de ska ges möjlighet att skaffa sig en förståelse för de multimodala uttrycksformer som till exempel digitala medier de kommer stöta på i framtiden.

Hofslundsengen et al. (2020) observerade att många av de nordiska förskolorna saknade en avskild plats för att läsa trots att de ofta hade många böcker. En organiserad plats för att öva eller leka med skriftspråk saknades också på de flesta förskolor, vilket hon menar visar på brister i förskolläraernas uppmuntran av barns litteracitetsutforskande. Detta trots att forskning visar att det främjar barns litteracitetsutövande när de når skolåldern. Guo et al. (2012) menar att både den fysiska och sociala litteracitetsmiljön påverkar yngre barns beteendemönster i relation till deras tidiga litteracitetsutveckling. Barn använde sig till exempel mer frekvent av litteracitetsverktyg och lekte mer litteracitetsrelaterade lekar när vuxna var involverade i leken än när de vuxna var passiva i deras studie.

5. Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Jag har arbetat utifrån ett diskursteoretiskt och diskursanalytiskt ramverk och studien har sin utgångspunkt i Laclau och Mouffe's diskursteori. Enligt Samhällsforskaren Marianne Winther Jørgensen och psykologiprofessorn Louise Philips (2011) definition är diskurs en bestämd innebörd inom ett visst verksamhetsfält. Det är ansatsens uppgift att synliggöra strukturer. Filosofen Magdalene Thomassen (2007) beskriver en diskurs som en samling yttranden, teorier och praktiker som uppstår genom språk och kommunikation. Vad vi tycker och tänker är kontextbundet. Diskurser speglar eller representerar sociala handlingar eller praktiker och reglerar vad som är möjligt att tänka på en viss plats och vid en given tidpunkt. Det som är norm hos oss är inte nödvändigtvis norm hos någon annan och makt framkommer och möjliggörs genom språk. Resultatet i studien baseras på enkäter och intervjuer gjorda med förskollärare, vilket innebär att den data som framkommer är förskollärarnas egna uppfattningar och beskrivningar. Därför är det intressant att synliggöra vilka normer och värderingsprinciper som yttrar sig i relation till förskolans undervisning och miljö. Ett sätt att göra detta är att studera de diskurser som framträder i förskollärarnas beskrivningar och uttryck, alltså återkommande mönster och yttringar kring hur ett fenomen skall förstås och gestaltas i uttryck som språk och handling.

Genom att belysa studien ur ett diskursteoretiskt perspektiv möjliggörs att rådande diskurser om barns litteracitet och flerspråkighet som existerar bland förskollärarna i studien synliggörs. Det ger mig även förutsättningar att genom de diskurser jag identifierar tolka litteracitetsmiljön på förskolorna. För den här studien har det inneburit att jag har letat efter mönster och gemensamma tecken i respondenternas svar för att utröna och synliggöra existerande diskurser om barns litteracitet och flerspråkighet. På alla de medverkande avdelningarna pågick en diskursiv kamp då det framträdde flera diskurser om litteracitetsmiljön och flerspråkighet på samma plats som konkurrerade om tolkningsföreträde. Det kunde vara i hur förskollärarna beskrev olika situationer i undervisningen eller hur vissa artefakter var utformade. På en avdelning gick det till exempel att utläsa två olika diskurser ur samma föremål - en välkomstaffisch i hallen.

5.1 Moment, ekvivalenskedjor, nodalpunkt och flytande signifikant

Meningsbärande begrepp inom en diskurs benämns som *moment*. Winther Jørgensen och Philips (2011) menar att de får sin bestämda betydelse i hur de associeras och sammanlänkas genom *ekvivalenskedjor* till ett eller flera centrala moment. Dessa centrala moment kallas *nodalpunkter*. Om flera olika diskurser har samma nodalpunkt beskrivs då dessa som *flytande signifikanter* eftersom de har olika betydelser i relation till diskursernas olika moment. I denna studie utgör ”*Flerspråkighet i förskolans undervisning*” nodalpunkten inom diskurserna, då det är ett återkommande och centralt moment och de andra momenten fixeras genom deras relation till nodalpunkten. Då innehållet och betydelsen av begreppet ”*Flerspråkighet i förskolans undervisning*” varierar i de olika diskurserna är det även en flytande signifikant. Exempel på moment som knyts till nodalpunkten i denna studie är ”*förutsättningar*”, ”*modersmål*”, ”*kommunikation*” och ”*inkludering och synliggörande*”. Momenten är oftast specifika för en viss diskurs och ger diskursen ett uttryck. Dessa begrepp har varit guidande för analys av datan, men jag har inte använt dem i den löpande texten. Detta för att göra analysen mer begriplig för läsare som inte är införstådda i den teoretiska apparaten.

5.2 Interkulturalitet

I mötet mellan människor sker även ett möte mellan olika kulturellt förankrade diskurser. Professor i interkulturell pedagogik Katrin Goldstein-Kyaga och Maria Borgström, docent i pedagogik (2012) beskriver att en interkulturell åskådning innebär, till skillnad från den mångkulturella där samhället belyses genom majoritetssamhällets normer, en eftersträvan att inte låta sig begränsas av en etnocentrisk åskådning eller monokulturella föreställningar utan grundar sig i en uppriktig nyfikenhet, öppenhet och ett ömsesidigt inkluderande. I förskolan innebär det att sträva efter att skapa en demokratisk pedagogik som bygger på inkludering och jämlikhet där olikheter kan mötas, normer vidgas och ger plats åt det som annars kanske ses som annorlunda eller avvikande.

6. Metod

Kvalitativa metoder används för att beskriva det som ska undersökas. Runa Patel och Bo Davidsson (2011), forskare i beteendevetenskap menar att man tolkar resultatet när man använder sig av kvalitativa metoder för att generera information. Med kvalitativa metoder kan man få ta del av vad människor tänker om eller hur de upplever ett fenomen eller en situation. Jag använder mig av kvalitativa intervjuer för att få syn på kvalitativ data om flerspråkighet och litteracitet i förskolans miljö. För undersökningens syfte och frågeställningar är det av vikt att respondenternas egna tankar och upplevelser framträder.

6.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuer använder man sig av för att förstå ett sammanhang ur den intervjuades perspektiv. Frågorna är då främst av öppen karaktär för att kunna få så beskrivande svar som möjligt. Patel och Davidsson (2011) beskriver att frågorna i en kvalitativ intervju ska ge respondenten möjlighet att svara utifrån sin egen erfarenhetsvärld. Jag använder mig främst av kvalitativa intervjuer i min studie (se Bilaga 2) då jag ville få tillgång till förskolläraernas egna beskrivningar. För att besvara forskningsfrågorna är det viktigt att respondenterna får möjlighet att själva beskriva sitt arbete. Av den anledningen har jag valt att ställa öppna frågor och sedan ställa följdfrågor i relation till vad respondenterna lyft fram i sina svar.

