

Pedagogers sätt att arbeta med flerspråkighet i förskolan

Strategier, utmaningar och möjligheter i det pedagogiska arbetet



(Foto: Esmeray Kirkdeveli)

Av: Esmeray Kirkdeveli och Rosa Isabel Medina Blanco

Handledare: Kerstin Bragby
Examinator: Carl Cederberg
Södertörns högskola | Lärarutbildningen
Självständigt vetenskaplig arbete 15 hp
Självständigt arbete, Hösttermin 2025
Förskollärarutbildning med erfarenhetsbaserad



Sammanfattning

Denna studie undersöker förskollärares förhållningssätt till flerspråkighet och belyser de strategier, utmaningar och möjligheter som formar den pedagogiska praktiken. Den teoretiska ramen bygger på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där begrepp som scaffolding, medling och spänningen mellan fantasi och erfarenhet används för att analysera hur språk utvecklas genom kulturella verktyg och social interaktion. Syftet är att undersöka hur lärare uppfattar och beskriver sitt arbete med flerspråkiga barn och vilka metoder som används för att stödja språkutveckling och inkludering. Studien tillämpar en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer, där deltagarna valts ut från förskolor i flerspråkiga miljöer. Resultaten visar att lärare använder en rad olika strategier, såsom scaffolding, kreativa aktiviteter och medveten användning av flera språk, för att stärka barnens språkliga och kulturella kompetens. Samtidigt uppstår utmaningar när det gäller att balansera barnens olika språkliga bakgrunder och behov. Slutsatsen är att språk- och kunskapsorienterade tillvägagångssätt, där lärare medvetet integrerar barnens språkliga resurser, kan bidra till ökad inkludering och meningsfullt lärande i förskolan.

Nyckelord: flerspråkighet, förskola, andraspråk, språkutveckling, språkmiljö, mångfacetterad, arbetsmetod

Abstract

Title: Educators' Approaches to Working with Multilingualism in Preschool: Strategies, Challenges, and Opportunities in Pedagogical Practice

This study examines preschool teachers' approaches to multilingualism, highlighting the strategies, challenges, and opportunities that shape pedagogical practice. The theoretical framework is based on a sociocultural perspective on learning, where concepts such as scaffolding, mediation, and the tension between imagination and experience are used to analyze how language develops through cultural tools and social interaction. The aim is to investigate how teachers perceive and describe their work with multilingual children and which methods are employed to support language development and inclusion. The study applies a qualitative method using semi-structured interviews, with participants selected from preschools in multilingual environments. The findings show that teachers employ a variety of strategies, such as scaffolding, creative activities, and the conscious use of multiple languages, to strengthen children's linguistic and cultural competence. At the same time, challenges emerge in balancing children's diverse linguistic backgrounds and needs. The conclusion is that language- and knowledge-oriented approaches, where teachers deliberately integrate children's linguistic resources, can contribute to increased inclusion and meaningful learning in preschool.

Keywords: multilingualism, preschool, second language, language development, language environment, multifaceted, working method,

Innehåll

1. Inledning	1
2. Bakgrund	3
2.1 Läroplan för förskolan	3
2.2 Barnkonvention och skollagen	3
3 Begreppsdefinition	3
3.1 Modersmål:	4
3.2 Andraspråk:	4
3.3 Tvåspråkighet:	5
3.4 Flerspråkighet:	5
3.5 Interkulturellt förhållningssätt	6
4. Syfte	6
4.1 Frågeställningar	6
5. Tidigare forskning	7
5.1 Pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan	7
5.2 Lär miljöer för att stödja flerspråkiga barn	9
5.3 Samverkan med vårdnadshavare och inkluderande språkmiljö	10
5.4 Flerspråkig literacy	11
5.5 Pedagogers syn på flerspråkighet i praktiken	12
5.6 Sociokulturellt perspektiv och aktivitetssystem i flerspråkig förskola	13
6. Teoretiska utgångspunkter	14
6.1 Sociokulturella perspektiv	14
6.1.1 Den proximala utvecklingszonen (Zone of Proximal Development)	15
6.1.2 Scaffolding (stöttning)	16
6.1.3 Mediering	16
6.1.4 Mediering i förskolekontext	17
6.1.5 Spänning mellan fantasi och erfarenhet	18
7. Metod och material	18
7.1 Val av metod	18
7.2 Urval	19
7.3 Genomförande	20
7.4 Databearbetning	20
7.5 Etiska överväganden	21
7.6 Autenticitet (Alvehus 2013, tala om trovärdighet, transparent och reflexivitet)	21

7.7 Metoddiskussion	22
8. Resultat och analys	23
8.1 Pedagogers syn på flerspråkighet	23
8.2 Pedagogiska strategier och arbetssätt för att stödja flerspråkighet	26
8.2.1 Konkreta material och visuellt stöd	26
8.2.2 Responsivitet och relationell kompetens	27
8.2.3 Transspråkande som scaffolding.....	28
8.2.4 Multimodal lekfullhet som stöttning.....	28
8.2.5 Smågruppsarbete som pedagogisk stöttning	29
8.3 Digitala verktyg i det flerspråkiga arbetet.....	29
8.4 Flerspråkighet, estetiska uttrycksformer och litteracitet.....	30
8.5 Utmaningar i arbetet med flerspråkighet.....	31
8.6 Strategier för att hantera utmaningar	33
8.7 Möjligheter i flerspråkighet.....	35
8.8 Flerspråkighetens villkor: samhälleliga ramar, pedagogers resurser och barns identitet.....	37
8.9 Samarbete med vårdnadshavare.....	38
9. Sammanfattning av resultaten och analys	40
10. Diskussion	41
10.1 Spänningen mellan resurser och strategier.....	44
10.2 En återkommande oro bland pedagogerna rör de institutionella villkor som präglar förskolans praktik.....	44
10.3 Pedagogernas strategier	45
11. Slutsats	46
Referenser	47
Bilaga 1	52
Informationsbrev om deltagande i studien	52
Bilaga 2	54
Intervjuguide	54

1. Inledning

Vårt intresse för flerspråkighet har vuxit fram ur vår gemensamma bakgrund, eftersom vi båda kommer från ett annat land än Sverige och en av oss där flera språk lever sida vid sida. Denna erfarenhet har gjort oss nyfikna på hur barns språkliga mångfald kan stödjas och utvecklas, särskilt inom förskolan. Vi upplever också att vår bakgrund ger oss möjligheter att relatera med erfarenhet till de utmaningar och den pedagogiska potential som flerspråkighet innebär. Eftersom språk och språkutveckling är centrala delar av förskolans verksamhet, ser vi detta som särskilt relevant för vår framtida yrkesroll inom pedagogik.

Som föräldrar till barn som har gått i svenska förskolor har vi dock observerat att ämnet ofta inte får tillräckligt mycket utrymme i den pedagogiska verksamheten. Trots att Sverige är ett land med ett flertal minoritetsspråk, talas det sällan om modersmål eller arbetet med flerspråkighet i förskolorna. Enligt Skolverket (2022) finns det ett behov av att utveckla pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. Eftersom världen blivit alltmer sammankopplad, är kulturell mångfald idag en vanlig aspekt av det moderna samhället, har flerspråkighet blivit en väsentlig del av både individers och samhällens identitet. Att ge alla barn möjlighet att använda och utveckla sina modersmål i förskolan, även när det saknas kamrater eller pedagoger som behärskar språket, är en utmaning. Digitala resurser och andra metoder (Petersen 2022, s. 16–19) kan lyftas fram som möjliga alternativ som kan tillämpas i praktiken.

Förskolan spelar en central roll i barns tidiga språkutveckling och identitetsbildning, där barn med olika språkliga bakgrunder möts och interagerar. Flerspråkighet ses idag som en alltmer värdefull resurs i förskolans miljö. Som den första formella utbildningsmiljön spelar förskolan en central roll i att främja och understödja barns språkliga utveckling, inklusive deras förmåga att behärska flera språk. Detta väcker viktiga frågor om vilka strategier och metoder pedagoger beskriver att de använder för att aktivt stödja barns språkutveckling. Det handlar inte bara om att identifiera vilka tillvägagångssätt som är mest effektiva, utan också om att förstå hur pedagogerna upplever sina möjligheter att implementera dessa metoder i den praktiska verksamheten. Vidare är det relevant att undersöka vilka utmaningar och hinder som pedagogerna möter i sitt arbete med att främja barns språkliga och kommunikativa förmågor, samt hur dessa utmaningar kan övervinnas för att skapa en så gynnsam språklig miljö som möjligt för flerspråkiga barn.

Problematiken rör sig om hur förskolan kan implementera ett arbetssätt som effektivt stödjer flerspråkiga barn, särskilt de med annat modersmål än svenska. Trots tydliga rekommendationer och forskningsstöd från exempelvis Skolforskningens institut och andra forskningsinriktningar, finns ofta utmaningar i att omsätta dessa i praktiken. Enligt rapporten "Språkutveckling och social inkludering" (Skolforskningsinstitutet, 2023) är det avgörande att erbjuda stöd för barn med annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass för att främja deras språkliga och sociala utveckling.

Forskning visar att det finns många olika arbetssätt för att arbeta med flerspråkighet, och att det inte finns ett enda rätt sätt (Skolforskningsinstitutet 2023, s. 5,11,13; Zheng 2025). I stället handlar det om att utveckla ett mångfacetterat förhållningssätt, som tar hänsyn till att pedagoger är individer med olika erfarenheter och förutsättningar. Enligt läroplanen (Skolverket, 2025) ska barn med ett annat modersmål än svenska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Lpfö 18, s. 9), vilket belyser vikten av att pedagoger aktivt stödjer barns flerspråkiga utveckling och ser deras språkliga resurser som en tillgång i lärandet. Trots läroplanens intentioner (Lpfö 18, s. 9–10) att varje barn ska ges möjlighet att utveckla både sitt modersmål och svenska, kvarstår utmaningar i att omsätta detta i praktiken. Det handlar om att utveckla ett mångsidigt arbetssätt som inte bara erkänner barns språkliga kompetenser, utan också aktivt integrerar dem i den dagliga verksamheten. Forskning visar att det finns flera vägar att arbeta med flerspråkighet, och att variation i metoder är en styrka snarare än ett hinder (Hansell, Alstad och Bergroth 2024).

Genom vår studie kan vi bidra med insikter om hur pedagoger uppfattar och tillämpar olika arbetssätt för att stödja flerspråkiga barns språkutveckling. Vår ambition är att lyfta fram både möjligheter och utmaningar i det praktiska arbetet, vilket vi tänker kan ge underlag för vidare forskning, kompetensutveckling och förbättrade metoder i förskolans verksamhet.

2. Bakgrund

2.1 Läroplan för förskolan

Läroplanen för förskolan (Lpfö 18) framhåller betydelsen av att erkänna och stödja barns språkliga och kulturella identiteter. Flerspråkighet, som i denna studie definieras brett som förmågan att använda mer än ett språk oavsett nivå eller kontext, betraktas inte som ett hinder utan som en pedagogisk resurs. I takt med att samhället blivit mer mångspråkigt har flerspråkighet fått ökad relevans inom förskolans verksamhet. Skolverket (2025, s. 9 - 10) har betonat vikten av att synliggöra och främja flerspråkighet i styrdokumentet, men samtidigt kvarstår utmaningar i den praktiska tillämpningen. Pedagogers varierade arbetssätt och erfarenheter kan ses som en viktig resurs i arbetet med att stödja barns språkutveckling och lärande i flerspråkiga miljöer.

2.2 Barnkonvention och skollagen

Barnkonventionen (SFS 2018:1197) och skollagen (SFS 2010:800) utgör centrala rättsliga och normativa ramar för utbildningen i förskolan. Barnkonventionen, som är juridiskt bindande i Sverige sedan 2020, understryker att barn som tillhör språkliga minoriteter har rätt att använda och utveckla sitt språk i alla sammanhang där de vistas, inklusive utbildningsmiljöer. Detta innebär att barn med annat modersmål än svenska har rätt till språkligt stöd i förskolans verksamhet, vilket är avgörande för deras identitetsutveckling och delaktighet.

Skollagen förstärker denna rättighet genom att i 10 kap. 8 § fastslå att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (SFS 2010:800). Dessa styrdokument ger pedagoger ett tydligt mandat att arbeta med flerspråkighet på ett mångfacetterat sätt, där barns språkliga resurser ses som tillgångar i den pedagogiska praktiken.

3 Begreppsdefinition

De begrepp som presenteras i detta avsnitt har valts eftersom de är relevanta för studiens fokus på flerspråkighet i förskolan. Vissa av begreppen används som en del av studiens teoretiska referensram, medan andra fungerar som bakgrund och förtydligande av centrala

utgångspunkter. Sammantaget bidrar begreppen till att skapa en gemensam förståelseram för studien.

3.1 Modersmål:

Modersmål är det språk som är grundläggande för barnets identitet, kunskapsutveckling och språkutveckling. Det är det första språk barnet lär sig och använder för att förstå och uttrycka i sin vardag. I förskolan ska modersmålet vara en integrerad del av verksamheten, vilket betyder att det ska användas och stödjas i alla aktiviteter så långt som möjligt. Hur modersmålet utvecklas beror på flera faktorer, till exempel hur många språk som talas i barngruppen, om barnet får leka med andra som talar samma språk, pedagogernas språkliga kompetens samt tillgången till vuxna och modersmålpedagoger. Arbetet med modersmål i förskolan är ett pedagogiskt uppdrag och utförs ofta av modersmålpedagoger, som stödjer barnens språkutveckling i deras första språk (Benckert & Håland & Wallin 2009, s. 25). Enligt läroplanen (Lpfö18, s. 9) ska barn som har ett annat språk än svenska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

3.2 Andraspråk:

Ett andra språk kan definieras som det språk en individ lär sig efter att första språket redan har utvecklats. Till skillnad från ett främmande språk, som främst lärs in genom formell undervisning, utvecklas andraspråket i sociala och kommunikativa sammanhang där språket används naturligt i individens omgivning. Det är ofta det språk som talas av majoriteten i det samhälle där individen lever, och som därmed får en central funktion i vardaglig interaktion, utbildning och samhällsdeltagande. I en svensk kontext betraktas exempelvis svenska som ett andraspråk för personer med annat modersmål, men även engelskan har i viss mån föreslagits inta en liknande roll på grund av sin starka närvaro i barns och ungas vardag. Hur väl ett andraspråk utvecklas beror i hög grad på omfattningen och kvaliteten av den språkliga exponeringen samt på individens behov av att använda språket i olika situationer (Sandell Ring 2021, s. 188).

3.3 Tvåspråkighet:

Tvåspråkighet innebär att en person kan använda två språk, ofta sitt modersmål och ytterligare ett språk. Begreppet kan även omfatta flerspråkighet, vilket innebär att en individ behärskar fler än två språk (Björk-Willén 2018, s. 12). Man brukar skilja mellan simultan och successiv tvåspråkighet, där skillnaden främst handlar om *när* och *hur* språken lärs in. Simultan tvåspråkighet innebär att ett barn lär sig två språk parallellt från tidig ålder, ofta genom att varje förälder talar sitt eget språk med barnet. På så sätt utvecklas båda språken samtidigt under barnets tidiga språkutveckling (Håkansson 2020, s. 135). Successiv tvåspråkighet innebär däremot att barnet först lär sig ett språk och därefter börjar lära sig ett nytt. Detta sker vanligtvis efter tre- fyra års ålder, när det första språket redan är etablerat. Detta ses som en form av andraspråksinläring. De båda formerna av tvåspråkighet skiljer sig särskilt i hur uttalet utvecklas. Vid simultan tvåspråkighet är uttalet ofta lättare att tillägna sig, medan det vid successiv tvåspråkighet kan vara mer utmanande att uppnå ett uttal som ligger nära modersmålstalarens (Håkansson 2020, s. 157).

