



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Flerspråkighet i förskolan

En kvalitativ studie om förskollärares tankar kring förskolans  
möjligheter för att främja flerspråkiga barns språkutveckling

Vibeke Johnson

Yvonne Sandberg

LAU390

Handledare: Karin Gustafsson

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: HT13-2920-075

# Abstract

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Flerspråkighet i förskolan – En kvalitativ studie om tankar kring förskolans möjligheter att främja flerspråkiga barns språkutveckling

**Författare:** Vibeke Johnson och Yvonne Sandberg

**Termin och år:** ht 2013

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Karin Gustafsson

**Examinator:** Niklas Pramling

**Rapportnummer:** HT13-2920-075

**Nyckelord:** Flerspråkighet. Språkutveckling. Demokrati. Interkulturellt förhållningssätt.

### Sammanfattning:

Denna studie syftar till att studera hur förskollärare tänker kring flerspråkiga barns utvecklande av svenska och modersmål samt introducera förslag på hur förskolor kan vidareutveckla arbetet med flerspråkighet, utifrån de förutsättningar som förskollärarna i studien beskriver. De frågeställningar som vi besvarar är: Vilka olika tankesätt uttrycker förskollärare kring förskolans hinder och möjligheter att utveckla flerspråkiga barns svenska och modersmål? Vilka möjligheter kan vi se att förskollärarna i vår studie har att utifrån sina förutsättningar arbeta för att utveckla barns svenska och modersmål? Metoden för att undersöka förskollärares tankesätt var kvalitativa samtalsintervjuer som genomfördes med nio förskollärare på fyra olika förskolor. Intervjuerna spelades in och transkriberades efteråt. De utskrivna intervjuvaren sammanställdes och delades sedan in i fem huvudområden: förskolans roll, förutsättningar och önskemål, föräldrasamverkan, modersmålsstöd och konkret arbete i barngruppen.

Dessa huvudområden ligger till grund för de analyser som beskrivs i arbetet. Ett tydligt resultat som framkom genom vår studie är att barns tillägnande av det svenska språket är ett uttalat mål i de flesta förskollärares arbete. Vidare framkom det att modersmål inte har samma position som svenska inom verksamheterna men att många av förskollärarna uttrycker en önskan om att vidareutveckla arbetet med flerspråkighet. Av datainsamlingen kunde vi utläsa att förskollärarna tolkar sitt pedagogiska uppdrag på olika sätt och har olika tankar om hur de vill arbeta med flerspråkighet. Detta påverkar i sin tur hur pedagogerna arbetar med barnen i barngrupperna. De didaktiska konsekvenser som vi kommer fram till är att pedagoger måste vara medvetna om språkets betydelse och att förskolan bör arbeta för att barns modersmål ska utvecklas parallellt med andraspråket, svenska.

## Förord

Vi vill tacka de förskollärare som tog sig tid att bli intervjuade. Er positiva inställning och era många kloka tankar har legat till grund för detta arbete samt fördjupat våra kunskaper i ämnet. Vi vill även tacka Karin Gustafsson för bra handledning.

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Disposition .....	1
2	Syfte och problemformulering.....	2
3	Teoretisk anknytning.....	2
3.1	Definitioner av centrala begrepp.....	2
3.2	Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	4
3.3	Språkets betydelse.....	5
3.3.1	Vuxnas förhållningssätt .....	6
3.3.2	Dialog i förskolan .....	7
3.3.3	Dialog med föräldrar.....	9
3.4	Tidigare forskning om flerspråkighet.....	9
3.4.1	Övergripande råd för förskolan.....	12
3.5	Summering av teoretisk anknytning.....	12
4	Design, metoder och tillvägagångssätt .....	13
4.1	Tillvägagångssätt.....	14
4.2	Etiska överväganden .....	15
4.3	Graden av vetenskaplighet och tillförlitlighet .....	15
5	Resultatredovisning .....	16
5.1	Förskolans roll.....	16
5.2	Förutsättningar och önskemål .....	16
5.3	Föräldrasamverkan .....	17
5.4	Modersmålsstöd .....	17
5.5	Konkret arbete i barngruppen.....	17
6	Analys och diskussion .....	18
6.1	Förskolans roll.....	18
6.2	Förutsättningar och önskemål .....	20
6.3	Föräldrasamverkan .....	22
6.4	Modersmålsstöd .....	23
6.5	Konkret arbete i barngruppen.....	25
6.6	Diskussion om flerspråkighet - från samhällsnivå till individnivå .....	29
7	Slutdiskussion och konsekvenser för förskolans verksamhet.....	30
8	Vidare forskning.....	32
9	Referenslista .....	34
	Bilagor.....	35

# 1 Inledning

Vi ser förskolan som en miljö där barn och vuxna kan mötas och utbyta erfarenheter och tankar. Som förskollärare har man möjligheten att arbeta med barn med olika kulturella och språkliga bakgrunder och många barn kan dessutom tala fler språk än svenska. Dessa möten med olika modersmål och kulturer menar vi kan vidga perspektiv hos barn, föräldrar och pedagoger<sup>1</sup> samt bidra till en känsla av gemenskap. För att kunna skapa ett klimat där dessa tankar kan befästas krävs ett medvetet förhållningssätt från förskolans sida. Utöver detta måste det skapas rätt förutsättningar för att kunna bedriva en språkutvecklande verksamhet.

Antalet barn mellan 1 och 5 år med annat modersmål än svenska har de senaste åren ökat stadigt i hela landet (Skolverket 2011).<sup>2</sup> I Sverige låg år 2000 siffran på 12,5 % och ökade till 18,7 % år 2010. Vi menar att denna ökning visar att behovet av att aktivt arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling är stort och genom att se på statistiken drar vi slutsatsen att förskolors arbetssätt för flerspråkiga barns språkutveckling är ett område som kommer att bli än mer aktuellt. I denna uppsats, som baseras på intervjuer med förskollärare, kommer vi att undersöka hur de tänker kring förskolans möjligheter att arbeta med språkutveckling hos flerspråkiga barn.<sup>3</sup>

Förskollärare har en skyldighet enligt skollagen (SFS 2010:800) att arbeta för att flerspråkiga barn ska ges möjlighet att utveckla både sitt modersmål och det svenska språket. Detta uppdrag formuleras även i *Läroplan för förskolan* (Skolverket 2010) på följande sätt:

Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Av skollagen framgår att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (2010:7).

Det finns formulerade mål i nationella styrdokument. Det vi är intresserade av i denna studie är att undersöka hur detta uppdrag tolkas av förskollärare och presentera möjligheter till vidare utveckling av förskolans arbete.

## 1.1 Disposition

Uppsatsen inleds med att syfte och frågeställningar presenteras. Därefter följer en teoretisk genomgång där centrala begrepp, sociokulturellt perspektiv på lärande, språkets betydelse samt tidigare forskning om flerspråkighet beskrivs. Vi beskriver sedan tillvägagångssätt och intervjuer

---

<sup>1</sup> Vi använder begreppet pedagog som ett samlingsord för förskollärare och barnskötare.

<sup>2</sup> Vi har valt att endast hänvisa till årtal och kapitel vid referat. När vi citerar hänvisar vi till årtal och sida. Vid hänvisning ur en artikel nämns endast årtal.

<sup>3</sup> När vi använder begreppet flerspråkighet så menar vi individer som har ett eller flera språk utöver det svenska språket. Vi gör ingen skillnad mellan tvåspråkighet och flerspråkighet.

som metod. I resultatredovisningen redogör vi för sammanställningen av intervju svaren där olika tankesätt framträder. Till sist analyseras och diskuteras resultaten utifrån styrdokumentet och den teoretiska anknytningen.

## 2 Syfte och problemformulering

Syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare resonerar kring flerspråkiga barns språkutveckling och utifrån dessa tankar introducera förslag på hur förskolan kan vidareutveckla sitt arbete utifrån de förutsättningar som förskollärarna uttrycker. Syftet diskuteras i relation till förskolans styrdokument, skollagen samt det omgivande samhällets synsätt på flerspråkighet. Detta gör vi för att belysa förskollärares uppdrag och vilka förutsättningar de har för att genomföra det.

Våra frågeställningar:

1. Vilka olika tankesätt uttrycker nio förskollärare kring förskolans hinder och möjligheter att utveckla flerspråkiga barns svenska och modersmål?
2. Vilka möjligheter kan vi se att förskollärarna i vår studie har att utifrån sina förutsättningar arbeta för att utveckla barns svenska och modersmål?

## 3 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt kommer vi att presentera några begrepp som är centrala i vår studie och diskutera vad dessa innebär i förskolesammanhang. Efter det diskuteras litteratur och teorier under följande underrubriker: sociokulturellt perspektiv på lärande, språkets betydelse och tidigare forskning om flerspråkighet.

### 3.1 Definitioner av centrala begrepp

Modersmål kan definieras utifrån fyra olika kriterier; ursprung, kompetens, funktion och attityder (Skutnabb-Kangas 1981:2). Med ursprung menas det språk som barnet kommer i kontakt med först och kompetens syftar till det språk barnet förmår tala skickligast. Modersmål som funktion betyder det språk som barnet talar mest och avslutningsvis förklarar Skutnabb-Kangas att attityder syftar på "*det språk som man identifierar sig med*" (kursiv i original, 1981:23). När vi talar om modersmål i denna uppsats menar vi modersmål som ursprung. Anledningen till detta är att vi endast har fått ta del av förskollärarnas uppfattning om barnens modersmål. Utifrån hur pedagogerna pratar om barnens modersmål så tolkar vi det som det språk som barnen talar i hemmet och utanför förskolan. Andraspråk betyder det språk som en individ lär sig efter sitt modersmål "i det samhälle där språket utgör ett majoritetsspråk (svenska i Sverige)" (Skolverket 2013:9).

Flerspråkighet är inget entydigt begrepp och det är viktigt att skilja mellan individuell och institutionell flerspråkighet (Skolverket 2013:3). Med individuell flerspråkighet menas att en

individ i vardagen använder sig av flera språk. Institutionell flerspråkighet innebär att en verksamhet dagligen genomför arbetet på flera språk. Detta betyder att en förskola där en eller flera av barnen talar fler språk än svenska inte självklart är en flerspråkig förskola. I de förskolor som deltar i vår undersökning är alla barn och cirka hälften av förskollärarna flerspråkiga på individnivå. På grund av att vi enbart baserar vår studie på intervjuer med förskollärare kan vi inte uttala oss om hur arbetet på institutionell nivå ser ut i de olika verksamheterna.

Att förskolan intar ett interkulturellt förhållningssätt innebär att alla barnens språk och kulturer legitimeras och att förskolan aktivt arbetar för att involvera dem i verksamheten (Benckert, Håland & Wallin 2008:4). Det är viktigt att pedagoger funderar över vilka normer och föreställningar som de själva bär på. Personalen som möter barnen i förskolan ska ha en nyfikenhet och ett intresse för att lära sig mer om varje individ. Att läsa om flerspråkighet och mångkulturellt arbete samt att ställa frågor till föräldrar och barn om hur deras språkliga och kulturella bakgrund ser ut är essentiellt för att få kunskap om barnet. En grundläggande tanke inom det interkulturella förhållningssättet är att se alla språk och kulturer som värdefulla.

Att definiera begreppet demokrati är en svår uppgift då det råder delade uppfattningar om begreppets innebörd och hur pedagoger kan arbeta med detta i förskolan och skolan. Carlsson och Nilholm (2004) diskuterar hur demokratibegreppet tar sig uttryck i skolan och hur relationerna mellan demokrati och inkludering kan se ut. Författarna skriver att dessa begrepp beskrivs som grundläggande inom skolan och ofta ses som så självklara att de inte problematiseras. Nykänen (2008:3) har granskat *Läroplan för grundskolan*, Lpo 94, samt *Skollagen* och påpekar att demokratiidealerna är relativt diffusa. Demokratiuppdraget i dessa styrdokument har likheter med förskolans läroplan, Lpfö 98, och av denna anledning använder vi Nykänens resonemang för att diskutera förskolans demokratiuppdrag.

Lindensjö (1999) ger en generell definition av begreppet demokrati när han beskriver det som "demokrati är folkets styrelse av gemensamma angelägenheter" (1999:11). I *läroplan för förskolan*, Lpfö 98, finns flera formuleringar om förskolans demokratiuppdrag (Skolverket 2010). Demokratiidealet för förskolan handlar i detta styrdokument om att barn ska få insikter om vad demokrati innebär samt att arbetet ska ske under demokratiska former (ibid).

Nykänen (2008:3) beskriver den typ av demokrati som svenska styrdokument syftar på som deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter. Carlsson och Nilholm (2004) förklarar att det utmärkande för deltagande demokrati är att alla medborgare ska ha möjlighet att påverka och medverka i beslutsfattandet. Deliberativ demokrati beskrivs som närbesläktad med deltagande demokrati. Det som skiljer de båda modellerna åt är att den deliberativa modellen betonar samtalet och diskussionerna under beslutsprocessen och den deltagande modellen framhåller medverkan som det viktigaste. Vi har svårt att se hur dessa skillnader mellan modellerna skulle kunna ta sig uttryck i förskolans verksamhet där deltagande utan samtal framstår som en omöjlighet. Den demokrati som avses i styrdokumentet verkar vara en kombination av dessa två modeller (Nykänen 2008:3) där eleverna får medverka i beslutsprocessen där samtalet har en central roll, men i förskolan menar vi att de två modellerna får samma betydelse.

Denna diskussion om demokratiuppdraget i förskolan styrks av det resonemang Karlsson (2009) för i sin doktorsavhandling där hon undersöker hur demokratiska värden tar sig uttryck i barns

vardag i förskolan. Karlsson (2009:1) påpekar att demokratiuppdraget som beskrivs i förskolans läroplan handlar om att barn ska få vara delaktiga och ges möjlighet till inflytande i verksamheten. Förskolan ska arbeta för att alla barn tillägnar sig kompetenser som är viktiga i ett demokratiskt samhälle som beslutsamhet och kritiskt tänkande. I *Läroplan för förskolan* (Skolverket 2010), Lpfö98, kan man finna exempel på hur denna demokratimodell uttrycks i följande citat “Förskolan ska sträva efter att varje barn [...] utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande” (2010:12).

Nilsson (2012:12) som diskuterar förskolans demokratiuppdrag ur ett statsvetenskapligt perspektiv problematiserar demokratibegreppet och resonerar kring hur demokratiuppdraget kan realiseras i verksamheten. Hans slutsats är att demokrati i förskolan ytterst handlar om att barnen ska “lära sig att ta ansvar och ha inflytande över sin miljö” (ibid 2012:135). Nilsson lyfter fram pedagogernas roll som en viktig faktor i demokratiarbetet i förskolan. De vuxna måste ha tid för att lyssna på barnen och dessutom måste det finnas ett förtroende i relationen mellan pedagoger och barn. Nilsson framhåller att förskolans fasta rutiner kan vara ett möjligt hinder i demokratiarbetet. Ett mer flexibelt arbetssätt i förskolan skulle kunna bidra till att barnen får reellt inflytande i utformningen av verksamhetens innehåll och arbetssätt.