6.2 Enkäter

Enkäter används ofta när man vill få svar från många personer och oftast skickas frågeformulär då ut som besvaras skriftligt. Frågorna är vanligtvis mer ledande än i kvalitativa intervjuer, eller består av flera svarsalternativ. Då studien även fokuserar på förskolans fysiska miljö så valde jag att innan intervjun skicka ut ett frågeformulär till respondenterna med slutna frågor om förskolans fysiska miljö med fokus på litteracitetsmiljön (se Bilaga 1). Detta för att det inte var möjligt att besöka förskolorna på grund av de rådande restriktioner förskolorna hade. Många av frågorna är hämtade ur ELLCO - Early Language and Literacy Classroom Observation tool, som är ett verktyg för att bedöma

kvaliteten på lärmiljön inom olika litteracitetselement, bland annat klassrumsstruktur och litteracitetsmiljö, läroplan, möjligheter till att läsa och lyssna till böcker samt skrivstöd. Jag kompletterade med frågor om flerspråkighet. Detta gav mig även ett underlag när jag ställde frågor om miljön i intervjuerna.

6.3 Urval och genomförande

Urvalet till min undersökning består av fyra förskollärare som jag har fått kontakt med genom bekanta i förskolan. Alla respondenter är verksamma i Stockholms kommun, men i olika stadsdelar och således även i olika rektorsområden. Tre av respondenterna jobbar på kommunala förskolor och en av dem på en privat förskola. Namnen på förskollärarna och de avdelningar de jobbar på är i denna studie fingerade. Jag har valt förskollärare som urvalsgrupp då de både har adekvat utbildning för att svara på frågor gällande flerspråkighet och litteracitet hos yngre barn och dessutom ofta är ansvariga för utformningen av den fysiska miljön på avdelningen där de jobbar. Respondenterna jobbade med barn i olika åldrar och hade olika lång arbetslivserfarenhet som sträckte sig mellan ett och fyrtio år. Att avgränsa studien till förskollärare kan påverka studieresultatet då det bygger på intervjuer, eftersom förskollärare på grund av sin yrkesroll och utbildning kan förutsättas förstå vad som förväntas av dem i olika situationer i deras arbete och kanske av den anledningen svarar just det som de tror förväntas av dem. Då barngrupperna var i olika åldrar kan det också påverka hur miljön var utformad och hur förskollärarna bedrev sin undervisning.

Patel & Davidson (2011) beskriver att intervjuer kan genomföras både på plats med respondenten eller via telefon. Alla intervjuer i denna studie utom en skedde över telefon då respondenterna uttryckte en önskan om detta. Intervjuerna spelades in med en diktafon, vars innehåll raderades direkt efter transkribering. Enligt de rekommendationer Löfdahl et al (2014) ger så informerade jag respondenterna att jag enbart använder empirin och den data som jag genererar från den i min uppsats för att efter att uppsatsen är klar radera dessa. Intervjuerna flöt på relativt bra. Jag upplevde att några av respondenterna var lite nervösa i början. Det var något jag var förberedd på, så av den anledningen ställde jag frågor om svårigheter i slutet av intervjun. Vid några få tillfällen fick jag förtydliga frågan jag ställt för att försäkra mig om att respondenterna tolkade frågan så som det var tänkt, eller ställa följdfrågor för att få ett fylligare svar. Jag följde Kvale och Brinkmanns (2012)

rekommendationer om att ställa frågor som syftar till “vad” innan frågor om “hur”. I slutet av intervjun frågade jag om det var något respondenten ville tillägga eller undrade över och ville fråga mig. Dessa typer av frågor menar Kvale och Brinkmanns (2012) att en intervju bör avslutas med.

6.4 Forskningsetik

Jag har förhållit mig till de fyra forskningsetiska principerna som anges av Vetenskapsrådet (2017): *Informationskravet* som innebär att jag måste informera de personer som deltar i studien om studiens upplägg och syfte; *Samtyckeskravet* som innebär att de medverkande personerna själva bestämmer över och har rätt att avbryta sitt deltagande; *Konfidentialitetskravet* som innebär att uppgifter om deltagande personer ska lagras och skyddas från obehöriga; *Nyttjandekravet* vilket innebär att uppgifter om de personer som deltar i studien enbart får användas för forskningssyfte. Jag har både i de mail med enkätfrågor som jag skickat till respondenterna och i anslutning till intervjuerna informerat respondenterna om syftet med undersökningen, vad deras roll som respondenter är och att deltagandet är frivilligt. Jag har verbalt inhämtat samtycke från respondenterna och informerat dem om att de kan avbryta sin medverkan när de vill. Inspelade intervjuer har förvarats på en inspelningsapparat som saknar internetuppkoppling. I anteckningar och slutgiltig publicering har alla namn på personer och platser samt barnens modersmål ändrats och all sparad information har raderats efter att studien är slutförd.

6.5 Bearbetning och dataanalys

Jag har följt Patel & Davidsons (2011) rekommendationer om att göra analyser så fort jag fått in data, då mängden data kan vara överväldigande om man väntar med det tills all data är insamlad. Jag har i dessa analyser kartlagt olika diskurser om barns litteracitet och flerspråkighet i förskolan undervisning som existerar bland respondenterna genom att göra en innehållsanalys av intervjuerna och enkäterna. Jag har bearbetat och analyserat empirin ur ett diskursteoretiskt perspektiv där metoden varit diskursanalys. Jag började med att lyssna igenom och ordagrant transkribera vad som sades i de individuella intervjuerna. Jag delade först upp materialet i två kategorier i relation till forskningsfrågorna: *förskolans miljö* och

förskolans undervisning. I båda kategorierna kunde jag urskilja olika diskurser genom olikheter och likheter i förskolläraernas yttranden. Moment som ”förutsättningar”, ”individuell undervisning” och ”hemkultur” gick att koppla till den återkommande nodalpunkten “*Flerspråkighet i förskolans undervisning*”. På så sätt tillskrevs nodalpunkten olika betydelse i diskurserna, vilket då även gjorde den till en flytande signifikant.

7. Resultat och analys

Jag kommer i detta kapitel svara på forskningsfrågorna under rubriken *Diskurser om flerspråkighet och litteracitet i förskolan*, där jag presenterar vilka diskurser som framträder i de olika intervjuerna med förskollärarna.

7.1 Diskurser om flerspråkighet och litteracitet

I materialet framträdde fyra diskurser. I *De begränsade förutsättningarnas diskurs* visar resultatet på utmaningar relaterade till förutsättningar som personalens kunskaper, brist på tid och sjukfrånvaro bland personal. Inom *Diskursen om barns modersmål som något särskilt* beskrivs modersmålsundervisning som en aktivitet som sker utanför den ordinarie undervisningen, till exempel med modersmåls lärare eller när andra barn sover. *Den multimodala språkdiskursen* innehåller yttringar om att begreppet flerspråkighet innefattar mer än det talade språket, som TAKK-tecken, estetiska uttrycksformer och kroppsspråk. Inom *Den interkulturella diskursen* lyfts vikten av att synliggöra och inkludera barns hemkultur såväl som modersmål i undervisningen, till exempel genom att använda barns modersmål i vardagliga situationer.