3.4 Flerspråkighet:

Flerspråkighet kan definieras som en kapacitet där en individ använder och behärskar flera språk i varierande grad. Begreppet är mångdimensionellt och innefattar flera aspekter, såsom språkligt ursprung, språklig kompetens, språkens funktion i vardagen samt attityder till språkbruket. Ursprungdimensionen avser de språk en person först tillägnar sig, vanligtvis under barndomen. Kompetens syftar på graden av behärskning i de olika språken, vilket kan variera mellan muntliga och skriftliga färdigheter. Den funktionella dimensionen betonar i vilka sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang språken faktiskt används. Attitydaspekten rör individens egen identifikation som flerspråkig och omgivningens uppfattningar om personen. Sammantaget utgör flerspråkighet ett bredare och mer inkluderande begrepp än tvåspråkighet, då det omfattar alla individer som använder två eller fler språk i sina liv, oavsett nivå och användningsområden (Björk-Willén 2024, s. 7).

Petersen (2022, s. 15–16, 79) definierar flerspråkighet som barns rätt att utveckla både sitt modersmål och svenska, där digitala resurser kan fungera som medierande verktyg för att skapa flerspråkiga aktiviteter. Genom att barn får använda hela sin språkliga repertoar i förskolans vardag stärks deras delaktighet och identitet.

3.5 Interkulturellt förhållningssätt

Ett interkulturellt förhållningssätt är både ett synsätt och ett arbetssätt som utgår från mångfald som en resurs och en möjlighet till utveckling och lärande i alla sammanhang där människor möts. Det bygger på ömsesidighet, där människor med olika erfarenheter, bakgrunder och perspektiv möts i dialog och gemensamt meningsskapande. Kommunikation och samspel präglas av respekt, öppenhet, jämlikhet och en vilja att förstå olikheter. I förskolans kontext innebär ett interkulturellt förhållningssätt att mångfald tas tillvara i hela verksamheten, i ledarskap, pedagogik, samarbeten med vårdnadshavare samt i utvecklingen av personalens kompetens. Till skillnad från mångkulturalitet, som främst beskriver ett tillstånd, betonar interkulturalitet processer av gränsöverskridande samspel, social interaktion och gemensamt lärande. Centrala värden är erkännande av olikheter, jämställdhet, social rättvisa och inkludering. Genom ömsesidig dialog och meningsskapande utvecklas nya perspektiv och relationer, där både barn, vårdnadshavare och personal kan växa, lära och bidra till en gemensam utveckling (Lahdenperä 2019, s. 14).

Enligt Skolverket (2022) är det centralt att pedagogerna är medvetna om och kan arbeta med barnens språkliga och kulturella resurser för att skapa en inkluderande och respektfull lärmiljö.

4. Syfte

Syftet med den här undersökningen är att undersöka vilka strategier och metoder pedagoger beskriver att de använder för att stödja barns språkutveckling, med särskilt fokus på barn med flerspråkiga resurser, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i detta arbete.

4.1 Frågeställningar

- Hur beskriver pedagoger att de arbetar, eller inte arbetar med strategier och metoder för att stödja flerspråkiga barn i förskolan?
- Vilka möjligheter och utmaningar upplever pedagoger i arbetet med flerspråkiga barn?
- Hur resonerar pedagoger kring flerspråkighetens betydelse för barns lärande och identitet?

5. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras en översikt av tidigare forskning. Vi har valt att använda vetenskapliga artiklar och doktorsavhandlingar som berör vårt forskningsområde som är pedagogers attityder och arbetssätt i förhållande till flerspråkiga barn. Den relevanta forskningen har hämtats från databaserna SöderScholars, Diva Portal och NB-ECEC. Alla de vetenskapliga källor vi har använt är peer-reviewed. De sökord vi har använt för att hitta material är: Flerspråkighet, språkutveckling, andraspråk, multilingual, preschool, språkmiljö, förskola.

5.1 Pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan

“Man blir lite osäker på om man gör rätt” – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan av Sjöberg, M. F., & Lindgren Eneflo, E. (2019). Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger förhåller sig till flerspråkighet och hur de arbetar för att stödja barns språkutveckling i mångspråkiga förskolemiljöer. Studiens material och metod bygger på samtal som hållits i tre arbetslag samt i en gemensam fokusgrupp, med totalt åtta deltagare: två barnskötare och sex förskollärare. Genom dessa samtal framträder en bild av att pedagogerna ser flerspråkighet som en kompetens och en tillgång, samtidigt som de upplever osäkerhet kring hur de bäst kan stödja barnens språkutveckling på ett inkluderande sätt. Den metodologiska ansatsen är retorisk, där Billigs begrepp om ideologiska dilemman används som analysverktyg för att fokusera på hur pedagogerna uttrycker motsägelsefulla tankar och känslor kring flerspråkighet, exempelvis viljan att bevara barns modersmål samtidigt som svenska språket ska främjas. Metoden som tillämpas är kvalitativ och bygger på semistrukturerade intervjuer, vilket ger utrymme för deltagarnas egna erfarenheter och reflektioner. Analysen är tematiskt upplagd och fokuserar på pedagogernas strategier, dilemman och behov av stöd. Resultaten visar att pedagogerna använder olika strategier för att inkludera flerspråkiga barn, såsom bildstöd, sång på flera språk och samarbete med vårdnadshavare. Samtidigt framkommer att många pedagoger känner sig osäkra på om deras insatser är tillräckliga eller rätt riktade. Det saknas tydliga riktlinjer från styrdokument, vilket gör att arbetet ofta bygger på individuella initiativ snarare än en gemensam praxis. I analysen betonar studien vikten av kollegialt lärande och reflektion för att utveckla en inkluderande språkmiljö där alla barns språkliga resurser ses som värdefulla. De centrala slutsatserna visar att pedagoger ofta saknar tydliga riktlinjer för hur

flerspråkighet ska hanteras i praktiken. Många uttrycker att de vill främja barnens modersmål, men att de inte alltid vet hur de ska göra detta på bästa sätt.

Studien av Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) bidrar med värdefulla insikter om hur pedagogers erfarenheter formar arbetet med flerspråkighet i förskolan. Genom fokusgruppssamtal med yrkesverksamma pedagoger synliggörs en mångfald av perspektiv och arbetssätt, där osäkerhet kring vad som är "rätt" eller "effektivt" ofta förekommer. Detta visar att det inte finns ett enhetligt tillvägagångssätt, utan att pedagogers individuella erfarenheter, kompetenser och kontextuella förutsättningar spelar en avgörande roll. Genom att utgå från pedagogernas egna berättelser skapas en förståelse för hur flerspråkighet omsätts i praktiken, vilket stärker argumentet att variation i metoder bör ses som en styrka snarare än ett hinder.

I artikeln av Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) undersöks hur storleken på barngruppen påverkar förskollärares möjligheter att arbeta i enlighet med läroplanens intentioner. Syftet med studien är att problematisera förskollärares uttryck kring möjligheter och hinder att arbeta med läroplanens intentioner, i relation till storleken på barngruppen. Studien undersöker hur gruppstorleken påverkar förskollärares val av målområden och arbetssätt för att stödja barns lärande och kunskapsutveckling.

Studien bygger på en kvalitativ innehållsanalys av data som består av enkätsvar och intervjuer med förskollärare. Utgångspunkten är ett interaktionistiskt perspektiv baserat på Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori (där kommunikation och interaktion mellan människor ses som avgörande för lärande.). Data analyserades för att identifiera teman som förskollärarna uttrycker som relevanta för att kunna arbeta i enlighet med läroplanens intentioner. Resultatet: visar att storleken på barngruppen har en avgörande betydelse för förskollärares val och bortval av målområden samt arbetssätt. Förskollärare upplever att de har större möjligheter att arbeta i enlighet med läroplanens intentioner när barngruppen är mindre, vilket ger mer tid och möjlighet att fokusera på pedagogiska mål och individualiserat arbete. Analysen: visar att större barngrupper kan begränsa förskollärares möjlighet att fullt ut implementera läroplanens intentioner, eftersom det kan innebära mindre tid och resurser för att arbeta med varje barn på ett individanpassat sätt. Mindre barngrupper möjliggör ett mer målinriktat och pedagogiskt arbete i linje med läroplanen, vilket understryker vikten av gruppstorlek för pedagogisk kvalitet i förskolan.

Studien kan belysa praktiska hinder i arbetet med flerspråkighet, särskilt hur stora barngrupper kan begränsa pedagogers möjligheter att erbjuda individuellt språkstöd i enlighet med

läroplanens intentioner. Resultaten är betydelsefulla för att förstå vilka strategier, möjligheter och utmaningar pedagoger själva beskriver i arbetet med flerspråkiga barn, samt hur organisatoriska faktorer påverkar deras möjligheter att arbeta inkluderande.

5.2 Lärmiljöer för att stödja flerspråkiga barn

Repo, Aerila, Tyrer och Harju-Luukkainen (2023) undersöker hur personal i finska förskolor arbetar med att skapa miljöer som stödjer barns flera språk. Syftet är att förstå hur pedagogisk translanguaging, det vill säga att medvetet använda flera språk i undervisningen, praktiskt används av personalen. De vill även ta reda på vilka faktorer som hjälper eller hindrar detta arbete, och vilka strukturer som påverkar möjligheten att arbeta med flerspråkighet i förskolan. För att göra detta har forskarna samlat in textdokument från 81 förskolegrupper med hjälp av ett verktyg som heter LangPeda, vilket är ett reflektions och dokumentationsverktyg utvecklat för att stödja språkmedvetet arbete i förskolan, särskilt i flerspråkiga miljöer. De analyserade dessa texter för att se hur personalen beskriver sina språkpraktiker och hur de organiserar rummet för att stödja flerspråkighet. På så sätt kunde de förstå hur pedagogerna arbetar och vilka utmaningar och möjligheter som finns. Resultaten visar att de flesta förskolegrupper använder någon form av translanguaging, det vill säga att de blandar eller använder flera språk i undervisningen. Men vissa är fortfarande ovilliga att ändra sina gamla, mer språkiga metoder. Studien visar också att vissa språk ofta värderas högre än andra, vilket kan påverka barns möjligheter att utveckla alla sina språk. Hur miljön är organiserad och vilka material som finns kan underlätta för att använda flera språk, men ofta saknas rätt resurser. I diskussionen lyfts det fram att translanguaging kan skapa inkluderande miljöer där barn känner sig trygga med sina olika språk och identiteter. Men för att det ska fungera krävs att personalen får tillgång till rätt resurser, utbildning och stöd. Om personalen inte förstår att språk är en tillgång i lärandet kan det bli svårt att arbeta på ett sätt som inkluderar alla språk. Studien visar också att variation i metoder är bra, eftersom det hjälper att möta barns olika behov. Sammanfattningsvis betyder detta att ett medvetet och reflekterande förhållningssätt till språk kan hjälpa förskolor att skapa miljöer där alla barn kan utveckla sina språkliga och kulturella identiteter, vilket är viktigt i dagens flerspråkiga samhälle.

Studien bidrar med empiriskt underlag för att förstå hur flerspråkighet kan omsättas i praktiken, och hur pedagogisk medvetenhet kring språk kan utvecklas genom reflektion, samarbete och policyförändring. Detta är särskilt relevant för vår studie eftersom vi undersöker vilka strategier,

möjligheter och utmaningar pedagoger beskriver i sitt arbete med flerspråkiga barn i förskolan. Resultaten stödjer betydelsen av ett medvetet och reflekterande arbetssätt och stärker vår teoretiska ram kring mediering, interkulturellt samspel och barns språkliga och kulturella identiteter.

Heikkilä och Lillvist (2023) syftar i sin studie till att analysera hur förskollärare i en mångkulturell svensk förskola arbetar med att stödja barns flerspråkiga utveckling i vardagen. Fokus ligger på hur pedagogernas uppfattningar om flerspråkighet omvandlas till konkreta undervisningsstrategier och samarbete med vårdnadshavare.

Studien bygger på en interaktiv fallstudie med semistrukturerade intervjuer med förskollärare och barnskötare i en förskola där majoriteten av barnen har ett annat modersmål än svenska. Analysen genomfördes tematiskt med stöd av begreppen relational agency och boundary space. Begreppen relational agency och boundary space, som används i analysen av Heikkilä och Lillvist (2023), belyser hur pedagoger, barn och vårdnadshavare samspelar och förhandlar om språk och identitet i förskolans vardag.

Resultaten visar två huvudsakliga strategier: (1) gemensamt språkutforskande och reflektion med barnen, samt (2) samarbete med vårdnadshavare för att stärka barnens flerspråkighet. Pedagogerna använde sina egna erfarenheter som flerspråkiga föräldrar som grund för sitt arbete, och betonade vikten av att både svenska och modersmål får utrymme i förskolans vardag.

I analysen diskuteras hur pedagogernas relationella handlingsutrymme möjliggör mikroförhandlingar mellan barn, föräldrar och personal, där olika språkliga och kulturella resurser erkänns och integreras. Studien visar även på utmaningar såsom brist på tid, resurser och gemensam språkförståelse mellan pedagoger och vårdnadshavare.

Denna studie utgör ett viktigt bidrag till vår C-uppsats, då den konkretiserar strategier, utmaningar och möjligheter i det pedagogiska arbetet med flerspråkighet i förskolan. Den stärker vår teoretiska ram kring mediering och interkulturellt samspel, och ger empiriskt stöd för vikten av ett relationellt och inkluderande arbetssätt.

5.3 Samverkan med vårdnadshavare och inkluderande språkmiljö

Ljunggren (2015) genomförde ett aktionsforskningsprojekt i en förskola i Malmö med syftet att undersöka vad som sker när vårdnadshavare involveras i att skapa en flerspråkig miljö genom

digitala verktyg. Studien utgick från Rönnermans modell för aktionsforskning och involverade barn i åldrarna 1–3 år med olika modersmål. Genom att dokumentera barnens interaktion med inspelade monologer från föräldrar identifierades tre centrala teman: en förskjutning från traditionell fråge–svar-pedagogik till mer dialogisk kommunikation, ökad språkmedvetenhet hos barnen samt en stärkt känsla av samhörighet mellan pedagoger och vårdnadshavare. Resultaten visar att digitala verktyg kan fungera som medierande resurser i barns språkutveckling och att samverkan med hemmet bidrar till en mer inkluderande språkmiljö. Studien belyser även behovet av kompetensutveckling hos pedagoger för att möta målen i läroplanen gällande flerspråkighet. Ljunggrens arbete är särskilt relevant för vår studie då det konkretiserar hur pedagogiska strategier kan utvecklas i praktiken och hur samverkan med vårdnadshavare kan skapa nya möjligheter för flerspråkiga barns språkliga och sociala utveckling.

5.4 Flerspråkig literacy

Hofslundsengen et al. (2018) genomförde en kvantitativ observationsstudie i 131 förskoleklassrum i Sverige, Norge och Finland med syftet att undersöka den fysiska literacymiljön i relation till ett alltmer digitalt och flerspråkigt samhälle. Studien använde ett strukturerat observationsprotokoll för att kartlägga tillgången till böcker, skrivhörnor, digitala verktyg och texter på olika språk. Analysen visade att barnböcker var vanligt förekommande och lättillgängliga i samtliga länder, medan skrivhörnor och digitala resurser var betydligt mindre utbredda. Trots att flerspråkiga barn finns i 82 % av klassrummen var texter och böcker på barnens förstaspråk sällsynta. Resultaten tyder på att den fysiska miljön i nordiska förskolor inte fullt ut speglar de samhällsliga förändringarna mot ökad multimodal och flerspråkig literacitet. Studien bidrar till vår egen forskning genom att belysa strukturella utmaningar i förskolans arbete med flerspråkighet, särskilt vad gäller tillgången till språkligt diversifierade resurser. I relation till vårt teoretiska ramverk inom sociokulturell teori kan detta tolkas som en brist på medierande redskap, vilket begränsar pedagogers möjligheter att stödja barns språkutveckling inom deras proximala utvecklingszon. Hofslundsengen et al. understryker vikten av att förskolans miljö aktivt utformas för att inkludera barns hela språkliga repertoar, vilket är centralt för ett inkluderande och utvecklingsorienterat arbetssätt något som även vår studie syftar till att synliggöra.