### **3.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande**

Vår teoretiska utgångspunkt i denna uppsats är det sociokulturella perspektivet på lärande. Denna teori framhåller språkets relation till tänkande (Säljö 2000; Rogoff, 1990). Det sociala samspelen och den kulturella kontext som barnet befinner sig i påverkar barnets möjligheter till språkutveckling. Det enskilda barnet, andra sociala aktörer och den kulturella miljön ses inom denna teori som oskiljbara medverkare till de aktiviteter där barns utveckling sker. Barnet och omgivningen beskrivs som ömsesidigt beroende av varandra. Men andra ord ses barnet både som deltagare i och aktiv medskapare av sin omgivning (ibid).

Människors lärande är en process som sker i interaktion med andra människor i många olika sammanhang, både i och utanför skolan (Säljö 2000:1). “I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (ibid 2000:13).

Det lärande som kan äga rum är beroende av en rad olika faktorer som tid, plats, kultur och förväntningar (Säljö 2000:1). Våra tidigare erfarenheter och vår förförståelse spelar en viktig roll när vi ska lära oss något nytt. En grundläggande tanke inom det sociokulturella perspektivet är att människors lärande inte bara är beroende av vårt eget tänkande. Vi är biologiska varelser med fysiska och mentala begränsningar men i samspel med andra människor och materiella verktyg möjliggörs ett större lärande. Sociokulturella redskap består av språkliga, intellektuella och fysiska resurser som människor använder. Kommunikation är en förutsättning för allt lärande, både i skapandet av redskap och i förmedlingen av dessa till andra. Säljö (2000:1) skriver att frågan inte borde vara om människan lär sig eller inte, utan vad vi lär oss i ett visst sammanhang.

Språket har en framträdande roll inom det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000:2). Genom att vi kan tala med andra så ger det oss möjligheten att dela erfarenheter, inhämta och bevara



kunskaper samt öka förståelsen för våra medmänniskor och vår omgivning. Barns språkutveckling avgörs inte av biologiska förutsättningar utan de sociokulturella sammanhang de ingår i. Språket fungerar som en länk mellan barn och omvärlden. Det finns en stark koppling mellan tänkande och språk. Barns tänkande påverkas av det språk som de har kommit i kontakt med i interaktionen med andra. Säljö uttrycker det på följande sätt "... att lära sig ett språk är att lära sig att tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap" (2000:67).

Lärande i institutionaliserade miljöer, som exempelvis förskola och skola, är dekontextualiserat det vill säga avskilt från sammanhanget (Dewey 1916 i Säljö 2000:2). Säljö (2000:2) påpekar att denna dekontextualisering är nödvändig för lärande i dagens samhälle men också är en bidragande faktor till att barn kan få problem att lära. De problem som kan uppstå sker ofta på grund av den språkliga diskurs som finns inom skola och förskola där en viss sorts jargong och språkbruk premieras före andra. Beroende på barns tidigare erfarenheter kan skillnaderna mellan den vardagliga och den institutionella kommunikationen variera.

Rogoff (1990:4), som är en annan forskare inom den sociokulturella teorin, framhåller guidat deltagande som ett sätt som vuxna kan stötta barns lärande. Hon argumenterar för att barns kognitiva utveckling sker genom guidning av vuxna eller mer erfarna barn i sociala aktiviteter. Rogoff förklarar begreppet guidat deltagande som att den vuxne hjälper barn att bygga en bro mellan det de redan vet och det okända. Genom att barnet får denna stöttning kan de utveckla sin förståelse för omvärlden och förmåga att använda sociokulturella redskap som språk eller materiella verktyg. Guidningen av de vuxna ses sällan som undervisning utan drivs av en gemensam nyfikenhet och engagemang. Vi menar att resonemanget om guidat deltagande bygger på samma tankar som Vygotskys "Zone of Proximal Development" (1978:86), ZPD. Vygotsky (1978:6) förklarar att allt lärande sker inom zonen för proximal utveckling. Istället för att se barns kunskap i ett snävt perspektiv och bara nämna det barnet behärskar på egen hand så påvisar författaren att det barnet kan göra med stöd av en vuxen eller mer erfaren kamrat också ska ses som en möjlig väg för vidare utveckling. Det som barnet behöver hjälp med idag kan bli en kunskap som de självständigt kan använda sig av senare.

### 3.3 Språkets betydelse

Enligt Johansson (2011:5) sker lärande av språk i samspel med andra. Hon utgår bland annat från Bakhtin som ser dialogen som något som ständigt pågår mellan människor (Bakhtin 1981 i Johansson 2011:5). All kunskap skapas i dialogen och kunskapen är sammanflätad med både "plats, tid och socialt och kulturellt sammanhang" (2011:128). Johansson (2011:5) påpekar också att språket innehåller mer än bara innebörden av de ord som sägs. Tonfall, ansiktsuttryck och gester talar också om vad en person tänker och hur hen betar sig. Vidare påpekar hon att allas erfarenheter av världen visas just genom hela kroppen och att denna förståelse är av särskild vikt för pedagoger som jobbar med de allra yngsta i förskolan. Att kunna delta i olika kommunikativa sammanhang blir i sin förlängning en fråga om demokrati då barnet måste lära sig de ovan nämnda kommunikativa verktygen (ibid).

Eriksen Hagtvat (2004:3) säger att "Ord är det viktigaste medlet människor har för att nå varandra och för att formulera det som sker i världen" (2004:50). Samtidigt framhåller författaren att även att ljud, gester och ansiktsuttryck är en del av kommunikationen, men att

orden "öppnar mot avancerat abstrakt tänkande och djup social kontakt" (2004:50). Yngre barn som lär sina första ord har hittat ytterligare ett sätt att knyta an till sin omgivning. Vidare bidrar orden till att bygga broar mellan det som händer just nu och saker som har hänt samt vad som kommer att hända. Eriksen Hagtvet (2004:4) påpekar också att det krävs pedagoger som kan se vilka möjligheter det finns i de vardagliga momenten att utveckla det språkliga lärandet för att kunna använda sig av dessa i pedagogiskt syfte.

Palludan (2007) skriver att det inte räcker med att barn erövrar språket. I förskolan måste de dessutom kunna kommunicera på det sätt som gör att de blir delaktiga och sedda av de vuxna. Detta innebär att de vuxna har en överordnad maktposition. Vidare påvisar Johansson (2011:5) att språket kan ses ur två perspektiv: som ett verktyg för kommunikation eller "[...] som en färdighet" (2011:133). Dessa olika sätt att se på språket får konsekvenser för hur pedagoger i förskolan arbetar med barns språkutveckling. Att se språket som ett verktyg innebär att man som pedagog tar vara på vardagens alla moment i förskolan. Om man däremot ser språket som en färdighet arbetar man med att träna språket vid valda tillfällen under dagen.

### **3.3.1 Vuxnas förhållningssätt**

Gjems (2010) påpekar att vuxna har en central roll i hur samspel med barn utvecklas. Vuxna har möjlighet att vidareutveckla samtalen, använda olika begrepp, berättelser, förklaringar samt anknyta till sådant som redan är känd kunskap och till sådant som är bortom det kända. Vidare skriver författaren att oberoende av hur barn berättar något och på vilket sätt omgivningen tar emot denna berättelse, så kommer det att påverka hur barnen lär sig att samspela med andra. Om barn bemöts på ett positivt sätt så stärks deras samspelsförmåga. På samma sätt kan ett negativt bemötande minska denna förmåga. Vuxnas bemötande påverkar barn både här och nu och i framtiden.

Vuxnas sätt att kommunicera är ytterst viktigt (Johansson 2011:5). Vuxna måste se alla som är involverade i kommunikationen som värdefulla deltagare. De ska vara närvarande i samtalen för att kunna ta vara på barns erfarenheter och meningskapande. De olika vardagliga momenten som finns i förskolan kan tas tillvara av vuxna dels genom att de kan hörsamma och utveckla dialoger som sker på barns egna initiativ och dels genom att de vuxna själv initierar till dialog. Stunder i vardagen ses av en del pedagoger som tillfällen att samtala med endast ett barn. Johansson (2011:5) beskriver vidare pedagoger som uttrycker att det är essentiellt att faktiskt lyssna på vad barn vill berätta och att man ger dem det tidsutrymme de behöver för att kunna uttrycka sig och sina tankar. Vidare säger dessa pedagoger att den vuxne, förutom att lyssna aktivt till vad barnet vill kommunicera, också samtalar tillsammans med barnet och försöker sätta ord på olika händelser. Björklund påpekar att vuxna försöker stötta barn i deras berättande genom att anknyta till deras erfarenhetsvärldar i ett "här och nu" - perspektiv som refererar till det som sker samt ett "där och då" - perspektiv som relaterar till det som har hänt" (Björklund 2009 i Johansson 2011:136). Vidare påvisar hon att pedagogen också har möjlighet att stötta barnet genom att uppmärksamma det barnet försöker att uttrycka i sina frågor och klä det i ord. Genom att pedagogen benämner det de tror att barnet vill uttrycka så får barnet också möjlighet att korrigera den vuxne om hen upplever att pedagogen har missuppfattat något. Dessutom får barnet hjälp med att få sina ord och tankar att ingå i hela meningar (ibid).

Att leka är ett sätt att utveckla den språkliga förmågan. Johansson & Pramling Samuelsson (2007:8) påpekar att en syn som särskiljer lärande och lek kan påverka hur pedagoger arbetar med barn. Personalen i förskolan måste fundera över hur de tänker kring detta och försöka se hur de kan hitta alternativa möjligheter för att inte skilja dessa åt “ utan bygga vidare på den förbundenhet mellan lek och lärande som tycks förgivettagen i barns liv” (2007:229). Pedagoger måste i så fall släppa den gamla bilden av att de gör olika planeringar som sedan omsätts i olika lärandesituationer för att sen låta barnen ha fri lek. Författarna framhåller att barnet bildar en helhet, som innehåller gjorda erfarenheter som tätt sammanflätas med nu och framtida erfarenheter. Att se barnet som en helhet och att se leken är en naturlig del i detta kräver att pedagoger är närvarande fysiskt och i tanken. Pedagogerna måste också fundera över hur man förhåller sig till lek och lärande för att kunna finna sätt så att man inte skiljer dessa åt (ibid 2007:8). All kommunikation, både i leken och i andra aktiviteter, påverkas av hur de vuxna talar till barnen (Palludan 2007).

Palludan (2007) skiljer mellan två olika sorters kommunikationstyper, undervisande och dialogisk. Det som karaktäriserar den undervisande tonen är att den är monologisk genom att den vuxne ställer frågor till barnet med förväntningar på att barnet ska svara. I den dialogiska tonen står samspelet i fokus och öppenhet mellan individerna är centralt. Denna ton möjliggör ett möte där individer tar del av varandras erfarenheter och tankar. Palludan presenterar i sin studie att vuxna använder olika toner beroende av vilka barn de pratar med. De vuxna upplever att undervisningstypen har en inkluderande form och de använder ofta denna ton i sammanhang med barn med svenska som andraspråk för att stötta barnens språkliga lärande. Detta ska då skapa en slags gemenskap i språket för de barn som inte har så goda språkkunskaper ännu. Palludan ifrågasätter detta då hon pekar på det faktum att dessa barn ska lyssna på den vuxne för att sen upprepa det och undrar om dessa situationer verkligen ger barn möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga. Författaren påvisar att detta arbetssätt kan leda till att flerspråkiga barn inte blir inkluderade i de dialogiska kontexterna.

I Johanssons (2011:5) studie beskrivs pedagoger som intar “ett passivt förhållningssätt när det gäller att stödja språkutvecklingen hos barn som har ett annat hemspråk än svenska” (2011:156). Pedagogerna ifråga kommunicerar alltså sällan med de barn som har annat modersmål än svenska som modersmål och som än så länge inte behärskar det svenska språket. Denna tystnad från pedagogernas sida talar om för barnet att “Det du säger betyder inget men det som andra barn säger är mer viktigt och värt att bemöta” (Johansson 2011:157). Vidare funderar författaren över vilka konsekvenser detta kan få för hur barnen ser på sig själva och kommunikation, samt hur barns språkliga lärande påverkas. Detta kan kopplas till frågor om makt, demokrati och jämlikhet.

### **3.3.2 Dialog i förskolan**

Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007:3) påpekar att det är essentiellt att innehållet i verksamhetens olika aktiviteter är något som barnen kan knyta an till, att de känner att det är meningsfullt. Detta beskriver de som en förutsättning för att barn ska samtala och reflektera. Pedagoger behöver också hjälpa till med att rikta barns fokus mot det som de vill att barnen ska utveckla sitt tänkande kring. Det kan till exempel göras genom att be barnen prata om vad de gör, hur de tänker, vilka tankar de har om hur man kan lösa ett problem och så vidare. Författarna drar paralleller till hur vi minns våra drömmar. Om vi inte pratar med någon om våra

drömmar eller för anteckningar direkt när vi vaknar så glömmar vi oftast snabbt bort dem. Om vi däremot skulle anteckna drömmen och prata om den så minns vi den troligtvis en lång tid. För att barnen ska få möjlighet att minnas krävs det att de får "sätta ord på" (ibid 2007:53) sina erfarenheter.

Mellgren och Gustafsson (2009:10) koncentrerar sin studie till barns möten med skriftspråket genom boksamtal men diskuterar även barns kommunikation i stora drag samt vad som utmärker hög respektive låg kvalitet i förskolan. I en förskola med hög kvalitet finns en rikt utbud av material som kan användas i varierade språkutvecklande aktiviteter. Pedagogerna använder ett uttömmande och nyanserat språkbruk och uppmuntrar också barnen att utveckla sina resonemang. Dialogen har en central roll. Författarna argumenterar för att dela upp barngruppen i mindre grupper så att bättre möjligheter för kommunikation skapas mellan den vuxne och varje enskilt barn.

Johanssons (2011:5) studie visar att olika omsorgssituationer, som till exempel måltider, är viktiga knutpunkter för samtal kring " här och nu och där och då" (2011:139). I studien beskrivs just en sådan dialog som sker vid lunchen där den vuxne tar initiativet till samtal med barnen vid matbordet. Pedagogen frågar om sådant som bara barnet kan svaret på till exempel vad de gjorde på gården. Genom att det bara är barnet som kan svaret på denna fråga så blir barnet den som informerar och inte pedagogerna. Författaren skriver att detta kanske kan ses som ett inbjudande startskott för barns egna berättande, att de tillfrågas om något som bara de själva kan svaret på och att de blir aktivt lyssnade på av pedagogerna. Johansson (2011:5) poängterar att den kommunikation som sker mellan vuxna och barn, på barnens egna initiativ, oftast uppstår av de äldre barnen som kan hantera det svenska språket. Detta sker främst under den fria leken och under måltiderna. Oavsett pedagogernas olika anledningar till sitt handlande så påverkar detta barns möjligheter att kommunicera.

En situation där pedagoger ser möjligheter att utveckla barns språk är i samlingen vilket Johansson (2011:5) skriver om i sin studie. Ofta används språkpåsar som innehåller olika saker så som figurer eller djur (Johansson 2011:5). Dessa i sin tur är tänkta som länkar till sagor med mera. Pedagogerna använder ofta dessa påsar för att barnen ska få möjlighet att öva på olika begrepp, då pedagogerna förväntar sig att barnen upprepar vad denne säger. Pedagogerna använder sig också av sagor på samlingarna. De frågar barnen vad de ser på bilderna, om olika djurs läten och så vidare. Även här övas barnen i att hantera olika begrepp genom att pedagogerna ställer detaljerade frågor som innehåller många begrepp för att se om barnen förstår (2011:5). Författaren påpekar att dessa moment färgas av den undervisande tonen och att barnen känner förväntningar från sina pedagoger att svara rätt (ibid).

Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007:3) påpekar att det är av vikt att pedagoger uppmuntrar barn att prata och berätta om sina tankar och idéer kring ett och samma fenomen. Detta kan ske på många olika sätt exempelvis genom dialoger där pedagoger samtalar och ber barnen att beskriva sina tankar. Andra exempel på aktiviteter där barns olika tankar kan synliggöras är genom teater, målning, skapande aktiviteter och användandet av symboler och skriftspråk. Genom att framhålla variationen i barnens tankar synliggörs hela barngruppens samlade idéer. På detta sätt kan pedagogerna visa att variationen i de olika tankesätten är en resurs

och att man har möjlighet att lära av varandra om man delar med sig av sina tankar samt tar till sig av andras idéer och tankar (ibid 2007:3).

Frågor som lockar till barnets egna reflektioner över hur de upplever något är viktiga, inte minst för att det ger barnet möjlighet att faktiskt fundera över en specifik situation (Johansson 2011:5). De måste också ta ställning till hur de upplever situationen för att sedan också uttrycka sig om den. Detta påpekar Johansson är viktigt både ur en personlig och demokratisk aspekt. Hur ett samtal utformas beror på den vuxne som har en avgörande roll i vad som uttrycks eller inte uttrycks och “[...] på vems villkor det sker” (2011:143). I Johanssons (2011:5) studie beskriver hon också något som hon kallar dialogisk läsning. Detta sker när pedagogerna läser för de allra yngsta, då de tillsammans tittar och pratar om vad de ser på bilderna. Barnen får vid dessa tillfällen avbryta den som läser för att komma med egna tankar och kommentarer. Den vuxne frågar barnen frågor som är sammanlänkade med de bilder de ser i boken och drar paralleller till barnens egna erfarenheter (ibid 2011:5).

Lenz Taguchi (1997:1) ser den pedagogiska dokumentationen som ett redskap som kan stötta pedagoger och barn i arbetet med att synliggöra var i det pedagogiska arbetet man befinner sig just nu. Dokumentationen kan visa vilken barnsyn, syn på lärande och kunskap som uttrycks i det dagliga arbetet i förskolan. Den kan också visa på hur barn lär, tänker och hur barn utvecklas språkligt. Författaren skriver att man aldrig blir färdig med den pedagogiska dokumentationen då den ingår i en ständig förändringsprocess. Istället blir detta ett verktyg ett sätt att bli varse om verksamhetens innehåll och på ett aktivt sätt kunna utveckla arbetet vidare med både pedagoger och barn i åtanke, att pedagogerna går “sida vid sida” (1997:13) med barnen.

### **3.3.3 Dialog med föräldrar**

Alfakir (2004:5) påpekar att dialogen innebär “..samarbetsvilja: två eller flera sidor strävar tillsammans mot gemensam förståelse” (2004:48). Detta är viktigt att ha i åtanke i alla samtal och i sin bok lägger hon stor vikt vid dialog med föräldrarna. Vidare skriver hon att det är upp till pedagogerna i verksamheten att förändra rutinerna och att det är i detta arbetet som man kan möta föräldrarna. Hon påpekar att genom att pedagoger förändrar sitt tänkande kring samarbetet med föräldrarna, så kan en önskvärd utveckling ske. Hon skriver att ansvaret i föräldramöten ska fördelas både inom arbetsgruppen men också tillsammans med föräldrarna. För att aktivt påverka deras engagemang så måste också pedagogerna se till att skapa möjligheter för föräldrarna att kunna delta och föra dialoger på till exempel föräldramöten. Föräldrarnas engagemang och delaktighet är en av de viktigaste inslagen i en verksamhet och att pedagoger ska försöka möta alla föräldrar så långt det går (ibid). Hon ger i sin bok många handfasta förslag och tankar kring hur man som pedagog kan planera och genomföra ett föräldramöte (2004:6). Dessa förslag beskrivs under rubriken föräldrasamverkan i analys och diskussion.

## **3.4 Tidigare forskning om flerspråkighet**

Förskolan är en arena där det svenska språket dominerar där modersmålet bara legitimeras vid isolerade tillfällen i begränsad utsträckning, exempelvis i kommunikationen mellan barn eller mellan barn och vuxna som talar samma modersmål (Kultti 2012:10). Författaren poängterar att det finns en anledning till att det svenska språket har en framträdande roll i förskolan. Lärande av majoritetsspråket är en förutsättning för att barn ska kunna kommunicera och påverka sin

situation både nu och i framtiden (2012:3). Tilläggnandet av svenska kan alltså ses som grundläggande för att barnet ska kunna bli en demokratisk medborgare. Kultti förklarar att det svenska språkets dominans i förskolan också kan förklaras genom att användandet av svenska kan ha praktiska skäl om det finns deltagare med olika språkliga bakgrunder i samma barngrupp. Samtidigt framhåller hon faran med att det svenska språket är normen och att andra modersmål hamnar i skymundan. Att andra språk än svenska osynliggörs i förskolan är allvarligt då det kan leda till att flerspråkiga barn får sämre möjligheter till språkstimulering.

Barn med svenska som andraspråk är, liksom barn med svenska som modersmål, en heterogen grupp med olika förutsättningar (Gibbons 2010:1). Flerspråkiga barn ska inte betraktas som en fristående kategori i förskolan utan som fullgoda deltagare i verksamheten. Alla barn behöver stötts av pedagoger så att de utifrån sina förutsättningar kan lära i olika sammanhang. Gibbons (2010:7) förklarar att vuxna i förskolan och skolan kan ha stor betydelse för flerspråkiga barns lärande av ett andraspråk. Hon lyfter fram några grundläggande riktlinjer för ett lyckat arbete. För det första är det viktigt att förskolepersonalen bygger vidare på barns tidigare språkkunskaper och förståelse. En andra princip är att se individens behov av stöd och försöka hjälpa barnet genom att uppmuntra samarbete i barngruppen och mellan barn och vuxna. Till sist lyfter författaren fram att pedagoger ibland måste ta ett steg tillbaka och låta barnen axla ansvaret och få möjlighet att prova sina nya kunskaper på egen hand.

När barn börjar förskolan är de bärare av språkliga och kulturella föreställningar som är beroende av tidigare erfarenheter (Fast 2008:10). Thomson, professor inom samhällsvetenskap och utbildning, har använt sig av begreppet ryggsäck som en liknelse för hur barns erfarenheter tillvaratas i förskolan (Thomson 2002 i Fast 2008:10). Om barnets sociokulturella bakgrund är förenlig med pedagogernas och verksamhetens språkliga diskurs så kommer barnet att uppmuntras att fortsätta använda samma språkbruk och ta med sin ryggsäck med erfarenheter. Om det däremot är stor skillnad mellan barnets och verksamhetens diskurser så kommer de inte att kunna mötas. Detta innebär att barnets tidigare erfarenheter då inte kommer att uppskattas eller ges plats i verksamheten och barnet tvingas lämna sin ryggsäck utanför förskolan.

Kultti utläser ur en mängd forskning att förskolepersonalens utbildning har en avgörande betydelse för barns utveckling samt hur hög kvalitet lärandemiljön kommer att ha (2012:10). Axelsson, Lennartson-Hokkanen och Sellgren (2002:4) lyfter också fram lärarens roll för flerspråkiga barns språkutveckling. En grundförutsättning är att pedagogen har en positiv syn på barnet och hans modersmål. Utöver detta är höga förväntningar på barnets förmåga samt ett bra samarbete mellan förskola och hemmiljö viktiga faktorer för ett lyckat arbete med flerspråkighet.

Wellros (1998:II:5) skriver om hur språk och kultur påverkar individers identitetsutveckling. Författaren skriver att "Språket som gruppmarkör har ... både inneslutande och uteslutande funktioner." (1998:154). Det som kan upplevas som positivt med att alla har samma modersmål är att det skapar en gruppgemenskap. Det negativa är att det kan utesluta andra som inte talar samma språk. Genom att flerspråkiga individer tillägnar sig både sitt modersmål och andraspråk så kan det skapa en mångkulturell identitet som motverkar känslan av utanförskap. Alla människor är både lika och olika varandra (ibid 1998:III:4). Jämlikhet ska alltså inte blandas ihop med att alla ska vara lika, det handlar snarare om att se ett värde i olikheter.

Runfors (1993:2) beskriver i sin studie faktorer som påverkar språklärandet hos barn som har annat modersmål än svenska. Hon intervjuade pedagoger om hur de arbetar i verksamheten och hur de upplever sitt arbete. Vissa pedagoger upplever olika svårigheter i arbetet med barn med flerspråkighet. Bland annat berättar de att skolan är den enda plats där barnen har tillgång till det svenska språket. Skolan blir då den enda miljön som kan erbjuda tillgång och lärande i svenska. Författaren beskriver vidare att hon observerade att pedagogerna fokuserade på att barnen talade flera olika språk och att detta innebar vissa utmaningar. Däremot talade pedagogerna i studien inte ofta om att man kan se på saker på olika sätt, att man har olika värderingar och att det finns kulturella skillnader. Vidare påpekar författaren att fokuseringen på det svenska språket kan förstås som ett sätt att organisera vardagen i skolan. Det svenska språket uppfattas som "Språket med stort S" (1994:25) som skulle föra alla samman och bilda en "gemensam nämnare, med ett gemensamt språk" (1994:25).

Tesfahoney (1999) använder begreppet monokulturell skola för att beskriva normen för svensk utbildning. Med monokulturell förklarar han att det bara är den svenska kulturen som tillåts influera utbildningssystemet och att det svenska språket och kulturen är normen. Motsatsen till det monokulturella utbildningssystemet är det mångkulturella. För att kunna förändra skolan och utveckla utbildningssystemet till mångkulturellt måste vi först formulera och förklara hur den fungerar idag. Tesfahoney ger en historisk tillbakablick från 1500-talet där han visar hur människor i västvärlden har format en diskurs om ett vi-och-dem-tänkande och en hierarki där européer har satt sig själva i toppen. En annan forskare som diskuterar skola och förskola ur ett historiskt perspektiv är Lunneblad (2009). Lunneblad beskriver hur formuleringar om förskolans arbete med barn med utländsk bakgrund har förändrats i styrdokument från 1970-talet till idag. Från att göra en tydlig uppdelning mellan invandrabarn och svenska barn under 70-talet till att förskolan idag förväntas lyfta fram olika språk och kulturer. En annan förändring i förskolans styrdokument är vem som har ansvaret för verksamhetens utformning. Lunneblad beskriver decentraliseringen som en förskjutning av ansvaret från staten till den enskilda förskolläraren.

Tesfahoney (1999) talar om rasism och påvisar att rasismen var mer uttalad förr i tiden då man talade om just raser men att den lever vidare än idag. Skillnaden är att man idag talar om olika kulturer istället för olika raser. Detta kan man se i debatten om hur barn med andra modersmål och kulturer än den svenska pekas ut som annorlunda och i behov av speciella lösningar för att bli som "svenska/vita/kristna barn" (1999:73) som är normen.

Lindberg (2002), professor i svenska som andraspråk, lyfter fram flerspråkighet som en tillgång för både individen och för samhället. Hon påpekar dock att det finns många fördomar och myter om flerspråkighet i dagens samhälle. En myt som Lindberg avfärdar är att det inom språkforskningen finns väldigt skilda uppfattningar om flerspråkighet. Tvärtom råder det stor enighet om att satsningar på barns modersmålsutveckling ger goda resultat inom såväl andraspråksutveckling som framgångar i skolan. En annan myt som framförs är att utvecklandet av modersmålet skulle störa barnets tillägnande av andraspråket. Lindberg avfärdar detta resonemang genom att framhålla att det bygger på en föreställning om att hjärnan har en begränsad kapacitet för att lära språk, vilket inte stämmer. Vidare påpekar författaren att samhällets och förskolans attityder till flerspråkiga barns språk och kulturer spelar en stor roll för barnets möjlighet att utveckla en goda kunskaper i flera språk.

### 3.4.1 Övergripande råd för förskolan

Benckert, Håland och Wallin (2008) har skrivit ett stödmaterial för förskolan där de ger en mängd tankar och förslag kring arbete med flerspråkighet. De ger flera praktiska förslag till hur pedagoger kan utforma olika moment i förskolan beroende på om verksamheten har tillgång till en modersmålspedagog<sup>4</sup> eller andra vuxna som är flerspråkiga. De presenterar även sina tankar kring hur man kan planera och tänka kring de olika momenten så att man på bästa sätt utnyttjar förskolans olika moment till att utveckla flerspråkiga barns språkutveckling. Vi kommer att beskriva stödmaterialet mer ingående senare i vårt arbete.

Skolverkets allmänna råd<sup>5</sup> (2005) har skapats utifrån ett regeringsuppdrag för att ge tydligare riktlinjer för förskolans verksamhet för att nå de nationella målen i förskolans läroplan, Lpfö 98, och skollagen. Råden ska också fungera som stöttning i utveckling och bedömning av kvalitén i förskolan sett ur ett likvärdighetsperspektiv. Vi kommer att använda oss av några av dessa råd i vårt arbete.

### 3.5 Summering av teoretisk anknytning och tidigare forskning

I detta avsnitt sammanfattar vi den teoretiska anknytningen och motiverar hur litteraturen är kopplad till våra frågeställningar. Vår första frågeställning behandlar förskollärares inställning till flerspråkighet. Anledningen till att vi intresserar oss för detta är att deras förhållningssätt till flerspråkiga barns språkutveckling har stor betydelse för hur förskolans arbete kommer att utformas. Med vår andra frågeställning vill vi framhålla hur förskolor skulle kunna vidareutveckla sitt språkutvecklande arbete. Alla idéer som presenteras i den teoretiska anknytningen kan omsättas i praktiken och är grunden för det konkreta arbetet i barngruppen.

Benckert, Håland och Wallin (2008:4) beskriver interkulturellt förhållningssätt som ett synsätt där alla kulturer och språk uppmuntras att påverka innehållet i förskolans verksamhet. Förskolan som en demokratisk arena innebär att barnen ska ha kunna påverka utformningen av förskolans arbete (Nilsson 2012:12; Karlsson 2009:1). Detta ställer krav på pedagogers arbete genom att de måste vara medvetna om att det är barnens verksamhet och att det är barnens tankar som ska genomsyra verksamhetens upplägg. Hur vuxna möter barn i förskolan påverkar både deras språkliga utveckling men också identitetsutvecklingen (Gjems 2010). Personalen i den pedagogiska verksamheten måste vilja lyssna på såväl barn som föräldrar. Alfakir (2004:6) betonar att det måste finnas en vilja hos pedagogerna att samarbeta med barnens föräldrar och därigenom visa att de är viktiga.

Johansson (2011:5) förklarar att pedagogers syn på språk, som ett verktyg för kommunikation eller som en färdighet, påverkar hur det språkstimulerande arbetet i förskolan utförs. Ser man

---

<sup>4</sup> Begreppet modersmålspedagog syftar till en person som arbetar har ett pedagogiskt uppdrag genom att arbeta med modersmålsstöd i förskolan (Benckert, Håland & Wallin 2008:2).