7.1.1 De begränsade förutsättningarnas diskurs

Många inom förskolan vittnar om att det sker ekonomiska nedskärningar av olika slag. Barntätheten och de ekonomiska resurserna krymper, samtidigt som det på många ställen är

brist på personal med adekvat utbildning. I denna diskurs är det förutsättningarna för undervisningen som sätter ramarna. Eller kanske rättare sagt bristande förutsättningar. En sak respondenterna har gemensamt är att de är de enda förskollärarna på avdelningarna där de jobbar. På alla avdelningar jobbar det förutom förskolläraren två till personer med varierande erfarenhet. På Dalen är det två erfarna barnskötare, men på Stranden är det två utbildade utan större erfarenhet. De förutsättningar som personalens utbildning och erfarenhet skapar, var något som förskolläraren Mia pratade om.

Jag har kollegor som saknar formell utbildning och erfarenhet. Både och. Dessutom är vi ett nytt arbetslag och jag har inte tid att stötta dem. Min planeringstid går åt till att fixa allt som ska göras i barngruppen. Att handleda mina kollegor, det har jag väldigt lite tid för. Det blir någon kort stund i veckan. Även jag som har en utbildning och väldigt mycket teorier. Jag kan ju inte applicera de teorierna hej vilt på vilka barn som helst utan jag måste utgå från just de barn jag har just nu och då behövs det mer planeringstid än vad jag har för att kunna anpassa verksamheten efter just de här barnen på bästa sätt. (Mia)

Mia uttrycker att den kan uppstå situationer där de i arbetslaget hanterar situationer på olika sätt och att de behöver tid till att reflektera över sitt arbetssätt. Förskolan är en plats där undervisning bedrivs konstant och som enda förskollärare så är förskolans undervisning ens ansvar oberoende av vem i arbetslaget den bedrivs av. Även Olof uttrycker att undervisningen kan upplevas svår att bedriva, dels på grund av antalet barn på avdelningen.

Det kommer situationer varje dag då det är stressigt. Vi har väldigt många barn och väldigt olika behov. Vissa har stora behov av stöttning i många situationer. Jag skulle kunna göra så mycket mer än vad jag gör och då blir det inte som jag ville. De fick inte den tiden de behövde och jag kunde inte ge alla det stöd de behövde. (Olof)

Barngrupperna består av mellan 15 till 19 barn. På Dalen och Stranden, där barnen är mellan ett och tre respektive ett och fyra år går det lite färre barn än på Ön, Höjden och Åsen där barnen är i åldern 3-5 år. Barngruppens storlek sågs som en försvårande omständighet.

Stora delar av dagen är vi bara två på alla barnen och då är det redan en stor barngrupp. Det är till exempel möten, planeringstid, raster. Sen är folk sjuka, det är brist på vikarier och så vidare. Ibland är det till och med bättre att inte få in en vikarie när man inte vet vem som kommer. Det kan ställa till det mer än det hjälper. (David)

Även David nämner personalens kompetens när man menar att det kan vara lättare att jobba med en person färre i personalen än att ta in en vikarie. Samtidigt som Mia menar att det behövs mer planeringstid så påpekar David att planeringstiden även kan påverka andra delar av förskolans vardag negativt, då det leder till att färre personal är i barngrupp. Mia lyfter också att vad planeringstiden används till ibland är felprioriterat.

Ibland blir jag mer styrd av dokumentationen än att jag styr dokumentationen, på grund av förväntningar uppifrån eller förväntningar från föräldrar. De är intresserade av en viss typ av lärande kanske, eller de förväntar sig en viss typ av aktivitet, medans jag tycker att det är viktigare att ha fokus något annat som gruppsammanhållning och individuellt stöd. Det andra vill se kanske är det här gräddet på moset och jag håller på med moset nu. (Mia)

Mia menar att ledning och vårdnadshavare kanske inte ser de behov och intressen som barnen ger uttryck för på förskolan och därför har andra förväntningar på förskolans undervisning än vad Mia själv anser vara det som är viktigt för barngruppen och de individuella barnen. Miljön skapar också olika förutsättningar. Alla avdelningar utom Ön har en plats med mjuka kuddar eller möbler som är anordnad specifikt för läsning. På Åsen har de en soffa med en bokhylla ovanför och en boklåda bredvid och Stranden har ett mindre läs-rum med böcker, projektor, soffa, kuddar och madrasser. Även Ön har en plats med kuddar vid bokhyllan men Tina beskriver att de på grund av platsbrist, då de har små rum på avdelningen även bland annat brukar ha samlingar där, så läshörnan är inte tillgänglig hela tiden. Dalens Förskollärare Anna berättar om sagostund med ett flerspråkigt barn där man använder sig av en app som heter Polyglutt, där möjligheten finns att få sagor upplästa på olika språk, med både tal och text.

Först kanske texten läses upp på polska då och sen stänger man av och så försöker man betona vissa av de saker som sker på bilderna så att det blir som en dialogisk högläsning. Att man ska förstå liksom vad är det texten handlar om, för det står ju ingen svensk översättning så som pedagog vet man ju inte det. Den blir uppläst på polska och texten är på polska, men samtidigt blir det en läsning med barnet där vi pekar på bilder, hon har sagt vad det ordet är på polska och jag har sagt det på svenska. Jag upprepar något polskt ord och hon nickar och pekar på nåt. (Anna)

På Dalen har de alltså digitala hjälpmedel som möjliggör för arbetslaget att ha litteracitetsaktiviteter på barnets modersmål. Detta trots att ingen i arbetslaget kan språket. En begränsning som appen Polyglutt dock verkar ha är att det bara går att välja ett språk per bok. Om boken läses upp på polska så är även texten på polska och det går inte att växla språk mitt i boken. Det sker en dialog med barnet om bokens innehåll och barnet är den som sitter på förståelsen i mötet med den vuxne. Det blir då upp till den vuxne att tolka barnets reaktioner och bygga vidare på det i undervisningstillfället. Då den som sitter med barnet varken förstår eller pratar det språk som boken läses upp på, medför detta att pedagogen inte har samma möjligheter som när undervisningen sker på svenska. På Stranden försöker Mia kringgå detta hinder genom att spela upp samma bok flera gånger på de språk som finns representerade på avdelningen, inklusive svenska. En nackdel med detta arbetssätt är enligt Mia att barnen lättare tappar intresset.



Figur 1. Figuren visar diskursens nodalpunkt "flerspråkighet i förskolans undervisning" som får sin mening genom de olika momenten i ekvivalenskedjorna, till exempel "personaltäthet" och "förkunskaper".

I De begränsade förutsättningarnas diskurs sätter förutsättningarna ramarna för undervisningen. Att personalen inte har kunskaper i språket eller inte har tid att bedriva undervisning på modersmål ses som hinder för *Flerspråkighet i förskolans undervisning*. Moment som *personals förkunskaper*, *storlek på lokaler* och *personaltäthet* bidrar till att ge *Flerspråkighet i förskolans undervisning* ett innehåll.

7.1.2 Diskursen om barns modersmål som något särskilt

När så många språk kan finnas representerade i en barngrupp kan det närmast ses som omöjligt för förskollärare och arbetslag att ha kunskap om dem alla. På åldersindelade avdelningar kan det ofta ske ändringar i barngruppen då nya barn skolas in, byter avdelning eller börjar skolan och från en termin till nästa kan stora delar av barngruppen vara ny. Detta medför stora utmaningar för förskollärare med arbetslag i mötet med nya barn och modersmål. Inom denna diskurs är modersmål ämnat för de barn som har språket i sin hemmiljö och blir på så vis urskilt från majoritetsspråket i undervisningen.