Trots att digitalisering inte längre lyfts fram som ett eget målområde i den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2023), visar tidigare forskning att digitala verktyg kan ha särskild betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling. Ljunggren (2015) synliggör hur inspelade föräldramonologer på barnens förstaspråk, integrerade i förskolans vardag, kan fungera som medierande resurser som stärker barns språkmedvetenhet och känsla av tillhörighet. I relation till sociokulturell teori (Lantolf & Thorne, 2007) kan digitala verktyg ses som kulturella artefakter som möjliggör interaktion inom barnets proximala utvecklingszon. Hofslundsengen et al. (2018) visar samtidigt att digitala resurser är underrepresenterade i nordiska förskolor, särskilt i miljöer med flerspråkiga barn. Detta väcker frågor om hur förskolan kan tillgodose barns behov i ett samhälle präglad av både migration och digitalisering, även när styrdokumentet inte explicit lyfter digitala verktyg. Den studier bekräftar att pedagoger upplever digitala resurser som ett stöd i arbetet med flerspråkighet, men att tillgången och kompetensen varierar. Det finns därför ett behov av att synliggöra digitaliseringens roll som ett pedagogiskt verktyg för inkludering, snarare än som ett tekniskt mål i sig.

5.5 Pedagogers syn på flerspråkighet i praktiken

Kultti och Pramling (2021) genomförde en kvalitativ studie med syftet att undersöka hur pedagoger i svensk förskola resonerar kring flerspråkighet i praktiken. Studien bygger på transkriberade data från två fokusgrupper med pedagoger som har erfarenhet av att undervisa barn med kulturell och språklig mångfald. Genom diskursanalys identifierade forskarna tre återkommande argumentationsmönster: (1) jag/vi kontra de andra, (2) här-och-nu kontra där-och-då, samt (3) forskning kontra personlig erfarenhet. Dessa kontraster användes som retoriska strategier för att positionera pedagogernas arbete och förståelse av flerspråkighet. Resultaten visar att pedagogers resonemang ofta präglas av spänningar mellan olika kunskapskällor och perspektiv, vilket kan påverka hur flerspråkighet hanteras i vardagen. Studien bidrar till vår egen, genom att synliggöra hur pedagogers uppfattningar om flerspråkighet formas i relation till både professionella och personliga erfarenheter, samt hur dessa uppfattningar kan skapa motsättningar eller möjligheter i det pedagogiska arbetet. I relation till vårt teoretiska ramverk inom sociokulturell teori belyser Kultti och Pramling (2021) vikten av att pedagoger reflekterar över sin kunskapsgrund och medvetandegör de positioner de intar i mötet med flerspråkiga barn. Detta kan bidra för att utveckla inkluderande och forskningsförankrade strategier i förskolans arbete med språklig mångfald.

5.6 Sociokulturellt perspektiv och aktivitetssystem i flerspråkig förskola

Kultti, A. (2012) genomförde en doktorsavhandling med titeln *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*, där syftet var att undersöka vilka förutsättningar i förskolans miljö som kan främja flerspråkiga barns språkliga och kommunikativa utveckling samt deras engagemang i olika aktiviteter. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och analyserar barns lärande och utveckling inom en tydligt definierad teoretisk ram. Centrala begrepp i analysen är aktivitet, aktivitetssystem, delaktighet, den proximala utvecklingszonen (ZPD), scaffolding (bygga stöttning), interaktion, verbal och icke-verbal kommunikation samt användningen av artefakter.

Metodologiskt tillämpar Kultti ett etnografiskt och interaktionsanalytiskt angreppssätt för att betrakta förskolemiljön som en dynamisk lärandekontext. Särskild uppmärksamhet riktas mot barninitierade lekupplevelser och lärarledda gruppaktiviteter. Genom observationer av aktiviteter såsom lek, måltider, sångstunder och sagoläsning i åtta olika förskolor, med deltagande av tio flerspråkiga barn i åldrarna 1 år och 7 månader till 2 år och 11 månader, identifieras återkommande mönster i barns deltagande.

Resultaten visar att dessa aktiviteter utgör centrala komponenter i det pedagogiska aktivitetssystemet. Pedagogiska strategier, strukturerad användning av tid och rum, samt tillgång till lekmaterial och andra fysiska artefakter skapar gynnsamma förutsättningar för barns kommunikation och språkutveckling. Trots att svenska dominerar som kommunikationsspråk i förskolan, visar studien att barnen tidigt lär sig navigera mellan olika språk beroende på kontext. Andra språk är ofta osynliga i den observerade miljön, men barnen ges ändå möjligheter att delta på sina egna villkor.

Den struktur som aktivitetssystemet erbjuder möjliggör olika former av deltagande – både i samspel med andra och genom självstyrda handlingar. Barnen använder sig av resurser såsom upprepning, artefakter och musikaliska inslag för att skapa mening och delta i verksamheten. Det framgår att det inte är nödvändigt att behärska svenska för att vara delaktig, vilket innebär att språkkunskaper inte alltid utgör ett hinder för engagemang. Däremot är pedagogens förmåga att skapa stöttning avgörande för hur väl barnens lärande stöds.

Avhandlingen understryker vikten av att fokusera på förskolans verksamhet som en kommunikativ praktik, där barns deltagande och lärande formas i samspel med miljön och de vuxna. Kultti (2012) framhåller särskilt betydelsen av att använda stöttande strategier som ett medvetet pedagogiskt verktyg i flerspråkiga sammanhang, för att skapa inkluderande och meningsfulla lärandesituationer. Studien bidrar med viktiga insikter om hur förskolan som institution kan främja flerspråkighet genom att erbjuda strukturerade och inkluderande lärandemiljöer.

6. Teoretiska utgångspunkter

I denna studie utgår vi från det sociokulturella perspektivet som teoretisk grund för att analysera pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan samt de strategier, möjligheter och utmaningar som detta arbete innebär. Detta perspektiv valdes eftersom det betonar lärande och utveckling som en social process, där barns kunskaps och språkutveckling sker i samspel med andra, vilket är centralt för att förstå pedagogers arbete med flerspråkiga barn. Centrala begrepp i studien är den proximala utvecklingszonen (ZPD), stöttning, mediering och spänning mellan fantasi och erfarenhet. Detta perspektiv och dessa begrepp används för att belysa hur pedagoger beskriver sitt arbete med flerspråkiga barn och hur flerspråkighet förstås som en resurs i barns lärande och identitetsutveckling.

6.1 Sociokulturella perspektiv

Det sociokulturella perspektivet utgår från att lärande och utveckling sker i samspel med andra människor och genom deltagande i kulturella och sociala aktiviteter. Människan formas i interaktion med sin omgivning och genom de redskap som kulturen tillhandahåller. En central grundläggande är därför att både individen och kollektivet är ömsesidigt beroende av varandra i lärandeprocessen (Säljö 2011, s. 18).

Lärande betraktas som situerat och beroende av sociala, kulturella och materiella sammanhang där det sker. Individen ses inte som ett isolerat subjekt, utan som en aktiv deltagare som utvecklar sitt kunnande genom delaktighet i meningsfulla aktiviteter tillsammans med andra. Genom sociala handlingar skapas gemensamma kunskaper där språk, erfarenheter och normer delas och förhandlas (Vygotskij 1978; Säljö 2011).

Kommunikation och interaktion utgör därmed grunden för lärande, eftersom kunskap skapas, delas och förs vidare mellan människor. Lärande är alltså inte främst en individuell process, utan något som sker i ett socialt och kulturellt sammanhang (Säljö 2011, s. 22).

Vygotskij betonar att all högre mental funktion har sitt ursprung i social aktivitet. I kapitlet *Tool and Symbol in Child Development* förklarar han hur barnets kontakt med världen alltid är indirekt medierad av kulturella symboler och verktyg (Vygotskij 1978, s. 19–30). Det är också här han utvecklar tanken om den proximala utvecklingszonen (ZPD), där lärande sker genom stöttning från mer kompetenta andra (ibid s. 84–91). Denna stöttning är en form av mediering, där vuxna eller kamrater tillfälligt tillhandahåller verktyg som barnet gradvis internaliserar. Det är alltså inte bara vad som lärs ut, utan hur det lärs ut, genom dialog, imitation, respons och gemensam handling som avgör lärandets kvalitet.

Språket ses som ett avgörande verktyg för barns lärande och utveckling. I arbetet med flerspråkiga barn blir därför pedagogernas förmåga att skapa meningsfulla språkliga sammanhang central. Genom stöttning, samspel och gemensamt deltagande kan pedagoger bidra till att barn utvecklar både sina språkliga färdigheter och en trygg språklig identitet där både pedagoger, andra barn och miljö som tredje pedagog kan fungera som “andra kunniga”.

6.1.1 Den proximala utvecklingszonen (Zone of Proximal Development)

Vygotskij (1978) beskrev den proximala utvecklingszonen (ZPD) som avståndet mellan vad en individ klarar själv och vad hen kan klara med stöd av en vuxen eller en mer kunnig kamrat. Lärande blir mest effektiv när individen får stöd, vägledning exempelvis genom att någon visar, ställer frågor eller hjälper till att dela upp ett svårt problem i mindre delar. Genom sådant stöd kan barn utföra uppgifter som de ännu inte klarar på egen hand, men som de senare kan genomföra självständigt (Säljö 2011, s. 120)

Begreppet betonar alltså att lärande inte enbart handlar om individens befintliga förmåga, utan också om potentialen att utvecklas genom social interaktion. I interaktion utvecklas nya tankar och färdigheter som ligger inom individens möjliga utvecklingszon. Kunskaperna man har idag bär på latent möjligheter till ytterligare lärande, och dessa kan utvecklas vidare genom socialt samspel. Vygotskij menar att lärande sker i relationen mellan en mer och en mindre kunnig person. Genom vägledning förs individen in i samhällets sätt att tänka och förstå, samtidigt som hen själv är aktiv i att forma sin utveckling inom dessa ramar (Säljö 2011, s. 122 - 123).

6.1.2 Scaffolding (stöttning)

Begreppet hänvisar till den stödjande struktur som en pedagog eller mer kompetent person erbjuder för att hjälpa ett barn att nå en högre nivå av förståelse eller färdighet än vad barnet skulle kunna åstadkomma på egen hand. Enligt Vygotskij (1978, s. 86–87) är scaffolding en central del av den zoon av proximal utveckling, där lärande sker när barnet får rätt stöd för att utveckla nya kompetenser. I flerspråkighetsstudier kan scaffolding innebära att anpassa språkbruket och stödja barnets språkutveckling i olika sammanhang (Gibbons 2006, s. 10–11; Gibbons 2014, s. 30–31). Detta kallades scaffolding, myntat av psykologen Jerome Bruner på slutet av 1950-talet och presenteras i en studie *The Role of Tutoring in Problem Solving* som har sin utgångspunkt i Vygotskijs teori om stöttning (Bruner, Wood & Ross 1976).

Gibbons (2006) utvecklar begreppet scaffolding som en central strategi för att stödja andraspråkselevs språkliga och kognitiva utveckling i klassrummet. I den svenska kontexten vidareutvecklar Gibbons (2014) dessa idéer genom att betona språk och kunskapsutvecklande arbetssätt, där språket ses som en resurs för lärande och inkludering. Tillsammans visar dessa verk hur scaffolding(stöttning) kan förstås både som en teoretisk grund och som en praktisk metod för att skapa meningsfulla lärandemiljöer för flerspråkiga elever.

6.1.3 Mediering

I Vygotskijs sociokulturella perspektiv är mediering centralt för att förstå hur lärande och utveckling sker. Mediering syftar på den process där kulturella artefakter, både fysiska och psykologiska förmedlar och formar individens kognitiva utveckling (Vygotskij 1978, s. 9–30). Genom dessa redskap tillägnar sig barnet språk, begrepp och tankestrukturer, där språket framträder som en central kognitiv funktion.

Språkutveckling är en sociokulturell process som grundas i erfarenheter, socialt samspel och kulturell kontext. Det språkliga uttrycket är den synliga delen av en djupare kognitiv process där kroppsliga reaktioner, känslomässiga relationer och kulturella verktyg samverkar (Vygotskij 1978, s. 19–24, 55–56). Mediering sker genom både fysiska artefakter, som bilder, böcker och digitala resurser och genom psykologiska verktyg som språk, symboler, berättelser och normer. Dessa verktyg fungerar inte enbart som kommunikationsmedel, utan formar även minne, uppmärksamhet och begreppsbildning, vilket gör dem centrala för utvecklingen av högre psykologiska funktioner (ibid s. 52–53).

Lärande sker genom användning av medierande verktyg som hjälper individen att förstå och agera i världen (Vygotskij 1978). Språket blir därmed en kognitiv och kommunikativ resurs som medierar tänkande och lärande innan det uttrycks i ord och begrepp (Säljö 2011, s. 20).

6.1.4 Mediering i förskolekontext

Människor tolkar och förstår världen genom kulturella, språkliga och materiella redskap. Dessa formar vårt tänkande och vår förståelse av omvärlden. Till skillnad från teorier, som betonar lärande som en individuell process, framhåller det sociokulturella perspektivet att lärande alltid sker i samspel med andra och genom användning av kulturella resurser (Säljö 2011, s. 81).

Språket är det mest betydelsefulla medierande verktyg. Genom språket skapas möjligheter att dela erfarenheter, uttrycka tankar och bygga gemensam förståelse med andra. Därför fungerar språket både som ett verktyg för lärande och som grund för social gemenskap (Säljö 2011, s. 82).

I förskolan blir detta särskilt tydligt i arbetet med flerspråkiga barn, där flera språk fungerar som resurser för kommunikation, lärande och identitetsskapande.

Sammanfattningsvis är mediering inte ett tillägg till Vygotskijs teori – det är dess fundamentala kärna. Genom att synliggöra språkutveckling som en process där kroppsliga erfarenheter, kulturella redskap och socialt samspel samverkar, blir det möjligt att förstå hur barns språkliga kompetens formas i relation till de verktyg och kontexter som omger dem (Vygotskij 1978, s. 19–30; 52–53). Säljö (2000, s. 81–84) vidareutvecklar dessa idéer inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv, men hans resonemang vilar på en tydlig förankring i Vygotskijs ursprungliga teori.

I det pedagogiska arbetet med flerspråkiga barn i förskolan används en mångfald av metoder och strategier för att främja barns språkutveckling och lärande. För att förstå och analysera dessa praktiker är det fruktbart att tillämpa teoretiska begrepp såsom scaffolding (stöttning), mediering samt den dialektiska spänningen mellan fantasi och erfarenhet. Dessa begrepp möjliggör en fördjupad förståelse av hur pedagoger kan skapa meningsfulla lärandemiljöer där språk utvecklas i samspel med kulturella redskap, kroppsliga erfarenheter och social interaktion (Vygotskij 1978, s. 19–30; Säljö 2000, s. 81–84).

6.1.5 Spänning mellan fantasi och erfarenhet

Inom estetiska och kreativa processer kan pedagoger använda barns fantasi och kreativitet som ett verktyg för språkutveckling och kulturell förståelse. Denna spänning kan skapa en stimulerande lärandemiljö där barnen får möjlighet att uttrycka sig och utforska sina kulturella bakgrunder, samtidigt som de bygger vidare på sina erfarenheter. En utmaning är att balansera fantasi och erfarenhet på ett sätt som är meningsfullt för varje barn, medan möjligheten är att detta kan stärka deras identitet och språkliga kompetens i flera språk. Vygotskij (2004, s. 14–15) betonar att fantasin inte är motsatsen till erfarenhet, utan tvärtom bygger på tidigare upplevelser och omformar dem i nya kombinationer, vilket gör fantasin till en central del av barns kognitiva och språkliga utveckling.