<sup>5</sup> Skolverkets allmänna råd (2005) upphör att gälla den 17 december 2013 då detta dokument ersätts med skolverkets allmänna råd (2013). Vi hade inte tillgång till 2013 års utgåva när vi inledde skrivprocessen till denna uppsats.



språket som en sätt för att kommunicera så uppmärksammas språk i vardagliga situationer medan synen på språk som en färdighet innebär att språket övas vid isolerade tillfällen (Johansson 2011:5). De barn som ännu inte har utvecklat sitt verbala språk är beroende av att pedagoger uppmärksammar deras försök till kommunikation och på så sätt skapar en dialog dem emellan (ibid). Arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling är av yttersta vikt då den icke-verbala kommunikationen har stora begränsningar för att kunna mötas i en dialog (Eriksen Hagtvet 2004:3).

Vår teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet som innebär att språkets förhållande till tänkande är tätt sammanflätat (Säljö 2000; Rogoff 1990). Säljö (2000:1) skriver att människor föds med olika biologiska förutsättningar, men att dessa inte avgör en människans potentiella lärande. Allt lärande sker i samspel med andra och är beroende av de sociala och kulturella sammanhang som en individ ingår i.

I denna summering kan vi urskilja några begrepp som är centrala i vår uppsats. Dessa begrepp är: flerspråkighet, språkutveckling, demokrati och interkulturellt förhållningssätt.

Det vår studie bidrar med är att ge en sammanfattad bild av tidigare forskning som kopplas till de intervjuer vi har gjort. Vi bidrar även med konkreta förslag, som är teoretiskt förankrade, om hur förskolor kan arbeta vidare med flerspråkig språkutveckling.

## 4 Design, metoder och tillvägagångssätt

Vi grundar vår uppsats på såväl primär som sekundär data. Med primär data menar vi det empiriska material vi har samlat in genom intervjuer med nio förskollärare på fyra olika förskolor. I analysen och diskussionen utgår vi från uttalanden från intervjuerna som vi har genomfört i denna studie. Vi gör inga anspråk på att veta hur de intervjuade förskollärarna arbetar i verksamheterna då vi bara har tagit del av hur de själva uppfattar sitt arbete. Sekundär data syftar på tidigare forskning inom ämnet och gällande styrdokument för förskolan.

Vår studie baseras på kvalitativa samtalsintervjuer med förskollärare. Förskollärare har det pedagogiska ansvaret i förskolan (Skolverket 2010) och det förhållningssätt och tankesätt de har om flerspråkighet påverkar hur den pedagogiska verksamheten utformas. De svar som framkommer i intervjuerna är inte intressanta i ett kvantitativt sammanhang då vår urvalsgrupp endast består av nio förskollärare. Datainsamlingens syfte är att kartlägga och synliggöra de olika tankesätt som uttrycks i intervjuerna, inte hur stor andel som tycker på det ena eller andra sättet. Vi ansåg att intervjuaren innehöll en stor variation av tankar och behandlade så många olika dimensioner att en kategorisering eventuellt hade resulterat i att relevant information från intervjuerna skulle uteblivit. Vi gör inte anspråk på att de resultat vi har kommit fram till i vår studie är heltäckande i den bemärkelse att alla existerande tankesätt kring flerspråkighet är beskrivna. Vad vi däremot kan säga är att de tankegångar som vi presenterar är empiriskt grundade och att de kan fungera som en utgångspunkt för vidare forskning.

Populationen i vår studie är förskollärares tankesätt om flerspråkighet. Vi valde att göra strategiska urval av ett begränsat antal förskollärare som arbetade inom samma stadsdel.

Stadsdelen där förskolorna är belägna är ett område där majoriteten av invånarna har utländsk bakgrund och många är flerspråkiga. Alla förskollärare i vår studie beskrev i intervjuerna att samtliga barn i deras verksamheter har andra modersmål än svenska. Anledningen till att vi valde informanter inom endast ett område var för att vi ville undersöka om det finns en variation i olika tankesätt hos dem trots att de arbetar i samma stadsdel.

Vi genomförde intervjuer med nio förskollärare på fyra olika förskolor.<sup>6</sup> Det är en stor variation i hur länge de intervjuade har arbetat som förskollärare, från ett halvår till 37 år. Det betyder att informanterna har olika lång erfarenhet av yrket, vilket kan vara intressant i forskningssyfte.

#### 4.1 Tillvägagångssätt

Vi började med att ta kontakt med en av våra VFU-förskolor och bokade intervjuer med alla förskollärare som hade möjlighet att delta. Efter detta så letade vi efter fler förskolor i samma område och ringde även till dem. Vi bokade sammanlagt in elva intervjuer på fyra olika förskolor. Två av dessa intervjuer blev senare inställda på grund av att informanterna var sjuka. Ingen förberedande information skickades ut till informanterna i förväg då vi funderade över hur detta kunde påverka deras svar. Vår ambition var att undersöka förskollärarnas egna, spontana tankar kring olika aspekter av flerspråkighet. Om informanterna hade fått intervjufrågorna i förväg tror vi att de spontana tankarna inte hade framkommit och att vi hade fått mer förberedda svar som inte nödvändigtvis motsvarar hur de faktiskt tänker. Efter att tider för intervjuer var bokade formulerade vi intervjufrågorna<sup>7</sup>.

Intervjuerna genomfördes under två dagar. När vi kom ut till förskolorna fick informanten välja plats för intervjun. Syftet med detta var att de skulle känna sig trygga. Vi inledde intervjuerna med att gå igenom de forskningsetiska reglerna. Vi använde oss av en mobiltelefon och en diktafon för att spela in intervjuerna så att vi kunde fokusera på informanten och inte föra anteckningar samt för att kunna lyssna på och transkribera intervjuerna efteråt.

Efter att alla intervjuer var genomförda och transkriberade sammanfattade vi vad varje informant hade svarat på varje fråga. Efter detta undersökte vi våra intervjusvar närmare genom att individuellt läsa dem flera gånger och sedan diskutera våra tankar kring dessa. Vi undersökte vad de olika informanterna sa och letade efter gemensamma nämnare. Slutligen kunde vi urskilja fem huvudområden som vi anser ger svar på våra frågeställningar. Dessa områden kallar vi förskolans roll, konkret arbete i barngruppen, förutsättningar och önskemål, föräldrasamverkan och modersmålsstöd. Vi kopplade en eller flera frågor till varje huvudområde och gjorde därefter en ny sammanfattning där alla intervjusvar delades in under respektive huvudområde. Detta bidrog till att resultaten blev överskådliga vilket gav oss möjlighet att urskilja mönster, likheter och olikheter och variationen av individernas tankar inom varje område. Dessa huvudområden används i både resultatredovisningen och analys/diskussion. Vi vill understryka att

---

<sup>6</sup> Lista över medverkande förskollärare med fingerade namn – se bilaga 2.

<sup>7</sup> Intervjufrågor – se bilaga 1.

sammanfattningarna av olika tankesätt är våra tolkningar av det förskollärarna uttryckte i intervjuerna.

Eftersom vår studie är kvalitativ har vi valt att inte redovisa antal informanter som uttrycker ett visst tankesätt i våra intervjufrågor. Vid vissa tillfällen har vi gett en fingervisning om att en viss uppfattning är vanligt förekommande eller ett undantag. Syftet med denna undersökning är, som tidigare nämnt, att undersöka vilka olika tankesätt som finns och inte hur många som tänker på ett visst sätt. I vår analys- och diskussionsdel analyserar vi de tankesätt som finns inom varje huvudområde genom att hänvisa till relevant litteratur och styrdokument. Genom att analysera alla huvudområden förutom konkret arbete syftar vi till att svara på vår första frågeställning där vi undrar hur pedagoger tänker kring vilka hinder och möjligheter de upplever i arbetet med att stimulera flerspråkiga barns svenska och modersmål. I analysen av huvudområdet konkret arbete svarar vi på vår andra frågeställning om vilka möjligheter vi ser till att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling.

## 4.2 Etiska överväganden

Vi har utgått från humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) etikregler i samband med att vi genomförde intervjuerna. Vetenskapsrådet (u.å) beskriver fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav tog vi hänsyn till genom att informera förskollärarna om att deras deltagande var frivilligt, att deras uttalanden endast kommer att användas i vår C-uppsats, att deras identiteter inte kommer att vara möjliga att utläsa samt genom att beskriva syftet med intervjuerna och uppsatsen. Vi var också noggranna med att påpeka att intervjuerna är baserade på frivilligt deltagande och att de var fria att avsluta intervjun när de ville.

## 4.3 Graden av vetenskaplighet och tillförlitlighet

Esiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012:4) förklarar skillnaden mellan intern och extern validitet. Extern validitet innebär att de resultat man har kommit fram till kan appliceras till en större population eller annat sammanhang. Vi gör inte anspråk på att vårt arbete har extern validitet. Däremot skulle vårt arbete kunna användas som en utgångspunkt för en större undersökning som skulle kunna leda till extern validitet. Intern validitet betyder att slutsatserna är välgrundade utifrån det avgränsade område som studerats. Vi anser att vårt arbete uppfyller kraven för god intern validitet genom att våra teoretiska definitioner av centrala begrepp, modersmål, andraspråk och demokrati, och vårt mätinstrument, intervjufrågorna, fungerar väl för att besvara frågeställningarna. En problematisk faktor för den interna validiteten är att innebörden av demokratibegreppet är omtvistat och att de källor vi har använt för att definiera detta eventuellt kan påverka arbetets innehåll.

Hög reliabilitet definieras som “frånvaro av slumpmässiga eller osystematiska fel”(Esiasson et al. 2012:63). Detta i kombination med hög begreppsvaliditet, inga systematiska fel, leder till att ett arbete har hög resultatvaliditet och därigenom är tillförlitligt och vetenskapligt (ibid:4). Reliabiliteten i vårt arbete har vi svårt att uttala oss om. Slarvfel under intervjuerna och efterarbetet kan ha uppstått men detta är inte något som vi har upptäckt trots noga genomfört skrivande. Andra omständigheter som kan påverka innehållet i vårt arbete är eventuella intervjuareffekter (Esiasson et al. 2012:13). Detta innebär att vi genom vårt kroppsspråk

omedvetet påverkade informanten att svara på frågorna på ett annorlunda sätt än vad de hade gjort i ett annat sammanhang. Vi upplever en begränsning i att antalet intervjuer inte möjliggör generella slutsatser.

## 5 Resultatredovisning

Här presenterar vi en sammanfattning av förskollärarnas olika tankegångar som vi har delat in i fem huvudkategorier: förskolans roll, förutsättningar och önskemål, föräldrasamverkan, modersmålsstöd samt konkret arbete i barngruppen. Vi vill poängtera att alla kategorier innehåller konkreta tankar men sista huvudkategorin är tänkt att framhålla det praktiska arbetet i barngruppen.

### 5.1 Förskolans roll

Majoriteten av pedagogerna anser att det är förskolans uppgift att ge barnen möjlighet att tillägna sig det svenska språket. Lika många anser att det är viktigt att barnen också utvecklar sitt modersmål som de ser som en grund för att kunna utveckla det svenska språket. En av pedagogerna uttrycker att flerspråkiga barn måste få möjlighet att utveckla alla sina språk parallellt. Att tala barnens modersmål ansågs av några bidra till barnens känsla av trygghet på förskolan. Några av förskollärarna ser det svenska språket som en nyckel till att skapa gemenskap i barngruppen samt en förutsättning för att bli en del av det svenska samhället. En pedagog framhåller att det är kommunikationen med barnen som är det centrala, inte på vilket språk det sker.

### 5.2 Förutsättningar och önskemål

De flesta av informanterna är överens om att barngrupperna är för stora och att de önskar att grupperna var mindre än vad de är idag. Detta kompenseras genom att pedagogerna delar in barnen i mindre grupper. De saknar utbildade modersmålspedagoger och upplever att det inte är tillräckligt många utbildade förskollärare anställda inom verksamheterna. Ett annat problem är allt administrativt arbete och generell tidsbrist som leder till mindre tid för reflektion och planering. Utöver dessa gemensamma tankar så finns det ett antal olika reflektioner kring vilka behov som finns i verksamheten. Det finns en önskan om en mer behovsanpassad verksamhet där rutinerna inte styr hela dagen samt ett mer utvecklat föräldrasamarbete. Några tycker att förskolan borde ha fler pedagoger som har svenska som modersmål medan några vill ha fler flerspråkiga pedagoger.

Ett problem som vissa förskollärare upplevde var att de olika språken inom verksamheten skapade utanförskap genom att alla barn och pedagoger inte förstår alla språk. Någon upplevde att fokus endast var på språk och att detta tog bort uppmärksamheten från den övriga pedagogiska verksamheten. Fysiska material beskrevs som nödvändiga redskap för att stimulera barns språkförståelse och man önskade att det fanns mer av detta.

Ett fåtal pedagoger såg möjligheter i att använda sig av kompetens utanför den egna verksamheten, så som vidareutbildning och utbyte med annan förskola. Två pedagoger såg flerspråkighet i ett ännu större perspektiv och uttryckte en önskan om en förändrad samhällssyn.

### 5.3 Föräldrasamverkan

Alla förskollärarna framhåller att det är viktigt med en bra föräldrakontakt. Några uttrycker att samarbetet är problematiskt på grund av språkliga och kulturella barriärer. Några upplever att föräldrarna ser förskolans verksamhet som barnpassning och att de är nöjda om barnen äter, sover och är glada. Majoriteten önskar ett utökat samarbete och mer engagemang från föräldrarna. Endast en av pedagogerna uttrycker att detta är något som avdelningen bör satsa mer på att vidareutveckla. Av de intervjuade pedagogerna är det enbart en som anser att föräldrasamverkan fungerar väl och att föräldrarna visar intresse för verksamheten.

### 5.4 Modersmålsstöd

Ingen av de intervjuade förskollärarna har på sina avdelningar tillgång till utbildad modersmålspedagog. De flesta vill dock att en pedagogiskt utbildad modersmåls lärare ska komma till deras verksamhet frekvent. Några förskollärare anser att endast de äldre barnen, mellan 3-5 år, är i behov av modersmålsstöd. Några av förskollärarna förklarar att de använder språkresurser hos personalen som finns inom verksamheten i modersmålsstödjande syfte. Denna personal behöver inte ha en pedagogisk utbildning utan genomför endast aktiviteter med en grupp barn på deras modersmål. Ett svar som sticker ut kommer från en förskollärare som uttrycker att om ett modersmål är i minoritet så ska inte detta prioriteras. Om exempelvis bara ett eller två barn har ett gemensamt modersmål så anses det onödigt att lägga resurser på modersmålsstöd till dessa eftersom de är så få.

### 5.5 Konkret arbete i barngruppen

Förskollärarna beskriver ett flertal sätt att arbeta med språkutveckling. De mest frekventa svaren var att barnen får höra de svenska språket genom sagor, sånger, samtal, rim och ramsor. Några pedagoger använder bilder i sagor att samtala kring tillsammans med barnen. Ett annat vanligt arbetssätt var att använda sig av bilder och benämna vad som händer på bilden för att förstärka det talade språket. Några pedagoger använder sig av fysiska objekt och kroppsspråk i samma syfte. Estetiska arbetssätt, så som dans, musik och bild, ansågs också som ett bra sätt att utveckla barnens språk. De pedagoger som lyfte fram detta använde sig av detta i varierad utsträckning.