Språkundervisning på andra språk än svenska sker utanför den ordinarie undervisningen och oftast bara med de barn som talar eller förstår språket. Även i den fysiska miljön kan det göras skillnad mellan majoritetsspråket och de andra språk som finns representerade i barngruppen. På Åsen sitter det en affisch i hallen med hälsningsfraser på olika språk. I mitten står det "hej" på svenska och runt det hälsningsfraser på andra språk. Ordet på svenska är även större än de andra, vilket kan tolkas som att det har en särställning.

Tina berättar att en modersmållärare kommer två gånger i veckan, då två av barnen pratar turkiska. Ön är den enda avdelningen i studien som har återkommande undervisning i sitt modersmål med en lärare som kan språket. Hon beskriver här hur en sagostund då kan gå till:

Ja, då går modersmålläraren och barnet och sätter sig i ett mindre rum och satt ifred. Ibland kan andra barn vara med och då sitter de mest bara intresserade och lyssnar. Ofta är det då bara någon som vill vara med och då får de följa med in. (Tina)

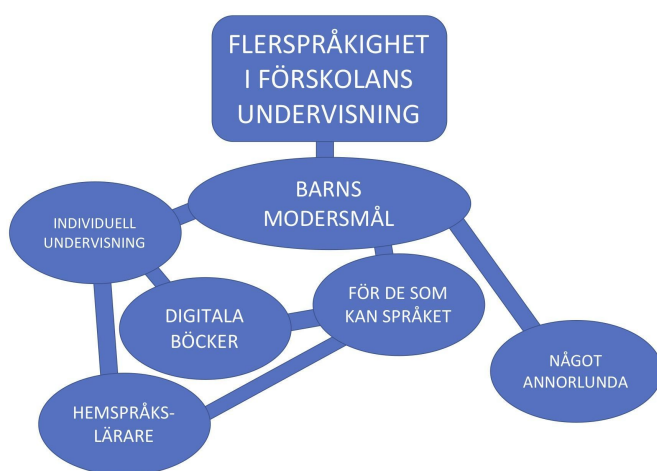
Även på Dalen sker undervisning på barns modersmål med hjälp av appen Pollyglutt utanför förskolans övriga undervisning.

Just de barnen har varit barn som antingen sovit väldigt kort stund eller inte alls och då har vi passat på att göra den aktiviteten då och kunnat göra den bara med dem. Ibland har andra barn droppat in och då har de suttit och pratat på svenska om det som händer. (Anna)

På Dalen blir undervisningen på barns modersmål något som sker när de flesta barnen som inte pratar språket sover och därför inte kan ta del av aktiviteten. Det verkar som om personalen dels upplever att de inte har möjligheten vid andra tidpunkter men också att det är en aktivitet ämnad för just de barn som kan språket. På Höjden går flera barn med annat modersmål än svenska, något som Olof menar kan försvåra för undervisningen.

All undervisning sker på svenska som då blir vårt gemensamma språk. Då får man se till att ha extra koll på de barn som inte har ett lika utvecklat svenskt språk och prata lite extra med dem och upprepa lite förenklat så de förstår. Jag vill även uppmuntra dem att prata svenska på förskolan. Ibland svarar de på sitt hemspråk och då frågar jag om de vet vad det heter på svenska eller så försöker jag tolka och frågar om de menar det här eller det där. (Olof)

Vid gemensamma undervisningstillfällen finns på Höjden inte plats för barns modersmål. En anledning kan vara att ingen i arbetslaget pratar något av barnens modersmål. Svenska blir då det normativa språket och barns modersmål ses då, kanske omedvetet som något annorlunda.



Figur 2. Figuren visar diskursens nodalpunkt "flerspråkighet i förskolans undervisning" som får sin mening genom de olika momenten i ekvivalenskedjorna, till exempel "barns modersmål" och "individuell undervisning".

I Diskursen om barns modersmål som något särskilt är Flerspråkighet i förskolans undervisning ämnad för de som kan språket och undervisningen bedrivs separat från den ordinarie undervisningen. På så sätt kan förskolan bidra till att göra barns modersmål till något annorlunda.

7.1.3 Den multimodala språkdiskursen

I en miljö där många barn inte har det verbala språket, vilket är vanligt på avdelningar med yngre barn är det viktigt att personal skapar förutsättningar för dem att kunna kommunicera och delta i undervisningen. Detta gäller även barn med annat modersmål som ännu inte har det svenska språket. Inom denna diskurs ryms föreställningar om flerspråkighet som något mer än att tala eller förstå verbala språk då även bilder, kroppsspråk och ljud räknades till begreppet och fokus ligger på att hitta sätt att kommunicera till och med barnen på deras individuella villkor. Inom denna diskurs ryms många av förskollärarnas beskrivningar av begreppet litteracitet. Flera av kommunikationssätten de beskriver ryms inom båda begreppen flerspråkighet och litteracitet i den multimodala diskursen. Mia beskriver hur hon uppfattar begreppet litteracitet:

För mig handlar det om kommunikativa symboler. Symboler som säger oss någonting, som vi tolkar. Bokstäver och siffror, men sen är det också teckenspråk, bilder, olika logotyper. (Mia)

De flesta förskollärarna är överens om att litteracitet handlar om olika former av kommunikation och är inte bara kopplat till skriven text. Anna berättar hur de på Dalens förskola jobbar mycket med TAKK-tecken, som är en metod för att stödja kommunikation och fungerar på samma sätt som teckenspråk.

Vi säger att vi har ett projekt om småkryp, så har vi en myra. Då har vi haft bilder och så har det varit text också. Det står alltså "myra" med versaler i samband med den bilden och tack-tecknet för myra står bredvid. Det är mer för den vuxne. Vi gör det tecknet. Så är det vid varje morgonmöte som vi har. Då pratar vi om hur dagen ser ut och har tecken till det och sätter upp det på en tavla, men även det som erbjuds under dagen. (Anna)

Kommunikationen med bilder och TAKK-tecken används främst i syfte att förmedla information till barnen då de själva inte verkar använda sig av TAKK-tecken för att kommunicera. På Höjden jobbar de också med TAKK-tecken vid rutinsituationer, men inte lika kontinuerligt med bilder i de gemensamma aktiviteterna. Ett barn som inte har det verbala språket har bilder med vanliga aktiviteter och material som hon använder sig av för att kommunicera önskemål och behov till personalen.

Hon har som en nyckelring med bilder med vanliga aktiviteter och material, typ leksaker och så på som ligger på hennes hylla som hon kan hämta och visa oss om vi inte förstår vad hon vill säga och då kan vi upprepa det vi tror att hon vill och hon nickar eller skakar på huvudet. (Olof)

Mia förklarar hur de inkluderar barn som ännu inte har språket vid undervisningstillfällena.