7. Metod och material

I detta avsnitt redogörs för den metod som använts för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Valet av metod har gjorts utifrån studiens fokus på pedagogers erfarenheter, upplevelser och resonemang kring arbetet med flerspråkighet i förskolan. Först beskrivs det metodologiska tillvägagångssättet och de överväganden som ligger till grund för valet av metod. Därefter beskrivs hur studien har genomförts, med fokus på urval och datainsamling. Avslutningsvis redogörs för de etiska aspekter som har gjorts samt hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats.

7.1 Val av metod

En kvalitativ metod användes för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Den kvalitativa metoden ansågs vara mest lämplig eftersom studien syftar till att få en fördjupad förståelse för pedagogers erfarenheter, upplevelser och resonemang kring arbetet med flerspråkighet i förskolan. Denna metod ger möjlighet att fånga deltagarnas egna perspektiv och tolkningar, vilket är centralt när man vill förstå komplexa pedagogiska fenomen (Kvale & Brinkmann 2014, s. 148). Ett centralt mål inom kvalitativ forskning är att samla in material som är så rikt och nyanserat som möjligt, för att därigenom skapa en djupare förståelse av det studerade fenomenet. Kvalitativa metoder lämpar sig särskilt väl för studier som vill undersöka människors vardagliga erfarenheter, deras individuella perspektiv och hur dessa formas i sociala

och kulturella sammanhang. Detta synsätt överensstämmer med studiens ambition att fördjupa förståelsen av hur pedagoger arbetar med flerspråkighet i förskolan (Kajiser och Öhlander 2011, s. 30,31).

Datainsamlingen genomfördes genom semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att vi utgick från en intervjuguide med öppna frågor som gav deltagarna möjlighet att utveckla sina svar fritt. Denna form av intervju valdes för att skapa en balans mellan struktur och flexibilitet. Genom att använda en intervjuguide med förutbestämda teman kunde vi säkerställa att alla relevanta områden berördes, samtidigt som samtalen tillät följdfrågor och fördjupning utifrån deltagarnas svar (Patel och Davidson 2019, s. 105). Studien omfattar sex pedagoger från fyra förskolor i två kommuner. Fägerborg (2011, s. 85) beskriver att intervjuer ger möjlighet att förstå hur människor upplever sin verklighet. När deltagarna berättar om sina liv, erfarenheter, tankar och känslor, visar de sina egna tolkningar av olika situationer. På så sätt blir materialet både nära deras verklighet och mångsidigt, vilket gör det bra att analysera och tolka.

7.2 Urval

Urvalet av deltagare gjordes i syfte att få en bred och varierad bild av pedagogers erfarenheter och perspektiv kring flerspråkighet i förskolan. Studien omfattar sex pedagoger som arbetar vid fyra förskolor i två kommuner. Tre av pedagogerna arbetar på samma förskola i den ena kommunen, medan de övriga tre arbetar på varsin förskola i den andra kommunen. Urvalet gjordes utifrån ett målinriktat urval, vilket innebär att deltagarna valdes medvetet utifrån deras yrkeserfarenhet och relevans för studiens syfte. De förskolor som deltog i studien valdes för att representera olika geografiska områden och verksamhetsformer. Detta urval möjliggjorde att fånga eventuella skillnader och likheter i hur arbetet med flerspråkighet bedrivs i olika kommunala sammanhang. De deltagande pedagogerna har olika lång erfarenhet inom förskolan och arbetar i barngrupper där flera språk är representerade. Denna sammansättning bedömdes ge en varierad och mångfacetterad bild av hur pedagoger arbetar med flerspråkighet i praktiken. Urvalet begränsades till ett mindre antal deltagare eftersom studien har en kvalitativ ansats, där syftet inte är att generalisera resultaten till en större population, utan att få en fördjupad förståelse av de enskilda pedagogernas erfarenheter och reflektioner (Kajiser och Öhlander 2011, s. 30). Antalet deltagare fastställdes utifrån studiens syfte, forskningsfrågor och tidsmässiga ramar.

7.3 Genomförande

För denna studie genomfördes individuella intervjuer med totalt sex förskole pedagoger. Syftet med intervjuerna var att få djupare insikter i pedagogernas erfarenheter och perspektiv kring flerspråkighet i förskolan. Intervjuerna genomfördes med ett förberett frågeformulär med öppna frågor (se bilaga 2), vilket möjliggjorde att deltagarna kunde ge utförliga och reflekterande svar. Enligt Fägerborg (2011, s. 89) ger intervjuer en möjlighet att gå på djupet, både tematisk och metodiskt, eftersom intervjuaren kan ställa följdfrågor och uppmuntra deltagarna att utveckla sina resonemang.

Samtalen ägde rum på respektive förskola i en lugn och ostörd miljö, för att deltagarna skulle känna sig trygga och uttrycka sina erfarenheter fritt. Intervjuerna spelades in efter deltagarnas samtycke, vilket säkerställde korrekt dokumentation och möjliggjorde en mer noggrann analys. Inspelade intervjuer är särskilt värdefulla som datakälla, eftersom de innehåller mer information och ger bättre möjligheter till analys ur olika perspektiv (Fägerborg 2011, s. 105). Innan intervjuerna kontaktades förskolecheferna via mejl för att informera om studiens syfte och upplägg, samt för att erhålla deras godkännande att genomföra intervjuerna på deras förskolor. Fägerborg (2011, s. 89) betonar att det är viktigt att informera deltagarna om varför intervjun genomförs och på vilket sätt deras svar kommer att användas. Denna genomförande metod möjliggjorde en systematisk insamling av data, samtidigt som etiska aspekter såsom deltagarnas frivilliga medverkan och sekretess säkerställdes.

7.4 Databearbetning

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades materialet ordagrant. Transkriptionerna granskades därefter för att förbättra informanternas innehåll. För att underlätta analysen samlades alla transkriptioner i ett gemensamt dokument. Samtliga deltagare kodades med pseudonymer (P1, P2, P3 osv.) för att säkerställa anonymitet och möjliggöra tydliga referenser till respektive informants svar i analysen. Analysen genomfördes med stöd av tematisk analys. Processen började med att materialet lästes noggrant för att identifiera likheter och skillnader mellan informanternas svar. Därefter grupperades centrala mönster och ideer i teman som relaterade till studiens syfte och forskningsfrågor. Slutligen analyserades dessa teman i relation till det valda teoretiska perspektivet, vilket möjliggjorde en djupare förståelse av pedagogers arbetssätt med flerspråkighet i förskolan (Kajiser och Öhlander 2011, s. 275–279).

7.5 Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med de forskningsetiska principer som fastställs av Vetenskapsrådet (2024), vilka omfattar informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Dessa principer syftar till att skydda deltagarnas integritet och säkerställa att forskningen bedrivs med respekt för individens rättigheter och värdighet.

Informationskravet tillgodosågs genom att samtliga deltagande pedagoger erhöll tydlig och skriftlig information om studiens syfte, genomförande, samt hur det insamlade materialet skulle hanteras och användas. Deltagarna informerades även om att medverka var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att ange skäl.

Samtyckeskravet uppfylldes genom att informerat samtycke inhämtades innan datainsamlingen påbörjades. Deltagarna gav sitt godkännande till att delta i studien samt till att intervjuerna spelades in. Samtycket dokumenterades i enlighet med gällande riktlinjer (Vetenskapsrådet 2024, s. 8–10).

För att säkerställa konfidentialitet har allt insamlat material avidentifierats och behandlats med hög sekretess. Inga uppgifter som kan kopplas till enskilda individer eller specifika förskolor har inkluderats i det slutliga analysmaterialet. Därtill inhämtades godkännande från berörda förskolechefer. Slutligen har nyttjandekravet beaktats genom att det insamlade materialet endast använts för det forskningsändamål som deltagarna informerats om. Materialet har inte vidareförmedlats eller använts i andra sammanhang än de som uttryckligen godkänts (Vetenskapsrådet 2024, s. 64–70).

7.6 Autenticitet (Alvehus 2013, tala om trovärdighet, transparent och reflexivitet)

I denna studie har kvaliteten säkerställts genom att använda begreppen trovärdighet, transparens, reflexivitet och autenticitet som riktlinjer (Alvehus 2013, s. 122–128). Trovärdighet uppnåddes genom att intervjuerna återgavs med stöd av citat och genom att analysen förankrades i teori, vilket gjorde resultaten mer tillförlitliga och förankrade i respondenternas egna röster. Transparensen säkerställdes genom att forskningsprocessen redovisades öppet – från urval och intervjuguide till genomförande och databearbetning vilket gör det möjligt för läsaren att följa och bedöma de metodologiska stegen. Reflexivitet innebär att forskarnas egna roller och förståelse kontinuerligt reflekterades över, särskilt eftersom

forskarna är engagerade i frågor om flerspråkighet och därmed kan påverka tolkningen. För att ytterligare öka transparensen och förståelsen valde vi att skicka tillbaka de utskrivna intervjuerna till respondenterna. Syftet var att ge dem möjlighet att kontrollera att det som sagts återgivits korrekt och att deras perspektiv förstås på rätt sätt. Genom detta arbetssätt ökade autenticiteten, eftersom respondenterna fick en andra chans att förtydliga sig eller lägga till sådant som de glömt nämna under intervjun. Samtidigt är det viktigt att reflektera över att denna metod kan få konsekvenser, då respondenter kan välja att stryka spontana uttalanden och ersätta dem med mer formella eller förskönade svar, vilket kan påverka materialets autenticitet. Detta visar att autenticitet inte är ett enkelt kriterium, utan något som måste bedömas i relation till både forskningsprocessen och resultatet. Genom att öppet redogöra för dessa metodval och reflektioner stärks transparensen ytterligare, vilket gör det möjligt för läsaren att själv bedöma studiens kvalitet.

7.7 Metoddiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur pedagoger arbetar med flerspråkighet i förskolan och vilka möjligheter och utmaningar som präglar detta arbete. För att besvara frågeställningarna valdes en kvalitativ metod med intervjuer, eftersom denna metod är särskilt lämpad för att fånga individers erfarenheter och perspektiv i deras sociala kontext (Kvale & Brinkmann 2014, s. 47–49). Resultaten visar att flerspråkighetsarbetet i förskolan för pedagoger präglas av en dynamik där både möjligheter och utmaningar framträder, vilket gör det centralt att reflektera över hur metodvalet kan ha påverkat dessa slutsatser.

En styrka med intervjuerna är att de gav utrymme för deltagarnas egna röster och skapade en djupare förståelse för hur flerspråkighet hanteras i praktiken. Patel och Davidson (2019, s. 103–105) betonar att kvalitativa metoder möjliggör rika och nyanserade beskrivningar, vilket här bidrog till att synliggöra både framgångsfaktorer och hinder. Samtidigt finns begränsningar: urvalet av pedagoger var relativt litet och resultaten kan därför inte generaliseras till alla förskolor. Dessutom finns alltid en risk att forskarens förförståelse påverkar både intervjusituationen och analysen av materialet. För att motverka detta har intervjuerna analyserats systematiskt och med stöd i det sociokulturella perspektivet, vilket stärker studiens trovärdighet.

Metoden har alltså både möjliggjort och begränsat resultatens räckvidd. Den har varit väl lämpad för att belysa syftet och frågeställningarna, men resultaten bör förstås som kontextbundna och som en del av en större diskussion om flerspråkighet i förskolan.

8. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultaten och analysen från studiens kvalitativa intervjuer med förskole pedagoger. Syftet är att ge en fördjupad förståelse för pedagogernas erfarenheter och perspektiv kring flerspråkighet i förskolan. Analysen är tematiskt strukturerad utifrån studiens syfte och forskningsfrågor, vilket gör det möjligt att systematiskt belysa olika aspekter av pedagogernas arbete.

Avsnittet är uppdelat i rubriker som behandlar centrala teman från intervjuerna, såsom pedagogers syn på flerspråkighet, strategier och arbetssätt med flerspråkighet, utmaningar i arbetet med flerspråkighet, möjligheter i flerspråkighet, flerspråkighetens villkor, samhällsliga ramar, pedagogiska resurser, barns identitet samt samarbete med vårdnadshavare. Analysen är förankrad i studiens teoretiska ramverk där det sociokulturella perspektivets centrala begrepp används för att tolka och förstå pedagogernas erfarenheter.

8.1 Pedagogers syn på flerspråkighet

Samtliga informanter uttrycker en positiv och inkluderande syn på flerspråkighet. De beskriver flerspråkighet som en resurs snarare än ett hinder, både för barns identitetsutveckling och för förskolans pedagogiska arbete. Pedagog 3 beskriver detta tydligt:

Flerspråkighet är en självklar och positiv del av förskoleverksamheten. Det är viktigt att synliggöra och inkludera barnens olika språk och kulturer i vardagen, eftersom det stärker deras identitet och självkänsla. (P3)

Detta uttalande visar hur pedagogen ser språk som ett kulturellt redskap, vilket ligger i linje med det sociokulturella perspektivet där språk anses central för barns meningsskapande och deltagande. Genom att synliggöra barnens olika språk i vardagen fungerar pedagogens arbete som en form av mediering, där språk och kultur blir tillgängliga verktyg för identitetsutveckling och socialt samspel (Säljö 2011).

Flera pedagoger lyfter även att alla barns olika språk behöver få samma utrymme för att kunna fungera som resurser. Pedagog 2 uttrycker detta som att:

Om ett barn är flerspråkigt måste alla dess språk få finnas. Inget språk är viktigare än det andra, varje språk är värdefullt för barnens identitet och lärande. Barnets modersmål och svenska måste få utvecklas samtidigt. Vi måste stödja svenska eftersom den är avgörande för skolgången, men vi får aldrig ta bort barnets modersmål. (P2)

Vi tolkar det som att pedagogen är medveten om att simultan inläring vore en bra strategi för att stödja både modersmålet och andra språket. Den parallella utvecklingen av flera språk framstår som central i pedagogens synsätt. Även om förskolan inte kan återskapa hemmets språkmiljö så tänker vi att pedagogen försöker skapa sociokulturella sammanhang där barnen kan använda och utveckla sina språk genom olika verktyg och aktiviteter. På så sätt kan närheten mellan språken möjliggöras och mediering ske genom olika verktyg i olika sammanhang.

Pedagogerna beskriver även ett interkulturellt förhållningssätt där kulturella uttryck och traditioner ges plats. Pedagog 4 berättar:

När barnen får visa sitt språk, sin kultur, sina traditioner då händer något. Det betyder acceptans, förståelse och kärlek. Det visar att världen är större än Sverige. Barnen känner sig sedda, och vi lär oss av varandra. (P4)

Här framkommer en syn på flerspråkighet som identitetsskapande, demokratistärkande och deltagandefrämjande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som skapandet av inkluderande gemenskaper där barnens erfarenheter blir legitima och meningsskapande. Pedagogens beskrivning visar hur språket inte enbart fungerar kommunikativt, utan också symboliskt och socialt i formandet av barnets identitet och relationer (Säljö 2011).

I denna syn på flerspråkighet som resurs synliggörs också en långsiktig förståelse för den makt eller maktlöshet som tillgång till flera språk kan innebära. Det handlar inte bara om att kunna kommunicera i olika sammanhang, utan också om att kunna positionera sig socialt och ekonomiskt. Pedagog 6 uttrycker detta tydligt:

Språk är makt. Har du flera språk, har du mycket större möjligheter i livet. Du kan kommunicera, förstå andra, få jobb, resa, uttrycka dig. Det är en tillgång, inte ett problem. Jag försöker förmedla det till barnen varje dag. (P6)

Genom detta uttalande synliggör pedagogen hur språk fungerar som ett kulturellt verktyg inte bara i förskolan utan även i samhället i stort. Genom att betona språk som makt visar hen hur

flerspråkighet kan ge barnen redskap för deltagande, inflytande och framtida möjligheter. Detta kan förstås som en form av mediering, där pedagogen aktivt förmedlar en förståelse av språk som en resurs som stärker barnens möjligheter att navigera i och påverka sin omvärld. Även pedagog 1 uttrycker en liknande syn:

Jag ser ett stort individuellt värde i flerspråkighet. Om ett barn har två eller tre språk vill vi uppmuntra både barn och vårdnadshavare att se det som något positivt. En resurs som kan ge glädje och fördelar i livet. (P1)

Detta förstärker bilden av att pedagogerna inte enbart fokuserar på språkutveckling som färdighet, utan på språk som bärare av emotionella, kulturella och sociala värden. I sociokulturella termer handlar detta om att barnen ges möjlighet att använda flerspråkighet i meningsfulla praktiker, vilket stärker deras identitetsutveckling.