Andra arbetssätt som beskrevs var att dela upp barnen i mindre grupper, locka dem till att verbalt svara på frågor och att pedagogen imiterar barnens modersmål under lekfulla former. En av förskollärarna påpekar att det är viktigt att introducera nya ord på barnens modersmål och svenska för att utveckla båda språken parallellt. Hon beskriver detta arbetssätt att ta tillvara på vardagsmomenten genom att sätta ord på varje detalj i stunden. Ett exempel på detta är "Öppna kranen se hur vattnet rinner i det här handfatet..." (från intervju med Mona). En av pedagogerna berättar också att hennes kollega har börjat skriva korta sagor tillsammans med barnen. En pedagog berättar att hon involverar föräldrarna i arbetet med sagoläsning. De samtalar kring vad de har läst på förskolan och om dessa sagor finns både på svenska och modersmål.

## 6 Analys och diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera de tankar om flerspråkighet som förskollärarna uttryckte i intervjuerna och relatera dessa till tidigare forskning och styrdokument inom samma ämne. Vi har valt att inte ha diskussion och analys som enskilda rubriker då vi anser att detta skulle riskera att bli uppreparande och på så sätt förlora sitt djup. Inom varje huvudområde kommer vi att analysera intervju svaren utifrån den teoretiska anknytningen samt tillföra våra egna tankar kring varje område. Avsnitten som behandlar förskolans roll, förutsättningar och önskemål, föräldrasamverkan och modersmålsstöd används för att besvara vår första frågeställning. Frågan handlar om vilka olika tankesätt förskollärarna uttrycker kring förskolans hinder och möjligheter i arbetet med flerspråkiga barns utvecklande av svenska och modersmål. Analysen av konkret arbete i barngruppen besvarar vår andra frågeställning om hur vi ser att förskollärarna kan arbeta för att utveckla sina arbetssätt med barns språkutveckling utifrån de förutsättningar som de beskriver.

### 6.1 Förskolans roll

I Skollagen (SFS 2010:800) kan man se förskolans uppdrag gällande flerspråkiga barns språkutveckling. "Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål" (ibid 8:10). Denna målsättning finns även formulerad i *Läroplan för förskolan* (Skolverket 2010:1). I stadsdelen där de intervjuade förskollärarna arbetar har en gemensam utbildningsplan formulerats av stadsdelsförvaltningen.<sup>8</sup> I detta dokument skriver de att förskolor måste lägga mer fokus på språkutveckling och att detta arbete måste kvalitetssäkras. Hur kvalitetsarbetet ska genomföras i förskolorna nämns inte. Målen i handlingsplanen är inte konkretiserade och vi menar att de skulle behöva vara tydligare formulerade för att målen ska kunna omsättas i verksamheterna.

Genom att intervjua flera förskollärare fick vi ta del av deras tankar om vilken roll förskolan har i flerspråkiga barns språkutveckling av sitt modersmål och andraspråk. En övervägande del av pedagogerna betonade att det är förskolans uppgift att ge barnen möjlighet att tillägna sig det svenska språket. De menade att för många barn och föräldrar är förskolan den enda miljö där familjerna får chansen att tala svenska och att detta gör att förskolan har ett stort ansvar i barnens tillägnande av det svenska språket. Runfors (1993:2) har i en studie kartlagt liknande tankar hos lärare. Hon undersökte lärares olika perspektiv på andraspråksinläring och kom fram till att det lärarna tyckte var den största utmaningen i arbetet med andraspråket var att en del barn inte hade tillgång till ett naturligt språklärande i svenska utanför skolan. Skolan var den enda miljön som kunde erbjuda svenska och därmed den enda platsen för barn att öva sig i på det svenska språket.

Några av förskollärarna anser att genom att tala med barn på deras modersmål så skapas en känsla av trygghet hos dem. I vår analys av intervju svaren ser vi att förskollärarna uttrycker att barnens kunskaper i sitt modersmål är viktiga men att det finns en tydlig framskrivning av det svenska språket i förskolan. Många av förskollärarna framhåller att de uppmuntrar föräldrarna att

---

<sup>8</sup> Av anonymitetsskäl har vi valt att inte nämna vilken stadsdel studien är genomförd i. Av denna anledning kan vi inte hänvisa till detta dokument.

prata sitt modersmål hemma med barnen men att svenska är det språk som huvudsakligen ska talas i förskolan. Ett citat som vi menar belyser det svenska språkets unika position är följande: "De flesta av oss som jobbar i förskolan har bra kunskaper i svenska. Tyvärr inte alla, för det är ju många som jobbar på förskolor i det här området som själva har invandrarbakgrund och inte så bra kunskaper i svenska" (från intervju med Sofia). På några förskolor beskriver förskollärarna att modersmålet är något som man arbetar med om det finns tillgänglig personal på förskolan som talar samma språk som något av barnen men ingen av förskolorna har tillgång till modersmålspedagoger.

Att förskolor intar ett interkulturellt förhållningssätt innebär att alla olika språk och kulturer ses som värdefulla och integreras i verksamheten och tillsammans bildar en helhet (Benckert, Håland & Wallin 2008:4). En viktig del i arbetet för en mångkulturell förskola är att personalen reflekterar över sina egna värderingar och synen på flerspråkighet. Ett exempel på en fråga som man skulle kunna fundera över är det svenska språkets särställning som är tydlig och påvisas både i vårt intervjumaterial och tidigare forskning (Runfors 1993:2; Kultti 2012:10). Verksamheten utformas utifrån pedagogernas förhållningssätt. Detta kan både begränsa och utveckla verksamheten beroende på vilka värderingar personalen har i fokus samt om arbetslaget har ett tydligt syfte och en gemensam målsättning med verksamheten.

Några av förskollärarna ser det svenska språket som en nyckel till att skapa gemenskap i barngruppen samt en förutsättning för att de ska bli integrerade i det svenska samhället. Ett citat som representerar detta tankesätt är från en av intervjuerna där en pedagog beskriver det hon upplever som hinder i arbetet med flerspråkighet "Ibland vill jag att alla ska prata bara svenska för att alla ska känna sig lika" (från intervju med Aisha). Wellros (1998:II:5) påpekar att språk kan skapa gemenskap men samtidigt stänga ute andra som inte behärskar det talade språket. Flerspråkiga barn som får möjlighet att utveckla både sitt modersmål och andraspråk kan få möjlighet att ingå i en större gemenskap (ibid). Dock poängterar Kultti (2012:3) att det svenska språket är majoritetsspråk i Sverige och att kunna tala svenska är grunden för att bli en demokratisk medborgare. Att kunna kommunicera på majoritetsspråket är en förutsättning för att ha möjlighet att påverka sin omgivning och göra sin röst hörd. Författaren påpekar dock att betoningen på det svenska språket inte får leda till att andra språk inte framhålls. Runfors (1993:2) förklarar att den intensiva fokuseringen på att barnen ska lära sig svenska kan uppfattas som ett sätt att skapa en gemensam nämnare, språket. Hon beskriver att personerna i hennes studie inte talar om svenska som ett bland många språk utan som "Språket med stort S" (ibid 1993:25). Språket ansågs av lärarna vara en nyckel till att alla skulle förstå varandra. Detta kan vi också se i vår undersökning genom att pedagogerna lyfter fram det svenska språket som ett verktyg för att stärka gemenskapen i barngruppen samt underlätta det pedagogiska arbetet.

En förskollärare i vår studie anser att det är kommunikationen med barnen som är det centrala, inte på vilket språk det sker. Hon förklarar att om ett barn inte förstår vad som sägs på svenska så kan hon säga det på sitt modersmål, förutsatt att de har gemensamt förstaspråk. Ur ett sociokulturellt perspektiv uppfattas kommunikation och samspel med andra människor som en förutsättning för barnets lärande (Säljö 2000). Rogoff (1990:4) framhåller guidat deltagande, alltså att den erfarna stöttar novisen under lärandeprocessen, som ett bra sätt att förmedla ett intellektuellt redskap som språk. Vi menar att genom att förskolläraren sätter mötet med barnet i

första hand och kan tala med vissa barn på modersmålet så har hon en unik möjlighet att introducera nya ord och främja utvecklandet av både modersmålet och det svenska språket.

## 6.2 Förutsättningar och önskemål

Många av de intervjuade förskollärarna i vår studie upplevde att det var för många barn i barngruppen och såg detta som ett hinder för att de skulle kunna arbeta med barnens språkutveckling på det sätt de ville. De uttrycker en önskan om att barngrupperna skulle var mindre så att de kunde tala med varje barn i högre utsträckning. Mellgren och Gustafsson (2009:10) påvisar att mindre grupper möjliggör ett samspel där barnen får mer utrymme och större delaktighet i kommunikationen.

Andra hinder som förskollärarna påtalade var att deras förskolor saknar utbildade modersmålspedagoger och inte tillräckligt många utbildade förskollärare. Dessutom sågs allt administrativt arbete som ytterligare ett hinder som medför att det blir mindre tid för reflektion och planering. För att underlätta barns språkutveckling använder några av förskollärarna fysiska material som bilder och varierande föremål för att förstärka det talade språket. Pedagogerna önskar att verksamheten kunde få mer resurser i form av mer material. Skolverket (2005:2) lyfter fram pedagogiskt utbildad personal och reflektionstid som två viktiga förutsättningar för ett framgångsrikt arbete i förskolan, även tillgång till material poängteras som viktigt. Dessa faktorer kan inte förskollärarna själva påverka då ansvaret ligger hos verksamhetschefen eller högre instans. Det går inte att bortse ifrån dessa begränsningar när vi senare diskuterar hur förskolorna skulle kunna utveckla sitt arbete för att stimulera barnens språkutveckling. Vår tanke är dock att de förslag vi presenterar ska fungera som inspiration för yrkesverksamma pedagoger och att varje verksamhet kan anpassa aktiviteterna efter sina förutsättningar.

De tankar som presenteras ovan återkom frekvent i intervju svaren. Utöver dessa tankar har förskollärarna skilda åsikter om vad de önskar att de hade tillgång till. Några tycker att förskolan borde ha fler pedagoger som har svenska som modersmål medan några vill ha fler flerspråkiga pedagoger. Här kan man tydligt urskilja två olika sätt att se på arbetet med flerspråkighet. Vi tolkar detta som att de som efterfrågar pedagoger med svenska som modersmål ser det svenska språket som målet för barns språkutveckling i förskolan. Vi tolkar att de förskollärare som efterfrågar flerspråkiga pedagoger menar att förskolan ska kunna stimulera fler språk än enbart det svenska.

Johansson (2011:5) visar att pedagogerna i hennes studie upplever svårigheter både i form av tidsbrist och i form av osäkerhet i mötet med barn ”som har en annan bakgrund och ett annat hemspråk än det svenska” (2011:166). Detta kan jämföras med förskollärarna i vår studie som upplevde att de olika språken inom verksamheten kunde skapa utanförskap genom att alla barn och pedagoger inte förstår alla språk. I Runfors (1993:2) studie beskrivs detta också som ett problem och att pedagogerna uttryckte tanken att det var det svenska språket skulle föra alla samman. Även Kultti (2012:3) beskriver detta i sin avhandling. “Användning av majoritetsspråket framstår som nyckeln till gemenskapen med andra barn i gruppen” (Kultti 2012:57).



Ytterligare en aspekt av hur pedagogerna upplevde arbetet med flerspråkighet påtalades av en förskollärare som upplevde att det låg för mycket fokus på språk och att detta tog uppmärksamhet från den övriga pedagogiska verksamheten. En möjlig tolkning av detta är att denna pedagog önskar ett gemensamt språk för att det övriga pedagogiska innehållet i förskolan ska hamna i fokus. En annan tolkning som vi gör är att förskolläraren gör detta uttalande för att hon ser språket som en färdighet istället för en förutsättning för att kunna kommunicera. Om det senare är fallet så handlar ett språkligt fokus om att hjälpa barnen att öva sin språkliga förmåga vilket kan uppta mycket tid och energi. Om man å andra sidan ser språk som ett kommunikationsmedel så kan vi inte se några problem med att arbeta språkstimulerande oavsett vilka aktiviteter man ägnar sig åt. Eriksen Hagtvet (2004) skriver att ”ju bättre professionella pedagoger förstår vilken språkstimulerande potential som finns i det dagliga samspelet, desto bättre kan de utnyttja den i pedagogiska sammanhang.” (2004:100).

Hos några pedagoger finns en önskan om en mer behovsanpassad verksamhet där rutinerna inte styr hela dagen. Nilsson (2012:12) framhåller förskolans fasta rutiner som en faktor som kan förhindra förskolans demokratiarbete. Pedagoger i förskolan måste ha tid att lyssna på barnen för att de ska kunna vara delaktiga och ha reellt inflytande i utformningen av verksamhetens innehåll och arbetssätt. Detta kräver att personalen är flexibla i sitt arbetssätt och inte låsta av rutiner. Självklart finns det andra faktorer som måste tas hänsyn till. Ramverk så som lagar, regler, läroplaner, förskolans fysiska utformning, barngruppens storlek och så vidare påverkar arbetets utformning i förskolan. Även behovet av pedagogers planering och raster måste tas hänsyn till. Genom att ha en förståelse för hur mycket verksamheten påverkas av faktorer vi inte kan förändra, så kan detta bidra till att man som pedagog är extra uppmärksam och rädd om de stunder som vi faktiskt har att disponera efter barngruppens önsknings och behov. En förutsättning är att man i arbetslaget tillsammans reflekterar kring dagens alla moment på avdelningen och är öppna för förändring. Frågor man skulle kunna fundera kring är: Behöver alla barn göra allt samtidigt? Kan bara några barn gå ut på gården medan några stannar kvar inne? Behöver alla äta mellanmål samma tid eller kan man få äta när man är hungrig? Kan man göra smörgåsar som finns färdiga i kylskåpet och äta dem på någon annan plats än vid matborden? Man kan förändra hur man genomför olika moment och det gäller att fokusera på möjligheterna för olika praktiska lösningar.

Andra tankar som några av förskollärarna uttryckte som möjligheter för att utveckla förskolans språkarbete var att ta hjälp av kompetens utanför den egna verksamheten. En förskollärare nämnde att hon gärna hade velat gå en vidareutbildning om språkutveckling för barn med svenska som andraspråk. Vi ser detta förslag som positivt för förskolors arbete mot ett mer interkulturellt förhållningssätt, där pedagogers kunskap om mångkulturella barns bakgrund och förutsättningar lyfts fram (Benckert, Håland & Wallin 2008:4). Vi menar att kurser och vidareutbildningar kan bidra med kunskap och redskap för ett framgångsrikt arbete för barns språkutveckling. Även Kultti (2012:10) påpekar att pedagogers utbildning har en central betydelse för arbete i verksamheten.