Vi har ju haft aktiviteter där fokus kanske mer har varit att man ska kunna lyssna på varandra och då behöver man ju inkludera dem på ett annat sätt. Vi har de här dilemma-korten. Temat handlade egentligen om “stopp min kropp” och barnen ville komma fram och peka på korten. De barnen som inte pratar svenska vill ju också komma fram och peka men de kommer kanske berätta om något annat och då pekar de och kanske säger katt eller mössa och då är det det vi pratar om så att de också får tid. (Mia)

Här lyfter Mia vikten av att barn får vara med efter sina förutsättningar. Ett undervisningstillfälle behöver inte nödvändigtvis ha samma syfte för alla barn. Olof lyfter att barn uttrycker sig på olika sätt:

Barn uttrycker sig på så många sätt oberoende av om de har språket eller inte. Barn har hundra språk. Men det är också så att barn också tar till sig på många olika sätt, inte bara det talade ordet. (Olof)

Olof pratar om barns olika sätt att uttrycka sig och jämför det med vad man inom den filosofiska pedagogiken i Reggio Emilia kallar “De hundra språken”, vilket då även skulle innefatta olika estetiska uttrycksformer som att måla och musicera. Även när Anna beskriver sin tolkning av begreppet flerspråkighet så är estetiska uttrycksformer inkluderade.

Det inkluderar ju dels formella skriftspråk eller talspråk, men också andra uttrycksformer så som musik, att måla, att teckna, att dansa, alltså att använda kroppen. Vi har ju talat om alla de uttrycksformerna som något typ av språk. (Anna)

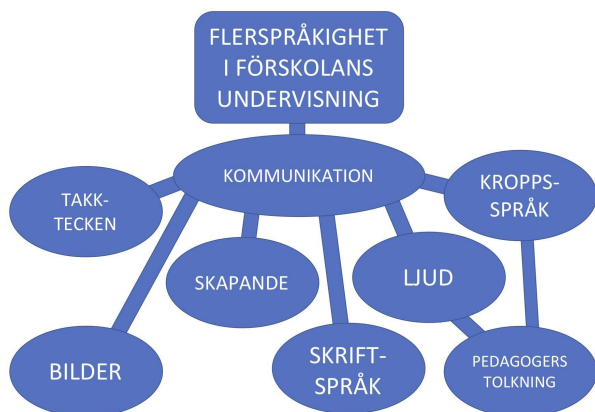
Tina berättar om den kommunikation som sker både genom skapandet och under tiden barn skapar när hon berättar om två flerspråkiga barn.

De kan ju vara nere i 1-2 månader och hälsade på släkten, då märks det på deras teckningar när de kommer tillbaka. De sitter och ritat och så pratar de om vad de gjorde och så där. Sen satte vi ju upp teckningarna på väggen som vi gör med barnens bilder, vilket kunde leda till fler frågor eller så vid något annat tillfälle. (Tina)

Här menar Tina att barnens erfarenheter blir centrala i både deras skapande och verbala kommunikation, då de både pratar om och ritat något självupplevt. Bilder används annars flitigt för att förmedla något om den fysiska miljön. Det kan vara lekmaterial avbildade vid de platser där just de sakerna ska stå. Denna typ av bildkommunikation förekom på alla avdelningar. Ön och Åsen hade även text till bilderna. Dalen har också bilder med text uppsatta på avdelningen. Det är bilder på saker som är populära hos barnen som till exempel ett tåg med text i versaler under. Åsen och Stranden är de enda avdelningarna där det finns en plats som är designad för att leka och öva på skriftspråk.

I det stora lekrummet har vi ett bord med två stolar som står mittemot varandra på varsin sida av bordet och på bordet står en skrivare, tangentbord, skärm, miniräknare, hålslagare, blyertspennor, sudd, anteckningsblock, post-its, bokstavsmallar, bokstavsstämplar och sånt. Det ska likna ett kontor där barnen kan leka olika kontorsrelaterade yrken. Många föräldrar jobbar ju på kontor. (David)

Här ges barnen möjlighet att bekanta sig med skriftspråket på olika sätt. Tack vare material som bokstavsmallar och bokstavsstämplar kan även barn som inte lärt sig att själva skriva bokstäver ändå skapa dem och på så sätt bekanta sig med siffror, bokstäver samtidigt som man leker litteracitetscentrerade lekar. Även hemvrån där barnen ofta leker affär eller hem finns artefakter som menyer, recept, prislister och kalendrar vilka uppmuntrar till lekar med litteracitetsinnehåll. På Dalen finns magneter som barnen kan använda på en magnetavla och bilder på alfabetet som de använder som mall under ett pappersark på ljusbordet. Alla avdelningar i studien utom en hade siffer- och bokstavspussel som barnen själva kunde ta fram och använda när de ville, vilket även det bidrar till att barn får bekanta sig med siffror och bokstäver på ett lekfullt sätt.



Figur 3. Figuren visar diskursens nodalpunkt "flerspråkighet i förskolans undervisning" som får sin mening genom de olika momenten i ekvivalenskedjorna, till exempel "takk-tecken" och "kroppsspråk".

Inom *Den multimodala diskursen* räknas även bilder, kroppsspråk och ljud till begreppet flerspråkighet. *Flerspråkighet i förskolans utbildning* blir då olika sätt att kommunicera till och med barnen på deras individuella villkor oberoende av vilket språk de pratar i sin hemmiljö.

7.1.4 Den interkulturella diskursen

I ett samhälle där många kulturer är representerade och möts dagligen på våra förskolor blir det relevant att belysa hur dessa möten mellan olika kulturer yttrar sig. Inom ramarna för denna diskurs ryms uttryck om barns flerspråkighet som en del av förskolemiljön och ett genuint intresse för olika kulturella yttringar. Jag återkommer här till affischen med hälsningsfraser i Åsens hall som visar sig representera flera diskurser. På affischen finns hälsningsfraser på alla språk som finns representerade på avdelningen, men även flera till. David förklarar det med att en del av fraserna är på språk som barn som tidigare gått på avdelningen har talat i hemmet.

Det kan ju komma in någon som faktiskt pratar det språket. Men så är barnen nyfikna också. Vilket språk är det på och pekar. Så blir det ett sätt att minnas sina kompisar som har slutat. Så vi har låtit dem sitta kvar. (David)

På Stranden och Dalen har de alfabetet på barns modersmål uppsatt tillsammans med det svenska alfabetet. På så sätt blir dessa alfabet och språk en naturlig del av förskolans fysiska

miljö. Anna berättar även hur de använder sig av barns modersmål för att tydliggöra vid rutinsituationerna på förskolan.

Sen har vi vissa ord utskrivna på portugisiska och polska som vi använder då vid matsituationen för deras andraspråk är ju svenska men ingen av dem har ett starkt andraspråk just nu. Då har vi vissa ord på polska: äta, dricka, sova, för att förklara övergångar och lite så. (Anna)

På Ön står böckerna i en bokhylla, både med ryggen och framsidan utåt. Bland dem står även de böcker på barns modersmål och om barns hemkultur som modersmålläraren använder och som lånats på bibliotek. Tina lyfter värdet av dialogen med vårdnadshavare till barn med annat modersmål än svenska.