Flera pedagoger kopplar flerspråkighet till demokratiska värden genom att betona barns rätt att bli förstådda och representerade. Detta är också en grundläggande sociokulturell utgångspunkt: barns lärande sker i sociala och kulturella praktiker där delaktighet är en rättighet (Säljö 2011).

Pedagog 2 säger: "Att respektera och värdera barnens språk och kulturella bakgrund är centralt för vårt arbete"(P2). Detta visar hur pedagogerna använder ett sociokulturellt förhållningssätt där barnens erfarenheter ses som legitima och där delaktighet betraktas som en rättighet.

Trots den positiva inställningen till flerspråkighet uttrycker vissa pedagoger samtidigt en oro för hur framtida politiska beslut kan skapa begränsningar och påverka den levande och stöttande kultur de arbetar för att upprätthålla. Pedagog 6 säger:

Man vet inte hur styrningen kommer se ut framöver, och det påverkar hur trygg man känner sig i att arbeta med språk som inte är svenska. Det finns en rädsla att det ska bli mer enspråkigt, att modersmål inte längre ses som en tillgång. (P6)

Detta visar hur flerspråkiga praktiker inte enbart formas av pedagogernas intentioner, utan även av samhälleliga och politiska ramar. Ur ett sociokulturellt perspektiv innebär detta att barns lärande och pedagogers arbete alltid påverkas av de strukturer och diskurser som omger verksamheten. Det framgår att den språkliga och kulturella mångfalden i förskolan kan begränsas av faktorer utanför den pedagogiska praktiken.

8.2 Pedagogiska strategier och arbetssätt för att stödja flerspråkighet

Pedagogerna beskriver ett brett spektrum av strategier för att stödja flerspråkiga barn, ofta med fokus på lek, konkretisering och individanpassning. Responsiv undervisning, språklekar, bildstöd och dramatisering är återkommande metoder.

Pedagog 1 betonar vikten av att utgå från varje barns individuella behov och intressen. Hen menar att olika barn lär sig på olika sätt, vilket gör det viktigt att erbjuda varierande undervisningsformer och aktiviteter.

8.2.1 Konkreta material och visuellt stöd

Eftersom vi har så många olika språk i gruppen använder jag mycket konkreta saker, bilder, sagopåsar och gester för att stötta förståelsen. (P1)

En annan strategi som pedagog 1 använder är att arbeta med höga förväntningar på barnen samtidigt som hen ger språkligt stöd. Hen "stretchar" språket genom att bygga ut meningar och begrepp, så att barnen hela tiden utmanas. Som exempel säger hen: "hämta dina blå stövlar med vita prickar som står i skohyllan". (P1)

Genom detta får barnen möta ett mer utvecklat språk än det de själva använder, samtidigt som instruktionen fortfarande är begriplig. Vi tolkar det som att pedagogen använder en strategi där hen språkligt återkopplar med fler och mer precisa ord än barnet själv uttrycker sig med. På så sätt fungerar hen som en språklig modell och medierar barnets lärande genom att erbjuda det språkliga stöd som behövs i den proximala utvecklingszonen, mellan det barnet redan behärskar och det som ännu ligger bortom dess självständiga språkliga förmåga.

Pedagog 3 betonar vikten av att synliggöra och inkludera flerspråkighet genom flaggor, sånger, böcker och QR koder på olika språk, samt genom att samarbeta med flerspråkiga kollegor. Hen beskriver detta arbete så här:

Vi skapar flaggor som representerar barnens olika nationaliteter, och vi använder sånger på flera språk i den dagliga verksamheten. Genom QR koder kan barnen och vårdnadshavarna lyssna på berättelser eller sånger på barnens modersmål. (P3)

Pedagogens beskrivning visar hur hen medvetet använder flera språkliga resurser för att synliggöra barnens olika språk och kulturer. Pedagogerna använder även artefakter som till exempel konkreta material, bilder, sagopåsar och gester för att stötta och mediera förståelsen hos barn med olika språkbakgrund. Detta kan förstås som mediering, där artefakterna fungerar som broar mellan barnens erfarenhetsvärld och det nya språket. Genom att erbjuda både visuella

och kroppsliga stöd får barnen möjligheter att förstå innehållet även när deras svenskspråkiga förmåga ännu är begränsad. I förlängningen fungerar dessa artefakter också som scaffolding, eftersom de utgör tillfälliga stödkonstruktioner som hjälper barnen att skapa mening och utveckla språk även innan de behärskar svenska fullt ut. Sådana verktyg stödjer barnens kommunikation och förståelse i situationer där språket annars skulle kunna bli ett hinder för deltagande.

8.2.2 Responsivitet och relationell kompetens

Ett återkommande tema i pedagogernas utsagor är responsivitet. P6 beskriver hur hen använder bildstöd och kroppsspråk för att underlätta förståelsen när barnen ännu inte behärskar svenska:

Jag brukar använda bildstöd eller kroppsspråk om barnet inte förstår svenska, upprepa eller omformulera ord och begrepp. (P6)

Denna beskrivning illustrerar en hög grad av lyhördhet, där undervisningen anpassas efter barnens språkliga nivå och behov. I ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att pedagogen fungerar som en samtalspartner inom barnets proximala utvecklingszon (ZPD). Responsivitet blir därmed en relationell kompetens som inte bara handlar om praktiska strategier, utan om att skapa förutsättningar för lärande genom samspel och mediering. Samtidigt innebär arbetssättet en form av scaffolding, eftersom pedagogen justerar sitt stöd utifrån barnets behov och gradvis minskar stödet i takt med att barnets språk utvecklas. Pedagogens relationella kompetens, såsom responsivitet, blir därmed en viktig stöttande kvalitet i kommunikationen och öppnar för ett meningsfullt användande av medierande artefakter.

P6 uttrycker även detta mer allmänt:

Responsiv undervisning är nära kopplad till det sociokulturella perspektivet, där lärande sker i samspel och där pedagogen fungerar som en stödjande samtalspartner inom barnets proximala utvecklingszon (ZPD). Det är ett förhållningssätt som kräver lyhördhet, flexibilitet och reflektion. (P6)

Här framstår responsiv undervisning som både en teoretisk och praktisk kompetens. Den kan också kopplas till professionalitet, där pedagogiskt arbete är teoretiskt förankrat, vetenskapligt grundat och samtidigt bygger på beprövad erfarenhet. När undervisningen är forskningsbaserad och samtidigt knuten till vardagens erfarenheter utvecklas strategier som bättre möter barnens behov, och där scaffolding blir en grundläggande princip för att stödja barnens utveckling inom ZPD.

8.2.3 Transspråkande som scaffolding

Ett tydligt exempel på pedagogernas arbete med flerspråkighet är användningen av transspråkande strategier, där de aktivt väver samman barns modersmål med svenska för att skapa meningsfulla lärandesituationer. Pedagog 2 beskriver hur hen arbetar transspråkande i vardagen:

Jag lär mig enkla ord och uttryck på barnens språk och använder dem i vardagliga situationer för att skapa kopplingar mellan modersmålet och svenska. (P2)

Detta arbetssätt kan förstås som en form av scaffolding, eftersom pedagogen strukturerar kommunikationen så att barnets modersmål fungerar som ett stöd för att erövra svenska. Genom att medvetet integrera ord från barnens modersmål skapar pedagogen möjligheter till simultan språkanvändning, där modersmålet fungerar som en meningsskapande resurs i lärandet. På detta sätt bygger pedagogen en språklig bro mellan barnets nuvarande språkförståelse och det nya språket. Arbetssättet kan ses både som mediering och som en transspråkande strategi, där hela den språkliga repertoaren används som en resurs i lärandet.

8.2.4 Multimodal lekfullhet som stöttning

I resultaten framkommer också hur pedagogerna arbetar med multimodal lekfullhet. De beskriver hur språkutveckling kan stimuleras genom flera uttrycksätt, såsom lek, digitala hjälpmedel, musik och estetiska uttrycksformer.

P 6 ger ett tydligt exempel på hur lek används som språklig resurs:

Just nu tränar vi till exempel på praxisalfabetet hur ljuden låter. Vi leker fram ljuden, eftersom vi inte kan ha samlingar som i skolan där man sitter stilla och ljuder. Vi leker samtidigt som vi introducerar ljuden, och jag måste säga att det går ganska bra. Barnen tycker att det är roligt. (P6)

Även pedagog 4 beskriver hur flera modaliteter vävs samman i undervisningen:

Jag brukar lägga upp en plan: vad ska vi jobba med, vilka barn behöver stöd, vilka språk finns? Vi använder digitala hjälpmedel, musik och estetiska uttrycksformer (Bild, gestaltning, mm). Barnen får visa hur man säger 'hej', 'vatten' eller 'tack' på sitt språk. Det skapar igenkänning. (P4)

Detta kan tolkas som ett multimodalt arbetssätt, där pedagogerna kombinerar språkliga, visuella, auditiva och kroppsliga uttrycksformer. De multimodala resurserna fungerar samtidigt som scaffolding, eftersom de erbjuder flera stöttande vägar in i språket och avlastar de kognitiva

kraven genom att göra lärandet mer konkret, lekfullt och tillgängligt. Barnen ges varierade sätt att uttrycka sig och delta, vilket i sin tur stärker språk, identitet och meningsskapande.

8.2.5 Smågruppsarbete som pedagogisk stöttning

Vidare framkommer att pedagogerna ofta arbetar i mindre grupper för att bättre kunna möta barnens språkliga behov.

Pedagog 6 beskriver detta arbetssätt på följande sätt:

En annan strategi är att dela in barnen i mindre grupper utifrån språkliga behov, vilket möjliggör individanpassning och kontinuerlig dokumentation. (P6)

Att arbeta i små grupper kan förstås som ett sätt att skapa mer strukturerade och överblickbara lärandemiljöer där pedagogen lättare kan identifiera och arbeta inom varje barns proximala utvecklingszon (ZPD). Genom att minska gruppstorleken får pedagogen större möjlighet att observera barnens språkliga nivåer, ge riktad stöttning och anpassa undervisningen efter individuella behov. Detta arbetssätt kan även betraktas som en form av scaffolding, eftersom den mindre gruppen i sig fungerar som en pedagogisk stödkonstruktion som möjliggör konkretisering av innehåll, tryggare kommunikationssituationer och fler möjligheter för barnen att komma till tals. Detta är centralt i det sociokulturella perspektivet, där lärande förstås som något som sker i samspel och genom stödjande interaktion.

8.3 Digitala verktyg i det flerspråkiga arbetet

Digitala verktyg lyfts fram som ett viktigt stöd i det flerspråkiga arbetet, särskilt när pedagoger inte behärskar barnens modersmål. Pedagogerna beskriver digitala resurser som centrala i arbetet med flerspråkighet, då de underlättar kommunikationen när språkbarriärer förekommer. Dessa verktyg kan förstås som medierande resurser som möjliggör kommunikation och lärande även när pedagog och barn inte delar ett gemensamt språk. Informant P4 uttrycker detta tydligt:

Vi brukar arbeta mycket med högläsning och digitala verktyg. Eftersom inte alla barn har samma språkliga förutsättningar använder vi till exempel Google Translate eller andra översättningssidor. Vi använder också musik, dans och litteratur för att skapa språkliga möten. Det handlar om att göra språket till en del av verksamheten. (P4)

Vi tolkar det som att digitala verktyg fungerar som medierande redskap i ett sociokulturellt perspektiv. Genom att kombinera digital teknik med estetiska uttrycksformer skapas en brygga mellan barnets erfarenheter, språk och den pedagogiska miljön. Detta stärker barnets

möjligheter att utvecklas inom sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978). Digitala verktyg blir därmed inte bara ett hjälpmedel utan en aktiv del av språkutvecklande undervisning.

Samtidigt beskriver pedagogerna även begränsningar. Pedagog 4 betonar:

Om man begränsar digitala verktyg blir det svårare för oss pedagoger som inte talar alla språk. Digitala hjälpmedel är ett stöd, inte ett hinder. Man kan vara kritisk till förändringar i läroplanen som minskar tillgången till dessa verktyg. (P4)

Här synliggörs det att digitalitet används som en strategi för inkludering, där verktygen möjliggör tillgänglighet, deltagande och representation för alla barn. Digitala medier gör språken levande i vardagen, skapar fler ingångar till lärande och stärker barnens möjlighet att använda både svenska och modersmål i meningsfulla sammanhang (Petersen, 2022).

Pedagogens tolkning av läroplanens formulering om att det inte längre är nödvändigt med digitala medel, tyder på en oro för att detta kan leda till en minskad användning i praktiken. I stället för att skapa en balans mellan analoga och digitala verktyg riskerar skrivningen att begränsa tillgången till digitala medier, vilket i sin tur kan minska barns tillgång till viktiga medierande redskap. Dessa omfattar verktyg och resurser som främjar barns lärande och utveckling, inklusive digitala verktyg, böcker, bildstöd och andra resurser som stödjer språkutveckling.

Digitala verktyg kan även fungera som scaffolding, där pedagogen använder dem för att ge tillfälligt stöd i barnets språkliga utveckling. Resultaten visar att barns språkliga växling ofta sker spontant i leken, och att digitala resurser kan förstärka deras uttrycksmöjligheter. Begränsningar av digitala verktyg kan därmed minska barns möjligheter att kommunicera, vilket enligt pedagogernas erfarenheter kan påverka deras identitet, delaktighet och möjlighet att använda hela sin språkliga repertoar.

8.4 Flerspråkighet, estetiska uttrycksformer och litteracitet

Pedagogerna beskriver hur estetiska uttrycksformer som musik, dans, drama och bild används för att skapa språkliga möten och förståelse. Pedagog 6 uttrycker: “Vi bygger upp berättelsen med bildstöd, dramatiserar och samtalar” (P6), vilket visar hur språket görs levande och tillgängligt genom lek och gestaltning. Hen utvecklar detta genom att förklara hur berättelsen konkretiseras: “Jag planerar en bok, material och vilka ord och begrepp som behöver

förtydligas. Sedan leker vi boken. Till exempel med Pino på äventyr, då går vi till skogen, bygger upp berättelsen med bildstöd, dramatiserar och samtalar. Vissa barn tycker att det är jobbigt att läsa boken, så jag dramatiserar och använder bilder. Vi har skattkartor, kikare, kaptensmössor och vi dokumenterar tillsammans. Barnen får se filmen och diskutera” (P6). Denna beskrivning visar hur rekvisita, estetiska uttryck och multimodala resurser används för att skapa igenkänning och engagemang, samtidigt som språket integreras i barnens vardagliga aktiviteter.

Även andra pedagoger betonar betydelsen av estetiska uttryck. Pedagog 4 förklarar:

Vi använder musik, dans och litteratur för att skapa språkliga möten. Hen utvecklar resonemanget genom att lyfta fram digitala verktyg som stöd: “Vi brukar arbeta mycket med högläsning och digitala verktyg”. Eftersom inte alla barn har samma språkliga förutsättningar använder vi till exempel Google Translate eller andra översättningssidor. Vi använder också musik, dans och litteratur för att skapa språkliga möten. Det handlar om att göra språket till en del av verksamheten. (P4)

Pedagog 5 beskriver liknande erfarenheter och framhåller att digitala översättningsverktyg underlättar kommunikationen när språkbarriärer uppstår.