En annan förskollärare hade tankar om att starta ett utbyte med en förskola där majoriteten av barnen har svenska som modersmål. Ett sådant arbete ser vi skulle kunna vara ett steg mot att belysa flerspråkighet som en fråga som angår *alla* förskolor, inte bara de förskolor där många barn och föräldrar har andra modersmål än svenska. Om ett utbyte som detta skulle genomföras

skulle det kunna vara en början till att förändra synen på flerspråkighet i samhället. Två av de intervjuade förskollärarna upplevde att samhällets syn på flerspråkighet är negativ och som en av dem beskrev "... många i Sverige upplever flerspråkiga barn som barn med brister, att det är en brist att inte ha svenska som förstaspråk. Man kan inte ha sån attityd i samhället och sen få bra resultat" (från intervju med Mona). Vi återkommer till detta resonemang senare i uppsatsen då vi diskuterar hur samhällssynen på flerspråkighet påverkar verksamhetens syn på flerspråkiga barn och hur förskolor kan arbeta för att inkludera alla barn oavsett språklig och kulturell bakgrund.

### 6.3 Föräldrasamverkan

I vår studie framgår det att alla pedagogerna tycker att det är viktigt med en bra föräldrakontakt men att en del upplever att det finns svårigheter så som språkliga och kulturella barriärer. Detta i sin tur kan påverka hur pedagoger och föräldrar möts. Några upplever att en del föräldrar ser förskolan som barnpassning och är nöjda om barnen äter, sover och är glada. Dock finns det en pedagog som upplever att samarbetet med föräldrarna fungerar väl. Med tanke på att alla andra förskollärare upplever föräldrasamverkan som problematisk så tänker vi att denna förskollärare har en annan uppfattning om vad som utmärker ett gott samarbete mellan hem och förskola.

Majoriteten av pedagogerna önskar ett utökat samarbete med föräldrarna och mer engagemang från deras sida. Några av förskollärarna i vår studie påtalade att de upplever en avsaknad av engagemang från föräldrarna och de funderar över om språkliga hinder och kulturella skillnader kan vara en orsak till att mötet mellan dem och föräldrarna försvåras. Dessa uttalanden visar att språkliga och kulturella barriärer komplicerar samarbetet mellan flerspråkiga familjer och personalen i förskolan. I våra intervjuer framkom det att pedagoger och föräldrar har inte alltid möjlighet att mötas i dialog på grund av olika modersmål. Intressant att notera att det endast är en pedagog som anser att *avdelningen* ska satsa på mer på ett utökat samarbete med föräldrarna. Alfakir (2004:6) påpekar att genom att visa samarbetsvilja med föräldrarna så visar pedagogerna också att detta är viktigt och ska prioriteras. Hon säger "att lyssna är att ta första steget" (2004:55) samt att pedagoger ska fundera över hur de kan förändra rutinerna för föräldrasamarbete i verksamheten.

Alfakir (2004:6) ser föräldramöten som ett naturligt första steg och en möjlighet att mötas och föra dialog på. I Lpfö 98 (Skolverket 2010) uttrycks detta på följande sätt: "Förskolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande. Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (2010:5). Benckert, Håland & Wallin (2008:5) ser inskolningssamtal som en möjlighet till att lära känna föräldrarna samt att fråga hur de ser på flerspråkighet. Detta ger pedagogerna möjlighet till att uppmuntra föräldrarna att använda sitt modersmål hemma vilket underlättar barnets möjligheter att bli flerspråkig.

Alfakir (2004:6) utgår i sin bok från skolans perspektiv, men hennes idéer kring hur man kan tänka och genomföra ett föräldramöte kan också appliceras på föräldramöten i förskolan. För att kunna möta föräldrarna påvisar författaren att det är essentiellt att pedagoger och föräldrar möts i en dialog. För att man ska kunna förstå varandra måste man lära känna varandra. Hon resonerar vidare genom att ställa frågor om föräldrarnas egna erfarenheter om, i detta fallet förskolan, så kommer vi att få möjlighet att förstå hur de tänker kring detta. De ska sedan få sitta i små

grupper och samtala om alla sina erfarenheter tillsammans. Om pedagogerna är uppmärksamma så kan de få svar på många frågor så som hur föräldrarna ser på vår roll som pedagoger, barnens roll, förskolans mål samt sin egen föräldraroll. Detta säger författaren är det första steget innan pedagogerna kan berätta om den svenska förskolans läroplan och uppdrag. Tillgång till tolk ska finnas under hela föräldramötet så att alla har möjlighet att förstå vad som sägs och kan delge sina erfarenheter. Att föräldrarna får möjlighet till att uttrycka sig på sitt modersmål kan i sin tur leda till att de känner sig trygga i att veta att det de säger faktiskt är vad de menar (Alfakir 2004:6). Författaren påvisar att detta ökar föräldrarnas delaktighet i verksamheten.

Föräldramöten kan ge möjlighet för pedagoger och föräldrar att föra en dialog (Alfakir 2004:6). Författaren ger förslag på saker att tänka på som kan ge alla inblandade ett större utbyte och ett utökat samarbete under föräldramötet. Först och främst måste rummet möbleras så att alla antingen sitter i små grupper eller i ring så att alla har möjlighet att se varandra. Gruppmöbleringen gör att man kan välja vem man sätter sig med och man kan ha språkgrupper som då har tillgång till tolk som sitter med. Författaren understryker vikten av närvarande tolkar då detta underlättar för föräldrarna att förstå men också att aktivt kunna delta och delge sina kunskaper. Hon skriver att det är bra att skriva upp det man som pedagog vill diskutera i punktform och sedan får föräldrarna diskutera i smågrupper. Föräldramötet genomförs utifrån föräldrarnas tankar.

Vidare påpekar Alfakir (2004:6) att pedagoger bör vara lyhörda och flexibla inför de tankar som förs fram, de kan innebära att vi måste tänka vidare kring hur vi kan utveckla verksamheten. Ibland kan vi inte möta föräldrar i deras önskan till förändring då det kan leda till lagbrott eller att man bryter mot bestämmelser. Så långt det går ska vi dock försöka tillmötesgå föräldrarnas önsknings. Om vi inte har möjlighet till detta är det viktigt att vi förklarar varför det inte går. Att möta föräldrarna på detta sätt kan öppna möjligheter till att kunna påbörja ett gott samarbete (ibid). I Lpfö 98 står: "Föräldrarna ska ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande" (Skolverket 2010:13). I skollagen (SFS 2010:800) står: "Vårdnadshavare för barn i förskolan [...] ska erbjudas möjlighet till inflytande över utbildningen" (ibid 2010:4:12). Slutsatsen blir att pedagogerna enligt lag har till uppgift att arbeta för att involvera barnens vårdnadshavare.

## 6.4 Modersmålsstöd

Bland de intervjuade pedagogerna finns det ingen som har tillgång till en pedagogiskt utbildad modersmålspedagog. Detta är dock något som de efterfrågar och vill ska komma till verksamheten efter behov. Några av pedagogerna använder sig av redan befintlig personal på förskolan i modersmålsstödjande syfte. Dessa har inte någon pedagogisk utbildning men genomför ändå aktiviteter med en grupp barn på deras modersmål. Vissa av pedagogerna berättar också att de tycker att det endast är de äldre barnen, 3-5 år, som är i behov av modersmålsstöd. Enligt Benckert, Håland och Wallin (2008:2) är det viktigt att modersmålet utvecklas sida vid sida med andraspråket. De påpekar att en viktig period i barnets språkutveckling är mellan 18-36 månader då många barn introduceras i förskolan och börjar förstå olika begrepp och ord. De understryker vikten av att modersmålsstöd finns tillgängligt. I Lpfö 98 står: "Förskolan skall sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella

identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som sitt modersmål” (Skolverket 2010:11). Anmärkningsvärt är att en av pedagogerna i vår studie uttryckte att om ett språk är i minoritet bör inte detta prioriteras. Denna pedagog säger alltså att om det “bara” är några få barn som talar ett visst modersmål ska man inte använda resurser för att stödja dessa barn i sin utveckling av sitt modersmål. Detta synsätt strider mot förskolans uppdrag enligt skollagen och läroplanen.

Benckert, Håland & Wallin (2008:2) argumenterar för att modersmålspedagogerna har en viktig roll i arbetet med att utveckla barns modersmål. Arbetet skulle underlättas av att modersmålspedagogen skulle vara med när den nya terminen börjar och samtala med övrig personal hur samarbetet ska se ut. Här har alla en chans att diskutera de olika behov som finns, både på grupp- och individnivå. Behoven utgår från föräldrasamtal samt förskolans observationer. Självfallet måste hänsyn tas till den tid som modersmålspedagogen faktiskt kan finnas till hands. Tanken är att modersmålspedagogen tillsammans med övrig personal i slutet av terminen ska göra en utvärdering av hur arbetet med modersmålsstöd har fungerat i verksamheten.

Om det finns möjlighet att modersmålspedagogen kan närvara i barnens lek kan barnets lekspråkande utvecklas (ibid 2008:2). Modersmålspedagogen kan sammankoppla aktiviteter med siffror och färger och så vidare. Även måltiden är ett vardagsmoment som kan användas i ett språkutvecklande syfte. Modersmålspedagogen kan samtala med barnen om de olika rätter som förskolan erbjuder och koppla samman med vad de äter hemma. Även olika utevistelser så som studiebesök och skogs promenader erbjuder möjligheter att öka barns ordförråd om de har möjlighet att samtala på sitt modersmål. Kanske har inte modersmålspedagogen möjlighet att närvara vid dessa aktiviteter, men då kan även förarbete och efterarbete, innan utevistelserna, med hjälp av en modersmålspedagog också stötta flerspråkiga barn.

Vidare beskriver Benckert, Håland och Wallin (2008:2) hur man kan lösa frågan om modersmålsstöd på olika sätt. Vissa anställer flerspråkiga barnskötare, förskollärare eller andra flerspråkiga personer med pedagogisk erfarenhet. Författarna påpekar dock att det är essentiellt att modersmålspedagoger får möjlighet till fortbildning och detta är något som kommunen har ansvar för. I våra intervjuer framkommer det att många av pedagogerna efterfrågar en utbildad pedagog som modersmålsstöd, men att det istället är flerspråkig personal som inte alltid har pedagogisk utbildning som sköter detta. Förskolor kan inte kräva att det ska vara finnas en pedagogiskt utbildad modersmåls lärare tillgänglig utan bara att det ska finnas möjlighet för barn med annat modersmål än svenska att utveckla sitt modersmål. Skolverket förklarar att det är kommunerna som bär ansvaret för modersmålsstöd i förskolan (personlig kommunikation 6 december 2013). Det är alltså upp till varje enskild kommun att tolka detta uppdrag vilket vi menar kan resultera i att graden av modersmålsstöd kan variera mellan olika kommuner. Pedagoger i förskolan kan bara efterfråga en pedagogiskt utbildad modersmålspedagog, men oavsett vem som får uppdraget så ser Benckert, Håland och Wallin (2008:2) att det är av vikt att personen i fråga får möjlighet till kompetensutveckling.

Benckert, Håland & Wallin (2008:2) ger också förslag på hur pedagoger som inte har möjlighet att utnyttja flerspråkiga pedagoger eller en modersmålspedagog kan arbeta. Först och främst är det viktigt att visa att man som pedagog är nyfiken och har en uppmuntrande inställning till

flerspråkighet. Det kan visa sig genom att man sporrar föräldrarna att tala sitt modersmål hemma, tar reda på hur man på modersmålet uttalar de ord och begrepp som används frekvent och att dessa skrivs ner av både personal och föräldrar i en skrivbok. Vidare kan man leta på internet eller i uppslagsverk efter förklaringar på ord, sätta upp barnens olika alfabet på en synlig plats i verksamheten och se till att det finns tillgång till sagoböcker på barnens modersmål etcetera. Vidare tankar kring praktiska förslag finns under rubriken konkret arbete.

Benckert, Håland & Wallin (2008:2) uppmuntrar även pedagoger att utnyttja de kontakter som finns i närområdet som är flerspråkiga så som elever som finns i en närliggande skola. Dessa elever skulle kunna komma och läsa sagor på förskolan ibland för barn med samma modersmål. Men även far- och morföräldrar, bekanta och äldre syskon skulle kunna göra detsamma. Detta är positiva inslag men vi funderar på det faktum att författarna har uttryckt att det är viktigt att de som utses att utveckla barnens modersmål bör få möjlighet till vidareutbildning. Vi ställer oss frågande till hur detta skulle kunna gå till i praktiken.

I varken skollag eller Lpfö 98 står det hur arbetet med flerspråkighet skall utformas, bara att "Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla det svenska språket och sitt modersmål" (Skolverket 2010:7). Detta lämnar ett visst tolkningsutrymme då det inte står att det ska finnas en utbildad modersmålspedagog. Även i skollagen saknas specificering om hur arbetet ska struktureras: "Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål" (SFS 2010:800:8:10). Detta innebär, enligt vår tolkning, att det räcker att vuxna som har samma modersmål som barn i verksamheten kan uppfylla dessa krav om att förskolan ska se till att ge möjlighet till att utveckla det svenska språket och modersmål. Det skulle behövas en tydligare definition i lagen och läroplanen om exakt vad som krävs i arbetet med att utveckla flerspråkiga barns svenska och modersmål. Vår slutsats är att olika vuxna med eller utan utbildning kan stötta och ge barn möjlighet att utveckla det svenska språket och modersmål.

Vi saknar uttalade krav i Lpfö 98 och i skollagen om att det ska finnas pedagogiskt utbildade modersmåls lärare. Sammanfattningsvis kan vi se att modersmålsstöd idag kan bedrivas av en vuxen som inte har pedagogisk utbildning utan bara kan tala det språk som efterfrågas. Vi menar att detta inte ger barn den språkliga stimulans som krävs för vidare utveckling av språken. Vi är övertygade om att en utbildad modersmålspedagog har mer kunskap om barns behov och en förståelse för vikten av att utveckla både modersmål och svenska parallellt. På så sätt kan de också se utvecklingsmöjligheter och bedriva ett medvetet arbete med barns språkutveckling. Vi ifrågasätter starkt att det inte står uttalade krav i skollagen eller läroplanen om pedagogisk utbildning i samband med barns modersmålsutveckling. Enligt vår uppfattning skulle en lagstiftning om detta leda till att flerspråkig utveckling fick en naturlig plats i förskolan, där flerspråkiga barns utveckling skulle ses som lika viktig som övriga delar i den pedagogiska verksamheten.

## **6.5 Konkret arbete i barngruppen**

I detta avsnitt presenterar vi olika tankar och förslag till hur man kan arbeta konkret på varierande sätt. Analysen av detta huvudområde besvarar vår andra frågeställning. Tanken är att dessa förslag ska inspirera till vidare arbete i förskolan och att förskollärare ska kunna anpassa

de olika förslagen till den egna verksamheten. Vi utgår främst från de tankar som vi har fått i intervjuerna men vi ger också egna förslag på olika aktiviteter.