Man kommer ju in på andra kulturer och sådär. Det kan vara upplyftande. Såhär brukar vi göra i Argentina och när jag var liten i Argentina så gjorde vi så. Ju mer man vet om andra människor, ju mer förståelse. Man måste ha förståelse om var barn och deras föräldrar kommer ifrån. (Tina)

Här menar Tina att samverkan med hemmet är viktigt för att bygga en relation till både barn och föräldrar och hur det kan leda till vad jag tolkar som ett mer empatiskt förhållningssätt. David framhåller precis som Tina att föräldrarna är en viktig länk till att skapa sig en förståelse för barnen och menar att de även kan vara en tillgång på flera sätt i förskolans undervisning.

När man pratar med föräldrarna om hur dagen har varit och vad vi gjort i gruppen och så kan det vara bra att även ställa frågor. Att visa intresse för hemmet och deras kultur. Man kan ju fråga vad barnet gillar för musik eller att göra just nu som lekar eller andra intressen, för intresse kan ju ändras hela tiden. En annan sak är hemspråket. Många ord går ju att få fram med Google Translate men man kan ju även fråga dem om vissa ord. (David)

Även Mia lyfter vårdnadshavare som en länk till barnen och deras hemkultur.

Vi har precis reviderat likabehandlingsplanen och vi skrev in att vi i början när föräldrar skolar in sina barn ska vi be föräldrarna fylla i, alltså det är ju frivilligt, men vad föräldrarna pratar för språk, vanliga ord som de använder som är bra för oss att känna till. Vad de firar för högtider hemma. Så att verksamheten ska utgå från just de barn vi har. (Mia)

Som nyanställd på avdelningen där hon jobbar pratar Mia här om hur de i lokala styrdokument förankrar ett önskat arbetssätt som riktar sig till ett fördjupat samarbete med vårdnadshavare att tydligare inkludera barns hemkultur och modersmål. Två barn på Åsen talar arabiska. Jag får intrycket av att de förstår varandra på sitt modersmål. Det ena barnet kan ha svårt att hitta ord på svenska, medans det andra barnet har ett utvecklat språk både på svenska och arabiska. David berättar hur han brukar skapa situationer där båda barnen är delaktiga.

Ja, då kan jag bjuda in, säg fem barn till en lek eller en aktivitet med något material som jag har valt i förväg. Så sätter vi oss runt ett bord så att alla ser varandra och jag tar fram materialet och lägger det på bordet. Byggmaterial eller spel eller figurer eller så. Gärna något nytt och spännande. Då har jag redan en plan eller så bestämmer vi tillsammans vad vi ska göra. När jag har båda barnen där så kan jag fråga det ena barnet om hon vill berätta på arabiska när hon inte hittar orden på svenska. Ofta är det enstaka ord hon inte hittar. Sen frågar jag det andra barnet om han kan berätta för mig vad det heter på svenska. Så upprepar jag det både på svenska och arabiska. Ibland skrattar de. Mitt uttal på arabiska är kanske inte alltid det bästa. (David)

David beskriver aktiviteter där barnen ges möjlighet att använda sitt modersmål i undervisningen utan att han själv pratar språket genom att ta hjälp av ett barn som har lätt för att kommunicera på både sitt modersmål och svenska för att stötta ett annat barn som inte är lika stark i svenska. I en sådan situation kan barnet som inte har en lika utvecklad förmåga i majoritetsspråket vara delaktig i konversationer som annars kanske hade upplevts som för svåra. David berättar att han själv använder sig av vissa ord han lärt sig på barns modersmål vid rutinsituationer.

Vid mitt bord sitter ett barn som pratar spanska hemma och ett som pratar finska. Då kan jag använda till exempel "agua" och "vettä" för vatten eller "leche" och "maito"

för mjölk. Så kom en förälder och hämtade vid mellis och hörde när vi pratade. Sen sa hon “nu förstår jag varför han säger agua hemma”.

Vid matsituationen blir barnens modersmål en så naturlig del av sammanhanget att andra barn börjar använda de orden i andra situationer. De verkar dessutom förstå vad ordet betyder. På så sätt blir barnens modersmål en naturlig del i förskolemiljön.



Figur 4. Figuren visar diskursens nodalpunkt "flerspråkighet i förskolans undervisning" som får sin mening genom de olika momenten i ekvivalenskedjorna.

I *Den interkulturella diskursen* är Flerspråkighet i förskolans utbildning mer än olika sätt att kommunicera. Barns hemkulturer ses som en del av förskolemiljön och förskollärare visar ett genuint intresse för de olika kulturella yttringar som finns representerade i barngruppen och i barnens hemmiljö.

8. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie är att generera kunskap om hur förskolans fysiska och sociala litteracitetsmiljö används och kan användas för att stötta flerspråkiga barn i deras språk- och litteracitetsutveckling samt att belysa vilka möjligheter och svårigheter som förskollärare upplever i sitt språkutvecklande arbete med flerspråkiga barn.

Förskolläraren Mia uttrycker att det kan uppstå situationer där de i arbetslaget hanterat situationer på olika, något som kan bero på skillnader i utbildning och erfarenheter då hennes arbetslag även består av två personer som saknar adekvat utbildning och har begränsad erfarenhet av arbete i förskolan. Även David nämner dessa faktorer som ett problem när man behöver ta in vikarier. Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) lyfter att Skolverkets undersökningar tyder på att förskolans kvalitet bland annat är beroende av arbetslagets kompetens, lokalernas utformning och barngruppens storlek, medans mycket forskning pekar på att just antalet förskollärare i relation till antalet barn är den viktigaste komponenten för en god utbildning. Precis som i Hofslundsengens et al. (2020) studie saknades en organiserad plats för att öva eller leka med skriftspråk på flertalet av avdelningarna, även om material fanns tillgängligt. I motsats till vad Hofslundsengen et al. (2020) observerade så hade dock de flesta förskolorna en avskild plats för att läsa. Där den inte fanns berodde det på lokalernas utformning, med små rum och många barn. David påpekar att planeringstid, möten och andra uppgifter utanför barngruppen leder till att färre personal är i barngrupp och uttrycker att barngrupperna redan är stora som de är i relation till antalet vuxna. Olof menar att stora barngrupper leder till stress och påverkar arbetslagets möjligheter att möta barnen i deras individuella behov. Detta ligger i linje med vad Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) fann i sin studie att barns möjligheter att få uttrycka sig och bli lyssnade till var begränsade på grund av storleken på barngrupperna.