Resultaten visar pedagogernas utsagor att estetiska uttrycksformer och digitala resurser används för att skapa språkliga möten, förförståelse och delaktighet. De kopplar detta till litteracitet och barns möjlighet att uttrycka sig på flera sätt, vilket kan förstås som ett multimodalt arbetssätt där språkliga, visuella, auditiva och kroppsliga uttrycksformer samspelar för att stödja barns språk och identitetsutveckling.

8.5 Utmaningar i arbetet med flerspråkighet

Pedagogerna lyfter flera didaktiska och strukturella utmaningar i sitt arbete med flerspråkighet. Dessa rör framför allt kommunikationen, både i mötet mellan pedagog och barn och i kommunikationen med barnets vårdnadshavare. Språkbarriärer, språklig osäkerhet och resursbrist framträder som centrala faktorer som påverkar de språkliga villkoren i både hemmet och barngruppen. Pedagog 4 uttrycker detta tydligt:

En stor utmaning är när man själv inte kan barnets språk. Det kan kännas osäkert säger jag rätt? Gör jag rätt? Man vill ju inte göra barnet förvirrat eller säga något som betyder något helt annat. Då använder jag bilder, kroppsspråk och ibland digitala verktyg för att försöka nå fram. (P4)

Denna utsaga visar hur pedagogen försöker använda olika medierande redskap, såsom bilder, kroppsspråk och digitala verktyg för att kompensera för språkbarriärer. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir dessa artefakter centrala, då språket inte räcker till och pedagogen med stöd av mediering försöker möjliggöra barnets deltagande inom den proximala utvecklingszonen, trots avsaknaden av ett gemensamt verbalt språk.

Även Pedagog 2 lyfter osäkerhet kopplad till språkkompetens:

En utmaning är att vi inte alltid kan behärska alla språk som finns bland barnen. Ibland använder vi ord på språk som vi inte behärskar, vilket kan bli problematiskt. (P2)

Här synliggörs hur bristande tillgång till språkliga och kulturella artefakter kan begränsa möjligheten att erbjuda korrekt modellerande stöttning (scaffolding). När de medierande artefakterna i detta fall är språket, som inte används korrekt i situationen, riskerar barnet att få en stöttning som faller utanför den proximala utvecklingszonen, vilket kan försvåra lärandet.

Utöver språkliga hinder uttrycker flera pedagoger även svårigheter med att anpassa undervisningen till varje barn när behoven varierar, vilket pedagog 6 beskriver:

Hur ska jag kunna möta alla? Jag möter hälften av dem. Hur ska jag kunna anpassa undervisningen så att den blir meningsfull för varje barn? Det är svårt när vi är få pedagoger och många barn med olika behov. Vi har många barn med diagnoser, språkstörningar och nyanlända då behövs specialpedagoger och tid för planering. (P6)

Här framkommer hur resursbrist påverkar möjligheten att arbeta språkutvecklande. Ur ett sociokulturellt perspektiv kräver barnets ZPD tillgång till kompetens, tid och kontinuerlig guidning. När tid och specialpedagogiskt stöd saknas minskar förutsättningarna att erbjuda anpassad undervisning utifrån varje barns språkliga nivå.

Även kommunikationen med vårdnadshavare lyfts fram som en betydande utmaning. Pedagog 1 och 3 beskriver hur bristande språkkunskaper hos vårdnadshavare kan försvåra samarbetet och påverka barnens trygghet och språkutveckling. Pedagog 1 uttrycker: ”Om föräldrarna inte har språket så har barnen ofta inte heller någon större förståelse för svenska”. (P1). Pedagog 3 fyller i: ”Det kan vara särskilt svårt vid inskolning, utvecklingssamtal och föräldramöten, när viktig information ska förmedlas och förstås korrekt”. (P3)

Här framträder hur kommunikativa artefakter, såsom informationsmaterial, digitala system och samtalsmallar riskerar att bli otillgängliga när språklig mediering saknas. Detta påverkar inte bara relationen mellan hem och förskola, utan även barnens språkutveckling och deras möjligheter till delaktighet.

När det gäller språkbruket i barngruppen lyfter pedagog 6 en oro för att engelska tar allt större plats:

En annan utmaning är att många barn pratar mycket engelska, även de med svenska som modersmål. Pedagoger och vårdnadshavare undrar hur de ska göra när barnet pratar lite modersmål och inte vill prata svenska, men gärna engelska...Men vid undervisning försöker jag locka fram svenska, men inte förbjuda, utan lägga till. (P6)

Här beskriver pedagogen hur hen arbetar med positiv stöttning genom att ”lägga till” svenska i stället för att ta bort ett språk barnen använder aktivt. Detta ligger i linje med sociokulturell teori om transspråkande, där barn uppmuntras att använda flera språk och medierande verktyg i sin meningsskapande process. Genom att bygga vidare på det språk barnet redan använder skapar pedagogen en språklig bro inom barnets ZPD.

Slutligen lyfter pedagogerna utmaningar kopplade till bristande organisatoriskt stöd. Pedagog 5 uttrycker:

Om ledningen inte är intresserad av flerspråkighet [...] då saknas stöd och resurser. (P5)

Detta illustrerar hur institutionella och strukturella artefakter som kan begränsa arbetet med flerspråkighet. När organisatoriska stödstrukturer saknas minskar förutsättningarna att erbjuda barnen stöttning inom deras ZPD, vilket påverkar både undervisningens kvalitet och barnens möjligheter att utveckla sina språk.

8.6 Strategier för att hantera utmaningar

För att möta dessa utmaningar betonar pedagogerna vikten av planering, flexibilitet och kollegialt stöd. Arbetssätt som små grupper, dokumentation och reflektion används för att följa barnens utveckling.

Pedagog 1 beskriver hur hen hanterar flerspråkighetens utmaningar genom medvetet tålmod och genom att låta utmaningarna bli en drivkraft i arbetet. Hen framhåller språk kan ta tid att utveckla och att små framsteg är betydelsefulla och ger motivation.

Utmaningar är också min drivkraft. Det är just där jag känner att jag behövs... Jag försöker ha tålmod och tänka att vissa barn lagrar språk länge innan orden kommer. (P1)

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv visar detta hur pedagogen arbetar i barnets proximala utvecklingszon (ZPD) genom att anpassa sitt stöd efter barnets utvecklingsnivå och genom att

ge tid för språket att mogna. Tålmodet kan förstås som en form av emotionell stöttning som skapar trygghet och förutsättningar för att barnet ska våga använda språk i socialt samspel.

Pedagog 2 betonar i sin tur vikten av förberedelse och stegvis introduktion av språk:

Jag förbereder mig genom att ta reda på ord på barnens språk och öva på dem i förväg. Jag använder dem stegvis, så barnet får ta tid att ta till sig språket utan att bli överväldigat. (P2)

Här blir både mediering och stöttning tydliga. Genom att använda barnets modersmål som ett kulturellt redskap bygger pedagogen broar till svenskan och gör det nya språket mer tillgängligt. Den gradvisa introduktionen fungerar som en form av scaffolding där stödet anpassas efter barnets behov och succesivt kan minskas när barnet blir mer självständigt. Modersmålet blir därmed här ett medierande verktyg som skapar trygghet och underlättar barnets fortsatta språkutveckling.

Som strategi använder pedagog 3 kollegialt stöd och visuella hjälpmedel för att stärka barnens förståelse:

Vi tar hjälp av kollegor som talar samma språk och använder visuella hjälpmedel för att göra informationen tydligare och mer tillgänglig. (P3)

Här fungerar visualiseringar som fysiska artefakter som medierar förståelse när språket inte räcker till. Samtidigt visar samarbetet med kollegor hur lärandet är sker i ett socialt sammanhang, där flera mer kompetenta personer kan bidra till att stödja barnet i dess ZPD.

Pedagog 4 beskriver hur hen planerar utifrån vilka barn som behöver stöd och vilka språk som finns representerade i gruppen:

Jag brukar lägga upp en plan: vad ska vi jobba med, vilka barn behöver stöd, vilka språk finns. (P4)

Denna form av strukturerad planering visar hur pedagogen medvetet organiserar lärmiljön för att möjliggöra anpassad stöttning. Scaffolding sker genom att svårighetsgrad och språkval är genomtänkt för att möta varje barns förutsättningar.

Pedagog 6 lyfter dokumentation och analys som centrala strategier:

Jag dokumenterar varje barns utveckling och gör analyser. Språkgrupperna har gjort det lättare att följa varje individ. (P6)

Här framträder en likhet med pedagog 4: båda arbetar systematiskt med uppföljning och planering. Dokumentationen fungerar som en kulturell artefakt som gör lärandet synligt och möjligt att reflektera över barnets progression och justera undervisningen, något som är centralt för att kunna möta barnen i deras ZPD. Liksom de andra pedagogerna ser hen språkutveckling som en långsiktig, stegvis process som kräver strukturerad stöd.

Genom pedagogernas utsagor framträder en tydlig samsyn. De betonar alla trygghet, tid och anpassat stöd som grundläggande faktorer i arbetet med flerspråkiga barn. Deras strategier såsom användning av modersmål, visuella hjälpmedel, dokumentation, planering och kollegialt samarbete visar att de utgår från ett gemensamt sociokulturellt synsätt, där lärande sker i samspel och med hjälp av medierande redskap. Sammantaget visar likheterna att pedagogerna delar en uppfattning om att barnen behöver stöttning som är anpassade efter deras individuella utvecklingsnivå, för att kunna ta nästa steg i sin språkutveckling.

8.7 Möjligheter i flerspråkighet

Pedagogerna beskriver flerspråkighet som en möjlighet till gemensamt lärande, kulturell rikedom och identitetsstärkande arbete. Pedagog 4 uttrycker exempelvis: "Det är en resa jag gör tillsammans med barnen. Vi upptäcker språk och kulturer ihop". (P4)

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv visar detta hur lärandet sker i gemensamma aktiviteter, där både barn och pedagoger deltar i meningsskapande processer. Flerspråkigheten blir här ett kulturellt redskap som medierar interaktionen och skapar utrymme utforskande och delad förståelse. Pedagogens betoning på att "göra resan tillsammans" speglar Vygotskijs tanke om att kunskap utvecklas genom socialt samspel.

Pedagogen 4 utvecklar resonemanget vidare:

Det finns oändliga möjligheter beroende på vilka resurser som finns. Böcker på olika språk, iPads, kontakt med föräldrar. Det är en rikedom. (P4)

Här framträder hur olika kulturella och fysiska artefakter fungerar som medierande redskap i barnens språkutveckling. Genom att använda böcker på modersmål, digitala verktyg och vårdnadshavarrelationer skapas fler vägar för barnen att uttrycka sig och delta i verksamhetens lärprocesser.

Betydelsen av relationer och ömsesidigt lärande framkommer också, exempelvis när Pedagog 3 säger:

Arbetet med flerspråkighet ger många möjligheter. Jag lär mig själv mycket genom mötet med olika språk och kulturer, och när jag lär mig fraser på barnens språk stärks relationen mellan oss. (P3)

Detta speglar ett interkulturellt förhållningssätt, där pedagogen bekräftar och värdesätter barnens språk och kulturella bakgrunder. Att pedagogen själv tar initiativ till att lära sig ord på barnens modersmål fungerar som en relationell form av stöttning inom barnens proximala utvecklingszon, samtidigt som det stärker barnets identitet och trygghet.

Pedagog 2 lyfter också fram modersmålets betydelse:

Att använda barnens modersmål i vardagen skapar trygghet och gör språken levande det är en stor fördel både för barnen och oss pedagoger. (P2)

Här visar pedagogen en tydlig koppling mellan modersmålets betydelse och barnens trygghet, identitetsutveckling och deltagande. Det synliggörs hur modersmålet fungerar som ett stöd för utvecklingen av både det nya språket och för barnets sociala delaktighet.

Pedagog 1 betonar vikten av att ständigt utmana sig själv och pröva nya arbetssätt för att nå fram till alla barn. Hen ser barns flerspråkighet både som en utmaning och en stor möjlighet till utveckling. I sitt arbete utgår pedagogen från Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och använder strategin scaffolding, där barnet först får mycket stöd som sedan gradvis minskas i takt med att barnet blir mer självständigt. På detta sätt kan barnet utveckla sitt språk steg för steg, samtidigt som både barn och pedagoger får energi och motivation i läroprocessen. Det framkommer tydligt hur pedagogen anpassar sitt stöd så att barnets utveckling hela tiden kan fortsätta framåt.

Pedagog 6 kopplar flerspråkigheten till demokratiskt deltagande:

Språket är nyckeln till att delta i ett demokratiskt samhälle. Vi har barn som lämnar förskolan utan att kunna svenska. Det är inte alltid pedagogernas fel – många barn är ofta frånvarande. Min möjlighet är att identifiera vilka grupper som behöver särskilt stöd, så att glappet till skolan minskar. (P6)

Här blir sambandet mellan språk, delaktighet och lärande tydligt. Ur ett sociokulturellt perspektiv är deltagande i sociala praktiker en förutsättning för lärande, och språket fungerar som det redskap som öppnar eller stänger dörrar till dessa praktiker. Flerspråkigheten kan därför ses som ett sätt att stärka barns deltagande, både i förskolans gemenskap och i framtida skolgång.

Sammanfattningsvis visar resultatet att pedagogerna ser flerspråkighet som en rik resurs som berikar både barn och vuxna. Genom artefakter, modersmålsanvändning och interkulturella arbetssätt skapas stöttning som gör att barnen kan utvecklas i sin proximala utvecklingszon. Lärandet framstår som kollektivt, relationellt och förankrat i de kulturella redskap som omger barnen i linje med ett sociokulturellt perspektiv.

8.8 Flerspråkighetens villkor: samhälleliga ramar, pedagogers resurser och barns identitet

Resultaten visar att arbetet med flerspråkighet i förskolan formas av flera samverkande faktorer. Pedagogerna beskriver hur politiska beslut, styrdokument och samhällsnormer påverkar arbetet och uttrycker en oro för att flerspråkighet inte alltid prioriteras. Pedagog 4 menar att “Det har blivit mer politiskt. Det beror på styrdokument och kommunens prioriteringar. Vissa förskolor lyfter flerspråkighet, andra inte. Det är synd, för barnen har rätt att få sitt språk uppmärksammat”. (P4) Pedagog 6 uttrycker en liknande oro: “Med dagens politiska vindar känner man ju lite oro, för man är inte beredd att möta olika människor på det sätt som behövs. I stället vill man att alla som inte har svenska som modersmål ska passa in i en mall: att lära sig svenska, att gå i svensk skola, att prata svenska, förstå” (P6). Här blir det tydligt hur samhälleliga och politiska villkor sätter ramarna för arbetet och kan påverka förutsättningarna för ett inkluderande och språkstödande arbetssätt.

Samtidigt betonar pedagogerna vikten av egna språkkunskaper och kollegial mångfald som resurs i arbetet med flerspråkighet. Pedagog 6 uttrycker att hen “önskar att vi hade fler pedagoger som talar barnens modersmål [...] eftersom detta skapar trygghet och stärker relationen” (P6). Hen framhåller också att “pedagoger som talar både svenska och sitt modersmål [...] snabbar på inläringen” (P6). Betydelsen av språklig representation och samarbete med flerspråkiga kollegor lyfts även av pedagog 1: “Kombinationen av olika bakgrund, erfarenheter och intressen ger en styrka som speglas i vårt arbete med barnen” (P1). Pedagog 3 beskriver hur hen samarbetar med kollegor som talar barnens språk: “Ofta samarbetar vi med pedagoger som är flerspråkiga för att kunna ge barnen stöd på deras modersmål. Jag försöker också ge barnen tid och utrymme att uttrycka sig, och låter dem få tid att formulera och förklara det de vill säga” (P3). Genom dessa utsagor framträder hur pedagogers språkliga kompetenser fungerar som ett verktyg som minskar glappet mellan barnets tidigare erfarenheter och det nya språket.