Flera av förskollärarna nämnde att de hade en önskan om att arbeta med mindre grupper med färre antal barn än i helgrupp. Det finns forskning som visar att mindre grupper gynnar barnens möjlighet att uttrycka sig då de får större talutrymme och intar en mer aktiv roll i samspelet med de vuxna (Mellgren & Gustafsson 2009:10). Detta kan då tänkas påverka barnens möjlighet att delta och utvecklas språkligt i verksamhetens olika moment, då flertalet av de intervjuade pedagogerna uttrycker att det är viktigt för barnen att höra det svenska språket genom till exempel sagor, rim och ramsor, musik och samtal. Benckert, Håland & Wallin (2008:8) ger förslag på hur sagoläsningen kan gå till. Genom sagoläsning får barnen möjlighet att höra nya ord och begrepp som de inte får tillgång till i det verbala språket. Några av pedagogerna använder sig av sagoläsningen på detta sätt genom till exempel att benämna vad de ser på bilderna. Författarna anser att boken ska vara något svårare än vad barnet i stunden behärskar för att en kognitiv och språklig utveckling ska ske. Vygotsky förklarar denna zon som kunskaper som ännu inte är utvecklade men som har potential till det (1978:2).

Något som några pedagoger också berättade om var att de försöker locka barnen att svara verbalt och ytterligare en förskollärare sa att hon imiterar barnen när de säger ord på sitt modersmål. Att imitera blir ett lekfullt sätt att lära sig nya ord där både barn och vuxna tillsammans vill utveckla ordförrådet både på svenska och i modersmål. Man skulle kunna tänka att denna imitation kan leda till att locka barn till att uttrycka sig verbalt. Vidare skriver Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson (2007:3) att för att kunna locka barn till att prata och reflektera måste de tycka att innehållet i aktiviteten är spännande och göra dem nyfikna. Detta i sin tur leder till att barnen blir engagerade att vilja delta i samtal. Johansson (2011:5) påvisar att pedagoger måste titta på verksamheten och se vilka olika moment som kan erbjuda möjligheter till pedagogiska dialoger. Ett exempel på tillfällena för dessa dialoger kan vara när en förskollärare säger att hon överdriver i samtal med barnen i syfte att introducera nya ord. Hon ger ett exempel på detta: "Öppna kranen se hur vattnet rinner i det här handfatet..." (från intervju med Mona). Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man se dessa aktiviteter som positiva för barnens språkutveckling, då lärande sker genom dialogiska samspel. Enligt Gjems (2010) har vuxna en viktig roll i hur kommunikationen utvecklas. Så hur de vuxna tar emot barns berättelser påverkar barnens lärande i att samspele med andra, både nu och senare.

Enligt Benckert, Håland och Wallin (2008:8) bör förskolan ha tillgång till olika typer av litteratur som sagor, faktaböcker, ordböcker, kapitelböcker och pekböcker. Dessa bör skildra olika miljöer som barnen känner till och böckerna ska dessutom finnas att läsa på olika språk då detta befäster flerspråkigheten. Böckerna kan köpas in till stadsdelen där man kan byta litteratur sinsemellan. Pedagogerna kan också be föräldrarna att ta med litteratur hemifrån som kan användas i verksamheten. Att framhålla olika språk genom till exempel läsning, kan skapa en gemenskap i barngruppen, visa på "språkens mångfald" (2008:152) och lyfta de olika språken och förmedla att de innehar samma värde. Mellgren och Gustafsson (2009:10) lyfter fram pedagogers språkbruk som en viktig del av lässtunden och att det i sin tur kan utveckla barnens språk. Genom att stanna upp och inspirera barnen att beskriva och diskutera sina tankar under läsningen så kan barnens ordförråd och sätt att uttrycka sig utvecklas.

Ett tips på hur pedagoger kan använda sig av litteratur, enligt Benckert, Håland & Wallin (2008:8) är att användandet av "storböcker och småböcker" (2008:152). Pedagoger läser ur storboken där man kan läsa sagor, sånger och ramsor med stora bilder som underlättar för barnen att förstå vad som händer och se texten samtidigt. Småböckerna som hör till storböckerna är utformade exakt likadant men de är något mindre. Syftet med dessa är att barnen så småningom kan läsa boken själv ihop med en kompis. Detta ger barnen en möjlighet att delge varandra sina olika tankar och erfarenheter. Författarna ger också förslag på att pedagogerna tillsammans med barnen kan skapa storböcker och småböcker. En av de intervjuade pedagogerna i vår studie berättar att hennes kollega har börjat skriva korta sagor tillsammans med barnen och att de läses upp under veckan. Detta mannr vi kan utvecklas till att skapa storböcker och småböcker tillsammans med barnen. Benckert, Håland & Wallin (2008:4) berättar att man också kan göra pekböcker med de allra yngsta barnen. Boken innehåller bilder av barnet och dess familj i vardagen och föräldrarna kan skriva vad som händer under bilderna. Man kan också låna böcker på olika modersmål från biblioteket som föräldrarna i sin tur kan låna. Sagostunder, både på bibliotek och avdelning, kan användas i syfte att läsa böcker på olika modersmål.

Ytterligare konkreta arbetssätt som de intervjuade pedagogerna berättar om är att de använder bilder, kroppsspråk och olika fysiska objekt för att förstärka det talade språket. Pratar de om bollar till exempel så visar de en fysisk boll eller en bild på en boll. I intervjuerna framkommer det inte in i detalj exakt hur de går tillväga så till vida om pedagogerna faktiskt ber barnen upprepa orden som pedagoger säger då de håller fram ett objekt. Om så är fallet kan pedagogens kommunikationston beskrivas som undervisande (Palludan 2007). Den undervisande tonen är monologisk då barnets tankar inte ges utrymme och blir som en mottagare av den vuxnes frågor. Den undervisande tonen menar vi kan ses som en del av förskolan som dekontextualiserad miljö (Dewey 1916 i Säljö 2000:2). Något att reflektera över är att när man pratar om fenomen som är tagna ur sitt sammanhang så kan det skapa svårigheter för barns lärande. Detta innebär att pedagoger måste ta hänsyn till de erfarenheter barn bär med sig. Vi ser den undervisande tonen som odemokratisk i bemärkelsen att barnet inte får möjlighet att uttrycka sig och vi anser att detta skapar en ojämlig dialog. Som vi nämnde så vet vi inte vilken ton som präglar samtalen som de intervjuade förskollärarna för i sina verksamheter. Vi väljer dock att diskutera de olika tonerna för att uppmärksamma de risker som användningen av bilder kan medföra.

I vår studie kan vi inte uttala oss om hur det konkreta arbetet utförs exakt då vi endast har fått ta del av förskolläraernas uppfattningar om hur de arbetar. Vi kan därför inte uttala oss om vilken ton som präglar de olika verksamheterna. Vi väljer att diskutera de olika kommunikationstonerna för att de har en betydande roll för allt samspel (Palludan 2007). Palludan beskriver den dialogiska tonen som kontrast till den undervisande tonen. I den dialogiska tonen står samspelet i fokus och ett öppet samtalsklimat är centralt. Hennes forskning visar att vuxna använder olika toner beroende av vilka barn de pratar med. Pedagoger använder ofta undervisningstonen i samspel med barn med andra modersmål än svenska eftersom de anser att denna ton har en inkluderande form och att det svenska språket blir det gemensamma. Palludan är kritisk till detta arbetssätt och undrar om detta verkligen stimulerar barns språkliga förmåga.

Johansson (2011:5) förklarar att istället för att barnen ska upprepa och öva olika begrepp så finns det andra möjligheter för barnen att tillgodogöra sig detta. Genom att skapa spänning för barnen i olika moment så kan man fånga deras nyfikenhet och intresse. Pedagoger kan skapa spänning

med hjälp av sitt tonfall och sin röst, ledtrådar - som till exempel att få känna på det som ligger i en påse, att oväntade saker inträffar och att ha ett ganska högt tempo. Utöver Johanssons förslag så har vi ytterligare tankar kring hur man kan genomföra en samling skulle kunna vara att det är barnen som håller i samlingen. Förskollärarna kan uppmuntra barnen att ta med något hemifrån som de vill visa, visa/läsa en egenhändigt skriven saga/dikt eller liknande, lära de andra barnen något - hålla en kurs i till exempel hur man kan fingervirka, ha en frågetävling om hur många makaroner det ligger i en burk och så vidare. Barn har en fantastisk fantasi och skulle kunna göra denna listan ännu längre. Variation och överraskande moment skulle präglade samlingen och detta i sin tur skulle göra barnen nyfikna och förhoppningsvis locka dem till att prata ännu mer. Vi menar att variationen i innehållet skulle kunna utvidga barnens ordförråd på ett naturligt och lekfullt sätt. Att uppmuntra barnen att aktivt delta i samlingen är ett steg till en mer demokratisk verksamhet. I förskolans läroplan (Skolverket 2010:1) står det att barn i förskolan ska få förståelse för vilka skyldigheter och rättigheter man har i ett demokratiskt samhälle och att det ställer höga krav på de vuxnas förhållningssätt.

Vidare berättar några av förskollärarna att de använder sig av estetiska uttrycksätt så som dans, musik och bild. En förskollärare hade ett väldigt starkt fokus på att använda sig av olika språk, och syftar på estetiska språk och sinnen. Denna pedagog framhåller att alla barn är olika och behöver ha möjlighet att uttrycka sig på varierande sätt. Vi ser också att olika uttrycksätt är viktiga för alla barn men framförallt för flerspråkiga barn som inte behärskar det svenska språket. Genom att få interagera med andra barn och vuxna i varierade aktiviteter så blir man delaktig i kommunikationen trots bristande språk. Eriksen Hagtvet (2004:3) påpekar att kommunikation även består av kroppsspråk och gester, inte bara det talade språket. Situationer där andra uttrycksätt kan nyttjas kan dessutom innebära att möjligheterna till att tillägna sig det svenska språket ökar.

Vi menar att det finns en mängd olika förslag på estetiska aktiviteter som kan genomföras i förskolan. Ett exempel är att barnen skulle kunna ta med sig musik till förskolan som alla kan få lyssna på och eventuellt dansa eller röra sig till. När man vill använda sig av att måla kan man tänka att alla ska få måla på ett och samma långa papper som tejpas fast på golvet. Därefter kan de vuxna spruta ut olika färger på ett papper och barnen kan måla genom att använda händer, fötter, penslar eller svampar. Ytterligare ett estetiskt uttrycksätt kan vara teater. Teatern/pjäsen kan utgå från en saga som man har läst och som väcker intresse i barngruppen. Man behöver heller inte tänka att alla barn ska delta, kanske kan man även här locka till sig barnen att medverka genom att skapa teatern på ett lekfullt sätt där man utgår från barnens inflytande över utformningen. Om möjlighet finns kan pjäsen framföras på olika modersmål. Johansson och Pramling Samuelsson (2007:8) skriver att för att inte särskilja lek och lärande åt, är det av vikt att pedagogerna funderar kring hur de ser på sambandet mellan lek och lärande. På så sätt undviker man att separera dessa åt och istället se hur tätt sammanbundna de är (2007:8). I förskolans läroplan (Skolverket 2010) står: "Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter" (2010:6). Vi kan alltså i förskolans läroplan finna stöd för barns deltagande i kommunikation i estetiska aktiviteter och lek.



Ett annat uttrycksätt kan vara att omsätta bokstäver, ord, begrepp och olika känslouttryck med hjälp av kroppen. Barnen kan få olika uppdrag så som att försöka att forma sina kroppar efter en bokstav eller hur man tycker att känslan av besvikelse ser ut. Genom denna aktivitet visas en variation i hur man upplever dessa begrepp. Man kan inte "göra fel" utan bara göra olika, vilket i sin tur bidrar till ett vidgat perspektiv och lärande. Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007:3) påvisar att pedagogen har möjlighet att här framhålla barnens olika varierande bidrag som en tillgång genom att visa på att allas bidrag kan leda till vidare lärande. Vi ser estetiska och lekfulla aktiviteter som tillfällen då pedagoger kan dokumentera barns språkutveckling. Detta eftersom kommunikation är något som genomsyrar hela verksamheten och att språket utvecklas i vardagliga sammanhang.

Ett sätt att synliggöra flerspråkiga barns språkutveckling är genom pedagogisk dokumentation (ibid 2008:7). Denna dokumentation kan enligt, Lenz Taguchi (1997:1), ge pedagoger en bild av vad som händer i verksamheten och hur pedagogerna ställer sig till detta samt vilket förhållningssätt som uttrycks tillsammans med barnen, lärandet, kunskapen och så vidare. Men dokumentationen kan också visa på barns kunskap, deras tankegångar och vägar till deras lärande. I skolverkets Allmänna Råd (2005:4) står det att dokumentation, reflektion och observation har en mycket positiv inverkan på arbetet med att utveckla både modersmål och andraspråk. Dokumentationen synliggör vad barnet behärskar samt inom vilka områden de behöver stöttning i sin språkutveckling. Detta är något som Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson (2007:3) styrker genom att säga att barn behöver synliggöra sitt eget lärande genom att prata och reflektera för att på sätt minnas det.

Benckert, Håland Wallin (2008:4) ger fler konkreta förslag för att synliggöra en mångkulturell verksamhet så som att skapa en familjetavla som föreställer bilder på den närmsta släkten och familjen finns med, att ha en mångkulturell almanacka som visar på olika traditioner och man kan ha middagar där de olika familjerna får ta med sig mat som de bjuder på. Man kan också skapa en affär på avdelningen som innehåller tomma matförpackningar och småpengar från skilda delar av världen. Barnen kan också skapa ett dockskåp eller ett eget rum där barnen får välja material för att skapa tillsammans eller individuellt. Man kan leka lekar som har sitt ursprung i olika länder. Här kan man ta hjälp av alla på avdelningen, både barn och vuxna. Även föräldrar och släktingar kan på så sätt involveras. Detta ser vi som ett inslag i en verksamhet med ett interkulturellt förhållningssätt.

## **6.6 Diskussion om flerspråkighet - från samhällsnivå till individnivå**

Vad demokrati innebär problematiseras sällan då begreppet ofta ses som något givet i skolan (Carlsson & Nilholm 2004). Detta kan göra att yrkesverksamma pedagoger inte reflekterar över vad demokrati faktiskt kan betyda och hur det ska gestaltas i förskolan och skolan. Vi ser att det finns ett behov av att diskutera detta då två förskollärare som vi intervjuade upplevde att samhället har en negativ attityd till barn med andra modersmål än svenska och att detta måste förändras för att flerspråkiga barn ska kunna komma till sin rätt. Lindberg (2002) påtalar att det finns många myter om flerspråkiga barn i dagens samhälle. I debatten om den mångkulturella skolan hamnar ofta individerna i fokus istället för utbildningssystemet och de "sociala ojämlikheter, hierarkier och kontrollsystem" (Tesch 1999:65) som återskapas där. De

mångkulturella förskolorna och skolorna utpekade som ansvariga för problemen och framställs som avvikande och i behov av speciella politiska lösningar (Teshahoney 1999; Lunneblad 2009).

Teshahoney (1999) menar att dagens utbildning är monokulturell genom att endast en kultur, den svenska, ges utrymme inom utbildningssystemet och att den svenska kulturen och det svenska språket är normen. Mångkulturella förskolor och flerspråkiga barn ses som avvikande från denna norm och i behov av speciella insatser. Om samhällssynen som Teshahoney beskriver stämmer med verkligheten så är det raka motsatsen till det synsätt Gibbons (2010:1) förespråkar. Hon menar att man inte ska se flerspråkiga barn som en enhetlig grupp utan som en heterogen skara individer med varierande erfarenheter och olika förutsättningar. Vi menar att Gibbons resonemang gäller för alla barn, oavsett om de är en- eller flerspråkiga.