På Dalen och Stranden använder de sig av det digitala hjälpmedlet Polyglut som möjliggör för arbetslaget att ha litteracitetsaktiviteter i form av högläsning på barnens modersmål. På stranden är det ofta en gemensam aktivitet där samma saga spelas upp på flera språk. Dalens arbetslag har oftast högläsningen på andra språk tillsammans med just de barnen som pratar språket. Detta verkar dels bero på tidsbrist men kan samtidigt möjliggöra för personalen att fokusera på barnens individuella behov. Förskollärarna i studien gjord av Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) lyfte fram tidsbrist som ett ständigt återkommande problem, vilket de upplevde ledde till att möjligheterna att bemöta enskilda barn efter deras behov minskade. Då ingen i arbetslagen i denna studie pratar barnens modersmål blir undervisningen begränsad. I studien gjord av Guo et al. (2010) visar resultaten att även om en rik litteracitetsmiljö kan ses som nödvändig så är lärarens språkkunskaper väsentliga för att litteracitetsaktiviteterna ska kunna hålla hög kvalitet. Ön är den enda avdelningen dit det kommer en modersmåls lärare och alltså det enda

undervisningstillfälle där barn får möjlighet att prata sitt modersmål med en vuxen som kan språket. Kultti (2012) beskriver att barns kunnande i sitt modersmål enbart blir synligt i situationer tillsammans med modersmållärare eller kamrater som pratar samma språk. I gemensamma aktiviteter på Åsen tar David hjälp av ett barn som har lätt för att kommunicera på både sitt modersmål och svenska för att stötta ett annat barn som inte har ett lika utvecklat svenskt språk. På så sätt ges barnen möjlighet att använda sitt modersmål i undervisningen och i en sådan situation kan barnet som inte har en lika utvecklad förmåga i majoritetsspråket vara delaktig i konversationer som annars kanske hade upplevts som för svåra. Kultti (2012) konstaterar att barns modersmål behöver uppmärksammas i sammanhang där barnen blir motiverade att använda det, till exempel tillsammans med barn som pratar samma språk för att det ska upplevas som användbart. Justice et al. (2011) lyfter kamraters språkkunskaper som starkt bidragande till barns språkutveckling och menar att utvecklingen är kopplad till den genomsnittliga språkförståelsen som uppvisas av deras klasskamrater, vilket är tydligast hos barn med någon form av språkförsening men samtidigt inte verkar ha inverkan på de barn med stark språkförståelse och alltså enbart kan ses som positiv. David berättar att han själv använder sig av vissa ord han lärt sig på barns modersmål vid rutinsituationer, precis som Anna och arbetslaget på Dalen. Langeloo (2019) menar att om möjligheten finns bör lärare använda sig av barns modersmål för att stödja flerspråkiga barns förståelse när de behöver stöd i kommunikationen.

Mia förklarade hur barn som ännu inte har så utvecklat ordförråd i svenska gavs möjligheter att medverka i en aktivitet som kretsade kring dilemmakort utefter sina individuella kunskaper. Kultti (2012) lyfter att barns språkliga egenskaper synliggörs i aktiviteter som innefattar mer än grammatisk kunskap och ordförståelse, vilket skapar goda förutsättningar för barn att utveckla sina språkliga förmågor i gruppaktiviteter där de ges möjlighet att delta efter sina förutsättningar. Mycket av kommunikationen som skedde med artefakter var annars riktat till barn från pedagoger. Ett tydligt undantag var på Höjden där ett barn hade egna bilder för att kunna kommunicera. Genom att använda sig av många olika sätt att kommunicera med barnen vill arbetslagen försäkra sig om att alla barn förstår det sammanhang som de befinner sig i och på så sätt skapa en inkluderande undervisning. Palla och Vallberg Roth (2018) framhåller att flera olika tillvägagångssätt i språk och kommunikation, kan ses som verktyg för att uppnå större jämlikhet och skapa en inkluderande attityd, vilket kan vara särskilt viktigt för flerspråkiga barn. På Dalen är de inom arbetslaget uttalat medvetna om och uppmärksamma på barns olika sätt att uttrycka sig

genom gester, kroppsspråk och ansiktsuttryck. Langeloo et al. (2019) lyfter att användandet av gester är effektivt i kommunikation med barn som har svårt att uttrycka sig eller göra sig förstådd på andra sätt och menar att det ofta kan vara fallet med flerspråkiga barn. Taylor och Leung (2019) påpekar att barn har erfarenheter av att skapa mening genom många olika tecken, som bilder, teckningar, gester, musik, logotyper och digitala texter.

Flera förskollärare framhåller vikten av samverkan med vårdnadshavare för att bygga en relation till och förståelse för barnen och deras hemkultur. Langeloo et al. (2019) lyfter även vikten av lärarens medvetenhet om barns hemkulturer för att kunna skapa en inkluderande lärmiljö. Att böckerna på barns modersmål står lättillgängliga bland avdelningens andra böcker på Ön och genom att Dalen och Stranden har alfabet på barns modersmål uppsatt tillsammans med det svenska alfabetet på väggen synliggörs och inkluderas de språken i förskolans fysiska miljö och det skapas då möjligheter såsom Bauer (2019) föreslår, för flerspråkiga barn att prata om språk och bygga en förståelse hur deras språk fungerar. Att Stranden har de olika alfabeterna i anslutning till skrivhörnan kan ytterligare bidra till att sådana lärsituationer uppstår. Plakatet på Stranden med hälsningsfraser på olika språk sitter i barnens höjd, och alla språk är i samma typsnitt och storlek. På affischen med hälsningsfraser i Åsens hall urskiljer sig svenskan på två sätt. Det är utskrivet i större typsnitt och centrerat i relation till de andra språken. Detta ligger i linje med den studie Pesch (2021) utfört och som pekar på att det officiella språket på så sätt ges en särställning.

8.1 Avslutande ord

På en av avdelningarna i studien verkar arbetslaget ha lagt mindre fokus på att synliggöra flerspråkiga barns modersmål i den fysiska miljön. Samma avdelning var den enda som hade en modersmållärare som kom varje vecka och barnen fick då möjlighet att inte bara prata utan även utveckla sitt modersmål i mötet med någon som kan språket. På de andra avdelningarna där den fysiska miljön tydligare återspeglade den flerspråkighet som fanns representerad, var även undervisningen mer inriktad på att inkludera och synliggöra barns modersmål. En anledning till det var med största sannolikhet att ingen i arbetslagen behärskade barnens modersmål. Flera av förskollärarna använde sig dock av ord på barnens modersmål vid olika situationer under dagen. På en av avdelningarna gick två barn med samma modersmål, där en av dem inte hade ett lika utvecklat språk på svenska. Att ha en

kamrat som pratar samma modersmål, men är mer utvecklad i undervisningsspråket bidrog till att barnet fick bättre förutsättningar vid deltagande i gemensamma aktiviteter. Det gav även båda barnen möjlighet att öva på och utveckla sitt modersmål vid flera situationer på förskolan. Nästan alla förskollärarna i undersökningen uttryckte på olika sätt att de förutsättningar som de själva upplevde att de behövde för att kunna bedriva den undervisning de ville saknades och därav möjligheten att ge stöd åt barn utifrån deras individuella behov. Storlek på barngrupp, personaltäthet, arbetslagets kompetens och erfarenhet samt lokalernas utformning sågs som faktorer som bidrog till en lägre kvalitet på undervisningen. Flera av förskollärarna i studien uttryckte att sämre förutsättningar främst drabbade de barn som behövde mest stöd. Till dessa hör oftast barn som inte har ett så utvecklat språk. Om sämre förutsättningar för undervisningen främst drabbar de som behöver mest stöd, innebär det då att jakten på kostnadseffektivitet gör att förskolan som ska vara likvärdig istället bidrar till de klyftor vi ser i skolresultat och senare även i samhället?