Flerspråkighetens betydelse för barns lärande och identitet lyfts också fram i intervjuerna. Pedagog 4 betonar att “Det stärker barnets identitet. Barnet lär sig vem hen är, var hen kommer ifrån” (P4), medan pedagog 6 lyfter språkets möjlighetsskapande funktion: “Språk är makt – har du flera språk, har du mycket större möjligheter i livet” (P6). Pedagog 1 framhåller att “Att stödja både modersmål och svenska ger barnen möjlighet att utveckla sin identitet, känna tillhörighet och bygga vidare på sina kunskaper inför framtiden” (P1). Dessa utsagor visar att flerspråkighet inte enbart handlar om språklig utveckling, utan också om barns självkänsla, delaktighet och tillhörighet.

Utifrån pedagogernas utsagor kan det tolkas som att samhällseliga förutsättningar, pedagogers språkkunskaper och flerspråkighetens betydelse för barns identitet hänger nära samman. Deras resonemang visar att politiken och styrdokumentet sätter ramarna för arbetet, men det är pedagogernas kompetens och förhållningssätt som i praktiken avgör hur barnens språkliga resurser tas tillvara. I deras beskrivningar framträder också en syn på att när alla barnets språk erkänns och får utvecklas samtidigt stärks både lärande och identitet, vilket kan förstås i ljuset av det sociokulturella perspektivets betoning av språk som ett verktyg för deltagande och meningsskapande.

8.9 Samarbete med vårdnadshavare

Pedagogerna beskriver vårdnadshavare som en central del i arbetet med flerspråkighet i förskolan. Samtidigt framkommer att kommunikationen ibland kan vara utmanande när vårdnadshavare och pedagoger inte delar samma språk. Pedagogerna betonar vikten av att bygga ett förtroendefullt samarbete, eftersom detta påverkar barnens möjligheter att utveckla både sitt modersmål och svenska.

Pedagog 1,2 och 3 uttrycker att vårdnadshavarna ses som en viktig resurs i verksamheten. De beskriver hur föräldrar ofta bidrar med kunskap, språk och kulturella erfarenheter när deras modersmål lyfts fram och värdesätts i verksamheten.

Genom att stärka vårdnadshavarnas tilltro till att modersmålet är en resurs och inte ett hinder för barnets utveckling, kan pedagoger bidra till att skapa en mer positiv syn på flerspråkighet och främja barnets språkliga utveckling i både modersmål och svenska. (P3)

Vårdnadshavare uppskattar när barnens modersmål lyfts fram och gärna bidrar med sin kunskap. (P2)

Pedagogerna beskriver också att de använder olika strategier för att underlätta kommunikationen med vårdnadshavare som inte behärskar svenska.

För att underlätta kommunikationen använder vi olika strategier, såsom kroppsspråk, digitala översättningsverktyg och konkreta hjälpmedel, för att kommunikationen ska fungera på ett effektivt sätt. (P2)

Vidare framgår att pedagogerna även stöttar vårdnadshavare i att själva våga kommunicera på svenska, trots språklig osäkerhet.

Jag försöker varje dag att kommunicera med vårdnadshavare och uppmuntra dem att våga använda svenska, även om de inte är så säkra på språket. (P1)

Resultatet visar även att pedagogerna värdesätter vårdnadshavarnas aktiva deltagande i förskolans aktiviteter. De framhåller att föräldrar inte bara bidrar språkligt utan också med kulturella erfarenheter som berikar barnens lärmiljö.

Föräldrar är jätteviktiga. De kan bidra med språk, musik, berättelser. (P4)

Pedagogerna betonar även vikten av att skapa gemensamma aktiviteter där både barn och vuxna kan delta.

Jag vill skapa en kulturell identitet där barn och vuxna är engagerade [...] läsa en bok tillsammans, baka något, delta en dag, kom till oss så kan vi ha mer sång och ta fram musikinstrument. (P6)

Detta samarbete kan ses som en form av mediering där barnets lärande kontextualiseras genom relationer mellan hem och förskola.

Resultatet visar att pedagogerna lägger stor vikt vid samarbete med vårdnadshavare och ser detta som en grundläggande del av arbetet med flerspråkighet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som ett sätt att skapa rika kulturella och kommunikativa praktiker där barnets lärande sker i samspel med både förskolans och hemmets resurser. När pedagogerna lyfter fram föräldrarnas språk, berättelser och kulturella aktiviteter skapas en gemensam arena där barnen får tillgång till flera språkliga redskap för lärande.

Att pedagogerna aktivt uppmuntrar vårdnadshavare att använda både svenska och modersmålet kan kopplas till den proximala utvecklingszonen (ZPD). Genom att stödja föräldrar som känner osäkerhet inför språkliga krav hjälper pedagogerna dem att utveckla sin förmåga att kommunicera med förskolan. Denna vägledning gör det möjligt för vårdnadshavare att i sin tur stötta barnet i dess språkutveckling, ett exempel på hur lärande sprids genom sociala relationer.

Användning av digitala översättningsverktyg, kroppsspråk och konkreta material visar tydligt på mediering, där olika artefakter underlättar kommunikationen och skapar möjligheter till förståelse trots språkliga skillnader. När pedagogerna dessutom beskriver hur aktiviteter som bakning, gemensam läsning eller deltagande i vardagliga situationer involverar både barn och föräldrar, blir dessa aktiviteter i sig medierande redskap som binder samman hemmets och förskolan kulturella världar.

Vidare framträder stöttning i pedagogernas arbete genom hur de anpassar kommunikationen, erbjuder strategier för språkbruk och skapar trygga sammanhang där både barn och vuxna vågar delta. När pedagogerna exempelvis uppmuntrar vårdnadshavare att använda svenska trots osäkerhet, eller när de bjuder in till aktiviteter där föräldrar kan bidra med sina kulturella resurser, bygger de upp stödstrukturer som gör delaktighet möjlig. Dessa strukturer kan gradvis avvecklas när både barn och föräldrar utvecklar större trygghet och språklig kompetens.

Sammanfattningsvis visar resultatet att samarbetet med vårdnadshavare präglas av sociokulturella principer om att lärande sker genom samspel, delaktighet och användning av språkliga och kulturella redskap. Detta samarbete utgör en viktig förutsättning för att barn ska kunna utveckla både sitt modersmål och svenska i meningsfull och stödjande lärmiljö.

9. Sammanfattning av resultaten och analys

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv framträder flerspråkighet i resultaten som en dynamisk resurs för lärande, där pedagogerna aktivt medierat, språk och kultur genom olika strategier. Mediering sker både genom artefakter såsom digitala hjälpmedel, bilder och musik, dramatisering och genom interaktion, där pedagogens roll som stödjande samtalspartner är central. P4 beskriver hur digitala verktyg används för att överbrygga språkliga barriärer: “Digitala hjälpmedel är ett stöd, inte ett hinder [...]” (P4), vilket visar hur detta verktyg fungerar som ett medierande redskap i barns språkutveckling.

Den proximala utvecklingszonen (ZPD) blir särskilt tydlig i pedagogernas beskrivningar av hur de anpassar undervisningen efter barnens språkliga nivå. P6 uttrycker att hen “försöker locka fram svenska ord, inte förbjuda, utan lägga till” (P6), vilket illustrerar hur pedagogen stöttar barnen i att ta nästa steg i sin språkliga utveckling utan att begränsa deras befintliga

språkresurser. Detta förhållningssätt kan ses som en form av scaffolding, där läraren erbjuder temporärt stöd inom barnets ZPD.

Spänningen mellan fantasi och erfarenhet aktualiseras i leken, där barnen får utforska språk och identitet i kreativa sammanhang. P4 beskriver hur barnen får visa ord som “hej”, “vatten” och “tack” på sitt eget språk, vilket skapar igenkänning och stärker barnens kulturella uttryck. Genom att integrera barnens erfarenheter med nya språkliga impulser skapas en lärandemiljö där fantasi och verklighet möts ett centralt inslag i det sociokulturella perspektivet.

Pedagogernas arbete med flerspråkighet sker också inom ramen för institutionella villkor, där bristande resurser och politiska styrningar påverkar möjligheterna att skapa inkluderande lärandemiljöer. P5 uttrycker att “om ledningen inte är intresserad av flerspråkighet [...] då saknas stöd och resurser” (P5), vilket visar hur aktivitetssystemet påverkas av strukturella faktorer. Trots detta framhåller flera pedagoger att flerspråkighet är en väg till ökad förståelse, empati och identitetsstärkande arbete.

“Det betyder acceptans, förståelse och kärlek. Det visar att världen är större än Sverige”. (P4)

Sammanfattningsvis visar analysen att pedagogerna använder mediering, scaffolding och ett lyhört förhållningssätt för att stödja barns lärande inom deras ZPD. Genom att erkänna barns språkliga och kulturella erfarenheter som resurser skapas möjligheter för meningsfullt deltagande och identitetsutveckling i förskolans verksamhet.

I följande avsnitt kommer vi att diskutera vårt resultat och analys i relation till syfte och de frågeställningar som formulerats. Utgångspunkten är att förstå vilka strategier och metoder pedagoger beskriver att de använder för att stödja barns språkutveckling, med särskilt fokus på barn med flerspråkiga resurser, vilka möjligheter och utmaningar de upplever i detta arbete, samt hur de resonerar kring flerspråkighetens betydelse för barns lärande och identitet. De tema som identifierats genom den tematiska analysen synliggör olika perspektiv som framträder i det kvalitativa materialet och relaterar dessa teman till tidigare forskning.

10. Diskussion

I denna studie, liksom i flera tidigare forskningsresultat, framträder en oro hos pedagogerna över att göra rätt eller fel och en känsla av otillräcklighet när behoven är stora. Samtidigt finns

en medvetenhet om både begränsningar och möjligheter i arbetet med flerspråkighet i förskolan. Det som dock framträder starkast är det proaktiva förhållningssätt som pedagogerna utvecklat, där ambition, medvetenhet och kreativitet blir tydliga i arbetet. Genom att använda de resurser som finns både individuella kompetenser, medierande verktyg och den kollektiva miljön skapas strategier som gör flerspråkighet till en pedagogisk resurs.

I likhet med Kultti (2012), som i sin avhandling visar hur barns deltagande formas genom aktivitetssystem, artefakter och pedagogisk interaktion, framkommer att pedagogerna i denna studie använder digitala hjälpmedel, musik och kroppsspråk som medierande resurser. P4 uttrycker att "digitala hjälpmedel är ett stöd, inte ett hinder", vilket bekräftar att digitala hjälpmedel kan fungera som ett verktyg för att överbrygga språkliga barriärer och främja kommunikation. Samtidigt aktualiseras en problematisering i relation till läroplanen, där digitala verktyg inte längre framställs som nödvändiga. Denna förändring kan tolkas som en begränsning snarare än en möjlighet till balans mellan analoga och digitala resurser, vilket kan riskera att minska barns tillgång till digitala medierande redskap. Här blir det tydligt att styrdokumentens formuleringar inte enbart fungerar som riktlinjer, utan också formar pedagogernas handlingsutrymme och prioriteringar i verksamheten. Detta bekräftas av Skolforskningsinstitutet (2023), som lyfter fram hur politiska styrningar och resursbrist påverkar möjligheterna att skapa inkluderande lärmiljöer. Trots dessa hinder framträder i denna studie ett proaktivt förhållningssätt hos pedagogerna, där ambition, medvetenhet och kreativitet används för att skapa strategier som gör flerspråkighet till en pedagogisk resurs.

En optimal flerspråkig kultur i förskolan kan beskrivas som en miljö där barns hela språkliga repertoar ses som en resurs för lärande, delaktighet och identitetsutveckling. I en sådan kultur ges alla språk legitimitet, pedagogerna använder translanguaging (transspråkande) som en naturlig del av vardagen och både digitala och analoga medierande verktyg används som komplement. Flerspråkighet blir därmed inte ett problem som ska hanteras, utan en tillgång som berikar verksamheten och stärker barns demokratiska rättigheter.

I resultaten från denna studie framträder flera drag som ligger nära denna förebild. Pedagogerna visar en proaktiv hållning där digitala hjälpmedel, musik och kroppsspråk används för att överbrygga språkliga barriärer och skapa delaktighet. Samtidigt finns tydliga begränsningar: stora barngrupper, många olika språk i samma miljö och politiska styrningar som riskerar att marginalisera flerspråkighet. Dessa faktorer gör att den optimala kulturen inte fullt ut uppfylls i praktiken.

För att närma sig en optimal flerspråkig kultur krävs strategier som stärker pedagogernas handlingsutrymme. Translanguaging behöver etableras som norm, där barn uppmuntras att använda alla sina språk i lek och undervisning. Digitala och analoga verktyg bör ses som komplement snarare än motsatser, och institutionellt stöd måste säkerställa att pedagogerna har resurser, tid och kompetensutveckling för att arbeta medvetet och reflekterande. Som Skolforskningsinstitutet (2023) och Pramling Samuelsson, Williams och Sheridan (2015) visar, är organisatoriska prioriteringar och resursfördelning avgörande för att skapa inkluderande lärmiljöer.

Vi vill argumentera för att det som behövs för att uppnå en optimal flerspråkig kultur är därför ett tydligt erkännande av flerspråkighet som en pedagogisk resurs och demokratisk rättighet. Detta skulle behöva styrkas med att styrdokumentet formulerar flerspråkighet som en självklar del av förskolans uppdrag, och politiska beslut behöver ge förutsättningar för att pedagogernas ambitioner ska kunna omsättas i praktiken. Endast då, vill vi hävda, kan barns språkliga och kulturella erfarenheter integreras fullt ut i förskolans lärandemiljöer och bidra till ett samhälle där mångspråkighet ses som en styrka.

Ljunggren (2015) betonar vikten av att synliggöra barns språk i vardagen, något som även pedagogerna i denna studie strävar efter genom att låta barnen visa ord på sitt eget språk. Detta skapar igenkänning och stärker barnens identitet, vilket P4 beskriver som "acceptans, förståelse och kärlek". Denna syn på språk som identitetsbärande resurs bekräftas också i Kulttis (2012) studie, där barns möjligheter att uttrycka sig på flera språk ses som en väg till delaktighet och meningsskapande i förskolans aktiviteter.

Vi uppfattar det som att medvetenheten om den relationella kvaliteten i omsorg och omtanke, när den omsätts i praktiken, är något som sträcker sig bortom de mer instrumentella resurser och strategier som pedagogerna använder. Även om digitala stöd, översättningar och olika kommunikativa grepp är viktiga och ibland nödvändiga, framträder det i vår studie att dessa verktyg inte i sig skapar delaktighet. Det är i mötet i pedagogens lyhördhet, nyfikenhet och vilja att bekräfta barnets språkliga erfarenheter som språk får mening. När språk kopplas till barns tillblivelse och identitet blir flerspråkighetsarbetet därför inte endast en teknisk eller organisatorisk fråga, utan en existentiellt betydelsefull dimension av det pedagogiska uppdraget.

10.1 Spänningen mellan resurser och strategier

Spänningen mellan resurser och strategier blir tydlig i pedagogernas beskrivningar. Å ena sidan finns begränsningar i form av institutionella villkor, resursbrist och stora barngrupper, men å andra sidan utvecklar pedagogerna medvetna strategier för att stödja barnens språkutveckling. Den proximala utvecklingszonen (ZPD) blir särskilt tydlig i pedagogernas beskrivningar av hur undervisningen anpassas efter barnens språkliga nivå. P6 uttrycker att hen “försöker locka fram svenska ord, inte förbjuda, utan lägga till”, vilket kan tolkas som en form av scaffolding där pedagogen erbjuder temporärt stöd för att möjliggöra progression. Detta ligger i linje med Heikkilä och Lillvist (2023), som visar att strukturerade undervisningsstrategier i mångkulturella förskolor kan främja både språkutveckling och social inkludering.