Säljö (2000:10) påpekar att den största delen av människors lärande sker i interaktion med andra i vardagliga situationer. Detta är den primära och viktigaste läromiljön (ibid). De värderingar och attityder vi möter i vardagen påverkar vad vi lär oss då ord alltid betyder mer än sin innebörd (Bakhtin 1981 i Johansson 2011:5). De kulturella, historiska och sociala sammanhangen och samtalsparternas gester, tonfall och blickar påverkar vad som förmedlas (ibid). Vi menar att samhällsattityder är en dimension som kan spela in i kommunikationen. I förskolans läroplan (Skolverket 2010:1) står det att det inte går att separera utvecklandet av språk från identitetsutveckling. Vi uppfattar detta som att barn påverkas i det vardagliga samspelet när de möter fördomar, negativ attityd och lägre förväntningar från samhället. Vi menar att detta påverkar barns möjligheter att lära sig flera språk samt deras identitetsutveckling. Axelsson, Lennartsson-Hokkanen och Sellgren (2002:4) understryker att det positiva bemötandet är en av de nycklar som öppnar upp till ett utvecklande språklärande. Vidare är det av vikt att det finns stora förväntningar på barnets möjlighet till utveckling och att förskolan har en positiv inställning till ett nära samarbete med barnets vårdnadshavare (ibid).

Hur kan vi förändra utbildningssystemet för att nå den mångkulturella skolan? Teshahoney (1999) argumenterar för att skolan borde fokusera på det som för människor samman, det gemensamma, förbindelser och ömsesidighet. Skolan borde inte ägnas åt att förstärka kategoriseringar och gränsdragningar som leder till avstånd mellan kulturer och människor. I den mångkulturella skolan finns det plats för alla, oavsett vilken bakgrund man har. Pedagoger måste se och uppskatta hela barnet och se till att ta vara på barnets ryggsäck, alltså de tidigare erfarenheter barnet bär med sig (Thomson 2002 i Fast 2008:10). Vi menar att ett interkulturellt förhållningssätt i förskolan skulle kunna vara ett steg i rätt riktning. Detta innebär att barn blir sedda och uppskattade för att pedagogerna ser alla språk och olika kulturella synsätt som en tillgång, något att ta vara på genom olika former av dialoger (Benckert, Håland & Wallin 2008:4).

## 7 Slutdiskussion och konsekvenser för förskolans verksamhet

Syftet med vår studie var att undersöka hur förskollärare tänker kring flerspråkiga barns språkutveckling och utifrån dessa tankar introducera förslag på hur förskolor skulle kunna vidareutveckla sitt arbete utifrån de förutsättningar som förskollärarna uttrycker. För att besvara frågeställning 1 kan vi sammanfattningsvis se att förskollärares tankar kring förskolans arbete

för att främja flerspråkiga barns språkutveckling skiljer sig åt. I våra intervjuer har vi sett att detta uppdrag tolkas på olika sätt och att modersmål och det svenska språket betonas i olika utsträckning. De flesta förskollärarna är överens om att förskolan har en central betydelse i barns utveckling av svenska. I lärarnas syn på förskolans ansvar för modersmålsutveckling kan vi dock se en stor variation. Vi kan inte säga vad denna variation beror på men vi anser att detta pekar på att det finns ett behov av att förtydliga styrdokumentens mål.

Lunneblad (2009) beskriver decentraliseringen som ett beslut som har påverkat förskollärarens roll. Genom att förändra statens styrning av förskolans innehåll från detaljstyrning till målformulerad styrning så lämnas stort tolkningsutrymme för förskollärarna som idag har det pedagogiska ansvaret (ibid). Som vi har nämnt tidigare så finns det formuleringar i både skollagen och förskolans läroplan som säger att förskolan ska stötta flerspråkiga barns utveckling av svenska såväl som modersmål. Det som inte beskrivs i detta styrdokument är på vilket sätt förskolor ska arbeta med de olika språken samt var tyngdpunkten ligger. Den otydlighet som finns i både skollagen och förskolans läroplan hade kunnat konkretiseras inom stadsdelen. Efter att vi har tagit del av stadsdelsförvaltningens handlingsplan så kan vi se att det saknas tydlighet även på denna nivå.

Resultaten av vår studie visar att vissa förskollärare har åsikter som inte stämmer så väl överens med förskolans uppdrag som det beskrivs i läroplanen och skollagen. Ett exempel på en sådan åsikt uttrycks av en förskollärare som säger att barn som är ensamma om att tala sitt modersmål inte behöver modersmålsstöd då det inte känns nödvändigt att förskolan ska satsa på detta. Vi funderar över om denna åsikt kan vara ett resultat av den otydlighet som finns kring arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling. Vi efterfrågar att det redan på nationell nivå ska framgå hur förskolan ska arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling och vem som anses behörig att arbeta med exempelvis modersmålsstöd. Kommunerna borde också ha en skyldighet att bistå med en *utbildad* modersmålspedagog där behov finns. Vi anser att de enskilda förskollärarna får axla för stor del av ansvaret och att högre instanser borde tilldela de resurser som krävs för att förskolorna ska kunna uppfylla de krav som ställs.

Vår studie visar att pedagogerna har en mängd olika idéer och vi har genom vår datainsamling kunnat sammanställa alla dessa tankar kring hur förskolan kan arbeta språkutvecklande. Vi besvarade vår andra frågeställning genom att framhålla pedagogernas olika tankar kring hur de arbetar konkret i barngruppen och kopplade detta till tidigare forskning inom ämnet och bidra med egna förslag. Vi menar att det finns mycket kunskap som förskollärarna besitter, men att den kunskapen är isolerad inom deras egna verksamheter. Vi tror att ett samarbete skulle gynna alla inblandade. Detta skulle kunna ske mellan förskolor inom stadsdelen där gemensam reflektionstid och diskussion kring praktiskt arbete skulle schemaläggas. Då skulle de få möjlighet att ta del av varandras kunskap och erfarenheter.

Vi menar att barns språkutveckling i förlängningen är en demokratisk rättighet. Karlsson (2009:1) förklarar att demokrati i förskolan handlar om barns delaktighet och inflytande över verksamhetens innehåll och utformning. Johansson (2011:5) poängterar att det är en enorm skillnad mellan att pedagoger låter barn tala och att de uppmuntrar barn att tala. Barn som ännu inte har ett utvecklat språk använder kroppsspråk, gester och ansiktsuttryck som kommunikationsmedel (ibid 2011:5). Som pedagog måste man även se dessa uttryck som ett

språk som ska beaktas. Gjems (2010) påpekar att oavsett hur pedagoger arbetar med flerspråkighet så kommer detta att påverka barnen i framtiden. Detta kopplar vi till Säljö (2000:1) då förskolepersonalen inte borde fråga sig om barnen lär sig något utan vad de tar med sig från olika situationer.

Johanssons (2011:5) studie visar att barn som tar initiativ till att kommunicera med vuxna ägnas olika mycket samtalsutrymme. De barn som ännu inte har tillägnat sig språkliga verktyg försöker att kommunicera med de vuxna på andra sätt men får sällan möjlighet till dialog. Barn som däremot behärskar det svenska språket får oftare respons från pedagoger som leder till att en dialog kan skapas. Detta bemötande kan påverka barns självbild och identitetsutveckling genom att pedagogen förmedlar att det barnet försöker kommunicera inte är betydelsefullt. Vi menar att alla barn ska involveras i verksamheten, oavsett deras behärskande av olika språk, och att detta är en grundförutsättning för att nå upp till läroplanens demokratimål.

Förskollärare måste se de språkliga möjligheter som finns i alla moment och att språket utvecklas i meningsfulla sammanhang, inte vid isolerade tillfällen (Palludan 2007). Precis som Bakhtin (1916 i Johansson 2011:5) poängterar så sker inte språkutveckling vid enstaka tillfällen utan i en ständigt pågående process där dialoger har en central funktion. Alla aktiviteter ska utgå från barns erfarenhetsvärldar för att barnet sedan ska kunna tänka vidare på egen hand (Björklund 2009 i Johansson 2011:5). Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007:3) instämmer i detta resonemang och förklarar att det är just genom barnens intresse som känslan av meningsfullhet skapas. Leken har en central roll i förskolans verksamhet och är en form av aktivitet där barnen finner meningsfullhet i sina egna erfarenhetsvärldar på sina villkor (Johansson & Pramling Samuelsson 2007:8). Vi menar, precis som Johansson och Pramling Samuelsson, att man inte kan åtskilja leken från lärandet och att pedagoger ska försöka hitta arbetsmetoder för att nyttja denna naturliga relation i språkutvecklande syfte.

Eriksen Hagtvét (2004:3) framhåller språket som det primära verktyget för att kommunicera med andra och att uttrycka fenomen. Inom det sociokulturella perspektivet begränsas inte språklig utveckling av biologiska faktorer då de sociala och kulturella sammanhangen möjliggör ett vidare lärande (Säljö 2000:1). Alla barn föds med olika biologiska förutsättningar som till exempel, syn- och hörselnedsättningar, men dessa är inte avgörande för vad barnet kan utveckla då det handlar om vilka möjligheter omgivningen erbjuder. Detta stärker vår övertygelse om att förskolan har en viktig roll för barns lärande och i förlängningen så handlar det om pedagogernas tankar och förhållningssätt. Förskolan är en miljö där många barn vistas under en stor del av dagen vilket innebär att pedagoger har stor inverkan på barns utveckling. Därav är det högst angeläget att alla pedagoger ser varje barns deltagande som värdefullt. Det måste finnas en helhetssyn på barnet och en vilja att ta tillvara på barns tidigare erfarenheter.

## 8 Vidare forskning

I vår studie har vi sett att förskollärare har mycket olika uppfattningar om vad arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling innebär samt att de tolkar uppdraget om modersmålsutveckling på så varierande sätt. Med hänsyn till arbetets intresseområde och utformning så kan vi inte uttala oss om vad de bidragande orsakerna till dessa olika synsätt beror

på. Detta menar vi skulle kunna vara ett forskningsområde i framtiden. Vi har i vår studie använt samtalsintervjuer som metod för att undersöka förskollärares tankar kring flerspråkighet. Vi har funderat över vidare möjligheter för att undersöka detta ämne. En metod skulle kunna vara att filma förskollärare i verksamheterna och sedan spela upp filmen och föra ett gemensamt samtal kring de situationer som spelas upp. Vi menar att detta skulle ge en djupare dimension i datainsamlingen då man faktiskt undersöker hur pedagoger arbetar och får höra deras reflektioner kring sitt agerande.

Vi har även under arbetets gång frågat oss vilket ansvar huvudmannen har för modersmålsutveckling i form av modersmålsstöd. Detta skulle kunna ses i följande frågeställning: Hur tolkar kommuner sitt uppdrag om att bistå med modersmålsstöd till förskolor och vilka konsekvenser kan det få för förskolans verksamhet och flerspråkiga barns språkutveckling? Dessa frågor skulle vi vilja få mer kunskap om och föreslår dem därför som utgångspunkt för vidare forskning.

## 9 Referenslista

- Alfakir, N. (2004). *Skapa dialog med föräldrarna - integration i praktiken*. Malmö: Runa förlag.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist, red.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett metod och referensmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering - en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati, 13(2)*. Hämtad 2013-11-18 från [http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr\\_2/Carlsson\\_Nilholm.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_2/Carlsson_Nilholm.pdf)
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fast, C. (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Gjems, L. (2010). Childrens Narrating as a Way of Learning About Other People's Beliefs in Interaction with Teachers. *Early Childhood Education Journal, 38(4)*, 271-278.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 279). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-11-25 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20057/1/gupea\\_2077\\_20057\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20057/1/gupea_2077_20057_1.pdf)
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 321). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-11-06 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea\\_2077\\_29219\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf)

- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språkvård*, 4. Hämtad 2013-11-29 från <http://www.sprakradet.se/2228>
- Lindensjö, B. (1999): Demokrati. I E. Amnå, red: *Demokrati och medborgarskap. Demokratiutredningens forskarvolym II*, (s. 11-34). SOU 1999:77. Stockholm: Fakta info direkt.
- Lunneblad, J. (2010), En målsättning för De Andra: Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med kulturellt blandad barngrupp. *Nordisk barnehageforskning*, 2(3), 115-12 Hämtad 2013-11-29 från <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/251/265>
- Mellgren, E. & Gustafsson, K. (2009). Språk och kommunikation. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson, (Red.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s. 151-184). Acta Universitatis Gothoburgensis, 284. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Nilsson, M. (2012). *Juridik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Nykänen, P. (2008). *Värdegrund, demokrati och tolerans - Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. (Doktorsavhandling, Filosofiska meddelanden: Röda serien, 41). Göteborg: Filosofiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Palludan, C (2007). Two Tones: The core of inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91. Hämtad 2013-11-06 från <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03165949>
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2007). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Runfors, A. (1993). *För barnens bästa - Lärarperspektiv på andraspråksinläring*. (Serie R:5). Tumba: Stiftelsen Sveriges Invandrarinstitut och Museum.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2013-12-02 från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K8](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K8)
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2011). *Barn, elever och personal - riksnivå 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2013-11-18 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2595](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2595)
- Skolverket. (2013). *Flera språk i förskolan - teori och praktik*. Stockholm: Fritzes.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65-84. Hämtad 2013-11-29 från [http://www.academia.edu/306378/Monokulturell\\_Utbildning](http://www.academia.edu/306378/Monokulturell_Utbildning)
- Vetenskapsrådet. (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-11-27 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.



# Bilagor

## Bilaga 1 - Intervjufrågor

1. När utbildade du dig till förskollärare?
2. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
3. Hur gamla är barnen du arbetar med idag?
4. Hur många barn i din barngrupp har svenska som andraspråk?
5. Hur många barn är det sammanlagt i barngruppen?
6. Vad tänker du är förskolans roll i barns utveckling av svenska?
7. Vad tänker du är förskolans roll i barns utveckling av modersmål?
8. Upplever du att ditt tankesätt om flerspråkighet har förändrats under de åren du har jobbat?  
Om ja – På vilket sätt?  
Om nej – Vad tror det beror på?
9. Kan du berätta om några konkreta exempel på hur du arbetar du med barns språkutveckling idag?  
Hur menar du att detta påverkar barnens språkutveckling?
10. Hur skulle dina ideala arbetsmöjligheter se ut för att du skulle kunna utveckla arbetet med flerspråkighet i förskolan?
11. Upplever du att det finns hinder i din verksamhet för att du ska kunna arbeta med flerspråkighet på det sätt du vill?  
Finns det något som du tror skulle kunna underlätta ditt arbete?
12. Hur ser samarbetet ut mellan föräldrar och förskola i arbetet för att utveckla barnens språk?  
Hur ser du på det?
13. Har ni något samarbete med ansvariga för modersmålsstöd?  
Om ja – Hur ser det samarbetet ut?  
Om nej – Vad tror du att det beror på?
14. Finns det något mer du vill tillägga?

**Bilaga 2 – Tabell med intervjuade förskollärare**

	Fingerade namn	Antal år inom yrket	Förskola
1	Nora	2	A
2	Aisha	0,5	A
3	Sofia	37	B
4	Carina	27	C
5	Malin	7	C
6	Lina	1	C
7	Mona	7	C
8	Birgitta	35	C
9	Jill	36	D