8.2 Förslag på framtida forskning

Hur påverkas flerspråkiga barns språkutveckling och förutsättningar för vidare studier av deras möjligheter att prata och utveckla sitt modersmål i förskolan? Det är en fråga som jag inte sett besvarad i de studier som jag har tagit del av. Enbart ett fåtal av studierna har undersökt relationen mellan flerspråkighet och litteracitet i förskolans fysiska miljö och jag anser att det behövs mer forskning inom området. Då forskning visar att barn behöver få använda sitt modersmål i situationer där det görs relevant med andra som kan språket för att deras kunskaper i det ska kunna utvecklas, hur kan vi som jobbar i förskolan leva upp till kraven att skapa förutsättningar för barn att utveckla sitt modersmål när förskolorna inte har skyldighet att erbjuda undervisning i modersmål? En av respondenterna i denna studie jobbade på en fristående förskola. Jag kunde inte se några skillnader mellan hur de beskrev sitt arbete med flerspråkiga barn jämfört med merparten av de andra respondenterna. Fristående förskolor får enligt Stockholms Stad (2022) så kallat språkstöd, alltså extra ekonomiska resurser för barn med annat modersmål än svenska. Det kan vara av intresse att studera hur dessa pengar används i relation till sitt syfte.

9. Referenslista

Bauer, E. (2019). *Kindergartners writing in a dual language classroom*. Language Arts, vol. 96, nr 4.

Dixon, L. Quentin , Wu, Shuang och Daraghmeh, Ahlam (2011) *Profiles in Bilingualism: Factors Influencing Kindergartners' Language Proficiency*. Early Childhood Education Journal, Vol. 40.

Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, Maria (2012). Inledning. I: K. Goldstein- Kyaga; M. Borgström & T. Hübinette T. (red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik: inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörns högskola.

Hofslundsengen et al. (2020) *The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society*, Early Child Development and Care, Vol. 190, Nr 3.

Institutet för språk och folkminnen (2020) *Den flerspråkiga individen*.
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/den-flersprakiga-individen> [2022-04-03]

Justice et al. (2011) *Peer Effects in Preschool Classrooms: Is Children's Language Growth Associated With Their Classmates' Skills?* Child Development, Vol. 82, Nr 6.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Kress, G., et al. (2014) *Multimodal Teaching and Learning : The Rhetorics of the Science Classroom*, Bloomsbury Publishing Plc.

Kultti, Anne (2012): *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.

Langeloo et al. (2019) *A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children*. *Review of Educational Research*, Vol. 89, Nr 4.

Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (red.) (2021). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Första upplagan. Stockholm: Liber.

Palla och Vallberg Roth (2018): *Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: expressions from ten Swedish municipalities*. *Problems of Education in the 21st Century*, Vol. 76, nr 2.

Patel och Davidsson (2011) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Fjärde upplagan, Studentlitteratur, Lund.

Pesch (2021) *Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens*. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 29, Nr 1.

Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). *Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner*. *Nordisk barnehageforskning*, Vol. 9, Nr 7.

Skolverket (2018 I) *Forskning om flerspråkighet*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/forskning-om-flersprakighet> [2022-04-03]

Skolverket (2018 II). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019) *Vidgad klyfta mellan elevers studieprestationer*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/vidgad-klyfta-mellan-elevers-studieprestationer> [2022-04-03]

Skolverket (2020) *Rätt till modersmålsundervisning* <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning> [2022-04-03]

Smith, M.W, Brady, J.P, Anastasopoulos, L. (2001) *Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Statistiska centralbyrån (2019) 23000 barn går inte i förskolan
<https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2019/23-000-barn-gar-inte-i-forskola/> [2022-04-03]

Stockholms Stad (2022) *Ersättning förskola och pedagogisk omsorg*
<https://leverantor.stockholm/fristaende-forskola-skola/forskola-pedagogisk-omsorg/ersattning/> [2022-04-09]

Taylor och Leung (2019) *Multimodal Literacy and Social Interaction: Young Children's Literacy Learning*. *Early Childhood Education Journal*, volume 48, nr 1.

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

Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

10. Bilagor

10.1 Enkätfrågor

1. Hur många barn går det på avdelningen?
2. Hur gamla är barnen?
3. Hur många personal jobbar på avdelningen och vad har de för utbildning?
4. Hur många barn med annat modersmål än svenska har ni på avdelningen?
5. Finns det ett plakat som hälsar välkommen på flera språk? Hur många språk? Finns språken representerade i barngruppen? Var sitter plakatet?
6. Finns det en plats som är avsedd enbart för bokläsning?
(Om detta område används för andra aktiviteter, till exempel för samling, svara nej)
7. Har området där böckerna finns mjuka material?
8. Har ni böcker på annat språk än svenska?
9. Har ni högläsning eller sagostund på annat språk än svenska?
10. Finns det en plats för barn att lyssna på inspelade böcker/berättelser? Om ja, beskriv den.
11. Finns det inspelade böcker/berättelser på andra språk än svenska? Om ja, Vilka?
12. Finns det ett synligt alfabet?
(Detta inkluderar men är inte begränsat till alfabetaffischer, schabloner och bokstavsformer. Alfabetet måste vara i barns ögonhöjd eller vara lätt att använda av barn) Om ja, var sitter den?
13. Finns det ordkort med bekanta ord?
(Kort med bekanta ord och bilder uppsatta på väggen. Ordkort innehåller inte etiketter på föremål runt i rummet.)
14. Finns det etiketter med bilder som föreställer föremål som finns i rummet
(bilder som visar var föremål ska stå.) Om ja inkluderar de skriven text och i så fall på vilka språk?
15. Finns det mallar eller verktyg som hjälper barn att skriva bokstäver?
(Finns det alfabetschabloner, sensoriska sandpappersbokstäver, gummistämplor och så vidare.)
16. Vilka varianter av skrivverktyg finns tillgängliga?

(Finns det penslar, pennor, markeringspennor, kriter, färgpennor, magnetbokstäver, svart tavla, whiteboard, skrivmaskin, dator, gummistämplor och så vidare.)

17. Finns det en plats för att skriva?

(För att svara JA, måste det endast användas för att skriva. Det kan inte kombineras med en atelje eller liknande.)

18. Finns det alfabetspussel, ordpussel och sifferpussel tillgängliga för barn? Vilka?

(Alfabetpussel måste innehålla alla bokstäver i alfabetet.) Är pusslarna tillgängligt utan vuxens hjälp?

10.2 Intervjufrågor

- Vad innebär begreppet litteracitet för dig?
- Hur har ni utformat miljön för att främja barns litteracitet? Kan du ge några tongivande exempel?
- Hur inkluderar ni de barn som ännu inte har språket i undervisningen? Kan du ge exempel?
- Hur skulle du förklara begreppet flerspråkighet?
- Hur syns barns flerspråkighet i miljön på avdelningen där du jobbar?
- Kan du ge exempel på hur du inkluderar flerspråkiga barns modersmål i undervisningen?
- Vilka verktyg använder du för att inkludera flerspråkiga barn i undervisningen?
- Är det något du upplever som svårt eller problematiskt i undervisningen med flerspråkiga barn?
- Kan du beskriva hur du kommunicerar och samverkar med vårdnadshavare till flerspråkiga barn?
- Upplever du några svårigheter i samverkan med vårdnadshavare till flerspråkiga barn?
- Upplever du några fördelar med att samverka med vårdnadshavare till flerspråkiga barn?