10.2 En återkommande oro bland pedagogerna rör de institutionella villkor som präglar förskolans praktik.

Politiska förändringar, resursbrist och bristande stöd från ledning begränsar möjligheterna att arbeta inkluderande, men i våra resultat blir det tydligt att denna oro också handlar om en upplevelse av att det pedagogiska uppdraget hamnar i spänningsfältet mellan ambition och realitet. Stora barngrupper och många olika språk i samma miljö framstår därmed inte enbart som praktiska hinder, utan som faktorer som riskerar att förskjuta språkliga möjligheter till pedagogernas kamp för att få verksamheten att fungera.

När informanterna uttrycker att politiska förändringar och minskat stöd från ledningen påverkar arbetet, som P5 uttrycker att “om ledningen inte är intresserad av flerspråkighet [...] då saknas stöd och resurser”, visar det på ett mer omfattande problem: att pedagogernas kompetens och engagemang inte räcker om den organisatoriska nivån inte samtidigt bär samma värderingar. P6:s beskrivning av att “politiska förändringar kan minska utrymmet för flerspråkighet”, illustrerar dessutom hur språkideologiska skiften snabbt kan få konsekvenser för det praktiska arbetet i barngruppen.

I relation till Skolforskningsinstitutet (2023) blir det tydligt att dessa erfarenheter speglar ett bredare nationellt mönster där styrning och resursfördelning påverkar pedagogers möjligheter att skapa likvärdiga lärmiljöer. Kultti (2012) visar hur barns deltagande formas av aktivitetssystem och pedagogisk interaktion, medan Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan (2015) betonar hur resursfördelning och organisatoriska prioriteringar påverkar pedagogers handlingsutrymme. Ljunggren (2015) understryker dessutom vikten av att

synliggöra barns språk som en del av förskolans demokratiska uppdrag. Detta tydliggör att flerspråkighetsarbete inte endast en metodfråga utan också en organisatorisk och värdegrundad fråga.

10.3 Pedagogernas strategier

Även transspråkande framträder som ett centralt tema. P6 beskriver att barnen gärna använder engelska i leken, vilken hen inte ser som ett problem utan som ett uttryck för språklig kreativitet. Detta ligger i linje med Repo et al. (2023), som visar att flerspråkiga lärmiljöer i Finland främjar barns språkväxling och identitetsutveckling. Genom att erkänna barns språkväxling som en resurs snarare än ett hinder skapas utrymme för barnens egna initiativ och uttryck.

Samtidigt framträder en osäkerhet hos pedagogerna, vilket Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) lyfter fram att pedagoger ofta känner osäkerhet i arbetet med flerspråkighet, särskilt när de inte behärskar barnens modersmål. Detta bekräftas av P4, som beskriver att det “kan kännas osäkert – säger jag rätt? Gör jag rätt?”. Trots detta visar resultaten att pedagogerna utvecklar strategier för att skapa meningsfulla lärandesituationer, där barns erfarenheter och uttryck ges utrymme. Det finns en tydlig spänning mellan fantasi och erfarenhet, där barnens lek och kulturella uttryck fungerar som broar mellan språk och identitet. Denna spänning kan också förstås som ett uttryck för den variation av arbetssätt som redan etablerats i förskolans praktik, där estetiska och fiktivt inramade processer sida vid sida med mer traditionella, både digitala och analoga arbetssätt framträder som särskilt verkningsfulla i att stödja barns språkliga och kulturella utforskande. Genom sådana multimodala uttrycksformer skapas utrymme för barnen att förhandla mening, pröva identiteter och bygga broar mellan sina olika språkliga repertoarer.

Sammanfattningsvis visar denna studie, i linje med tidigare forskning, att flerspråkighet i förskolan kan förstås som en pedagogisk resurs snarare än ett hinder, förutsatt att pedagogerna ges möjlighet att arbeta medvetet, reflekterande och med institutionellt stöd. Resultaten pekar även på att en variation av arbetssätt redan etablerats, vilket inkluderar allt från mediering och stöttande strategier till estetiska, lekfulla och fiktivt inramade processer som visat sig särskilt verksamma. Genom att dessa arbetssätt integreras i förskolans lärandemiljöer skapas en dynamisk pedagogisk praktik där barns språkliga och kulturella erfarenheter får utrymme och legitimitet, något som i sin tur stärker både delaktighet och identitetsutveckling.

11. Slutsats

Denna studie visar att arbetet med flerspråkighet i förskolan rymmer en komplex balans mellan pedagogiska ambitioner och strukturella begränsningar. Ett centralt resultat är att barns språkliga resurser får störst betydelse när de möts av en relationellt förankrad pedagogik, där lyhördhet, omsorg och engagemang fungerar som en drivkraft för att skapa meningsfulla lärandesituationer. Detta innebär att flerspråkighet inte enbart kan förstås som ett tekniskt eller metodiskt område, utan som en del av ett bredare pedagogiskt förhållningssätt som berör barns identitet, tillhörighet och möjlighet att träda fram som subjekt i förskolans vardag.

Studien visar också att de pedagogiska strategier som används, digitala redskap, stöttning, transspråkande och multimodala uttryck, får sin verkliga verkan först när de integreras i en kultur där barns språk erkänns som legitima och betydelsefulla. Här blir det tydligt att strukturella villkor, såsom organisatoriskt stöd och rimliga barngrupper, är avgörande för att pedagogernas arbete ska kunna bli hållbart över tid.

Sammantaget pekar resultaten på att flerspråkighet i förskolan bör betraktas som en demokratisk och etisk fråga, snarare än enbart en didaktisk. När barns hela språkliga repertoar erkänns och inkluderas, skapas möjligheter för delaktighet, agens och meningsskapande, vilket utgör själva kärnan i förskolans uppdrag.

Referenser

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1uppl. Lund: Liber.
- Björk-Willén, P. (2018). *Svenska som andraspråk i förskolan*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Björk-Willén, P. (2024). *Svenska som andraspråk i praktiken*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bruner J. S., Wood, D. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, Vol. 17, Issue 2, s. 89–100. Tillgänglig på:
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Fägerborg, E. (2011). Intervjuer. I Kaijser, L. & Öhlander, M. *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2014). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 5 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hansell, K., Alstad, G.T. & Bergroth, M. (2024). *Nordic perspectives on linguistic diversity and multilingualism in early childhood education and care*: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), s.1-12. Tillgänglig på:
<https://doi.org/10.58955/jecer.143009>.
- Heikkilä, M. & Lillvist, A. (2023). *Multilingual educational teaching strategy in a multi-ethnic preschool*. *Intercultural Education*, 34(5), s.516–531. Tillgänglig på:
<https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2213657>.
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B.E. & Heilä-Ylikallio, R., 2018. *The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society*. *Early Child Development and Care*, s.1–16. Tillgänglig på: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>.

- Håkansson, G. (2020). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. 2: a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kajiser, L. & Öhlander, M. (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. s.21–214. Tillgänglig på:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/29219/gupea_2077_29219_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kultti, A. & Pramling, N., 2021. *Traditions of argumentation in teachers' responses to multilingualism in early childhood education*. *Early Childhood Education Journal*, s. 267–280. Tillgänglig på: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01131-4>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2007). *Sociocultural theory and second language learning*. In B. VanPatten & J. Williams, (eds). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 201–224. Tillgänglig på: <https://www.researchgate.net/publication/237201246>. [Hämtad 2025-11-06]
- Ljunggren, Å. (2015). *Multilingual affordances in a Swedish preschool: An action research project*. *Early Childhood Education Journal*, s. 605–12. Tillgänglig på:
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0749-7>.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Petersen, P. (2022). *Flerspråkighet och digitala resurser i förskolan*. 1uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015) «*Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner*», *Nordisk barnehageforskning*, 9, s.1-14. Tillgänglig på: <https://doi.org/10.7577/nbf.1012>.

Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M. & Harju-Luukkainen, H. (2023). *Multilingual learning environments in early childhood education in Finland*. *Education Inquiry*, 14(1), s. 1–128.

Tillgänglig på: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2157886>.

Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola - Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Studentlitteratur AB, Lund.

SFS 2010:800. *Skollag*. Tillgänglig på: <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>.

[Hämtad 2025-11-04].

SFS (2018:1197). *Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Socialdepartementet. Tillgänglig på:

<https://svenskförfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2018-06/SFS2018-1197.pdf>.

[Hämtad 2025-11-04].

Sjöberg, M. F., Lindgren Eneflo, E. (2019)« *‘Man blir lite osäker på om man gör rätt’ – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan*», *Nordisk barnehageforskning*, 18(1), s. 1–15. Tillgänglig på: <https://doi.org/10.7577/nbf.3080>.

Skolforskningsinstitutet. (2023). *Språkutveckling och social inkludering. Att stödja barn med annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass* (Rapport 2023:01). Solna: Skolforskningsinstitutet. ISSN 2003–3664. Tillgänglig på:

<https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2023/08/Sprakutveckling-och-social-inkludering-SoK-losenord.pdf>. [Hämtad 2025-09-19].

Skolverket (2022). *Flerspråkighet i förskolan – En kartläggning av pedagogers arbetssätt och utmaningar*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på:

<https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/flersprakighet-i-forskolan#h-Flersprakighetsomresursiforskolan>.

Skolverket (2025). *Läroplan för förskolan Lpfö 18: reviderad 2025*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se>. [Hämtad 2025-11-06].

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Uppl.1. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2011). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Uppl. 1. Stockholm: Prisma.

Vetenskaprådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Tillgänglig på: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024>.
[Hämtad 2024-11-04]

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), ss. 7–97. Tillgänglig på: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf>.

Zheng, Z. (2025). *Teachers' beliefs about multilingualism in early childhood education settings: A scoping review*. *Education Sciences*, 15(7), s.14. Tillgänglig på: <https://doi.org/10.3390/educsci15070849>.

I författarnas ägo

Opublicerat material

Pedagog 1 intervjuades den 29 oktober kl. 15.00

Pedagog 2 intervjuades den 3 november kl. 13.00

Pedagog 3 intervjuades den 27 oktober kl. 09.30

Pedagog 4 Intervjuades den 23 oktober kl. 10.23.

Pedagog 5 Intervjuades den 30 oktober kl. 15:00.

Pedagog 6 Intervjuades den 06 november kl. 19:00

Bilaga 1

Informationsbrev om deltagande i studien

Hej! Vi är två förskollärarytuder som heter:

Esmeray Kirkdeveli och Rosa Isabel Medina Blanco. Vi läser vår sjätte termin på förskollärarytutbildningen på Södertörns högskola. Just nu skriver vi vår förskolepedagogisk uppsats som handlar om pedagogers sätt att arbeta med flerspråkighet i förskolan.

Vi väljer att använda oss av intervjuer som metod för vår studie. Intervjuerna kan ta cirka 30–60 minuter. Det finns möjlighet att träffas via Zoom eller fysiskt på plats. Vi letar efter tre verksamma som kan tänka sig och är intresserade att delta i vår studie. Alla deltagare är anonyma och det insamlade materialet kommer endast att användas för studiens ändamål. Ni har även rätt att avbryta ert deltagande när ni vill utan att ange skäl.

Om ni är intresserade av att delta i studien kan ni höra av er till oss via telefon eller via mejl som står nedan:

Esmeray Kirkdeveli

Telefon: 07xxxxxxx

Mailadress: xxxxxxxxx@hotmail.com

Rosa Isabel Medina Blanco

Telefon: 07xxxxxxx

Mailadress: xxxxxxx@hotmail.com

Vänliga hälsningar Esmeray Kirkdeveli och Rosa Isabel Medina Blanco

Vad är syftet med behandlingen av personuppgifter?

Syftet med behandlingen av det inspelade materialet är att vi ska kunna analysera materialet utifrån mina valda teorier och på så sätt uppnå studiens syfte - att få en djupare inblick i förutsättningar forskollärarna har för att realisera läroplanen. **På vilken rättslig grund kommer personuppgifterna att behandlas?** Personuppgifterna behandlas med ditt uttryckliga samtycke.

Deltagande i studien är helt frivillig. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak. Om du inte samtycker till personuppgiftsbehandlingen kan du göra det utan att drabbas av negativa konsekvenser. Lagringsform och skyddsåtgärder:

Det inspelade materialet spelas in och sparas via Microsoft Teams via Södertörns högskolas server. **Lagringstid och gallring:** Det inspelade materialet sparas till dess att uppsatsen är färdigställd. Därefter kommer allt material att raderas. Vilka är mina rättigheter? Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att få ta del av samtliga personuppgifter om dig som hanteras (registerutdrag) Du har även rätt att få dina uppgifter rättade vid fel. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller invändning mot behandling av personuppgifter. Fortsättningsvis har du rätt till dataportabilitet, det vill säga rätt att överföra personuppgifter från en personuppgiftsansvarig till en annan ”utan att hindras”. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att behöva ange orsak. **Vem ska jag vända mig till om uppgifterna är felaktiga eller om jag vill ångra mitt samtycke?** Behöver du få felaktiga uppgifter rättade, komplettera med saknade uppgifter eller ångrar ditt samtycke kan du i första hand kontakta oss som studenter eller vår handledare (se kontaktuppgifter nedan). Du kan även vända dig till Södertörns högskolas dataskyddsombud på dataskydd@sh.se. Personuppgiftsansvarig: Södertörns högskola är juridiskt ansvarig för studentens personuppgiftsbehandlingar i studentarbeten. Du kan alltid nå Södertörns högskola via e-post registrator@sh.se eller telefon 08 608 40 00.

Dataskyddsombud: Har du funderingar eller klagomål om hur dina personuppgifter behandlas kan du alltid vända dig till Södertörns högskolas dataskyddsombud på dataskydd@sh.se.

Klagomål: Är du inte nöjd med högskolans hantering av dina personuppgifter har du alltid rätt att lämna klagomål till Integritetsskydd Myndigheten. Du når dem via e-post: imy@imy.se eller telefon 08-657 61 00. Kontaktuppgifter till ansvariga studenter och handledare: Självständigt vetenskapligt arbete

Handledare: @sh.se

Studenter:

@suni.se

Genom mitt undertecknande nedan bekräftar jag att jag har tagit del av ovanstående information och är införstådd med hur mina personuppgifter kan komma att behandlas. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Datum och ort: _____

Underskrift _____

Namnförtydligande _____

Bilaga 2

Intervjuguide

Kod: Pedagog 1,2,3,4,5,6

Antal år som arbetat:

Yrkestitel:

Frågeställning 1: Hur beskriver pedagoger att de arbetar, eller inte arbetar, med strategier och metoder för att stödja flerspråkiga barn i förskolan?

Hur arbetar du med flerspråkighet i förskoleverksamheten?

Hur brukar du anpassa din undervisning för att stödja flerspråkiga barns språkutveckling?

Får du stöd inom arbetslaget för att kunna arbeta med flerspråkighet?

Frågeställning 2: Vilka möjligheter och utmaningar upplever pedagoger i arbetet med flerspråkiga barn?

Vilka möjligheter ser du i ditt arbete med flerspråkighet?

Vilka utmaningar ser du som viktiga att bevara och vilka vill du helst slippa möta igen?

Vilka didaktiska utmaningar har du mött eller möter i ditt arbete med flerspråkighet på förskolan?

Vilka strategier kan/brukar du använda för att hantera dessa utmaningar?

Hur kan man arbeta för att främja möjligheterna och minimera utmaningarna?

Frågeställning 3: Hur resonerar pedagoger kring flerspråkighetens betydelse för barns lärande och identitet?

Hur skulle du beskriva värdet eller betydelsen av flerspråkighet i förskoleverksamheten?

Hur har arbetet med flerspråkighet och dess betydelse förändrats under din yrkesverksamma tid?

Hur ser du på flerspråkighetens roll för barns lärande, identitet och framtid?

Vilken betydelse tycker du att flerspråkighet har i förskolans kontext i dagens samhälle?

Hur påverkar föräldrar och deras inflytande arbetet med flerspråkighet?

