

Självständigt arbete i förskolläraryt-
bildningen

Att arbeta språkutvecklande i heterogent språkliga barngrup- per

*- en kvalitativ studie om förskollärares förhåll-
ningssätt och strategier*

*Författare: Kristina Gustafsson
Handledare: Jan Perselli
Examinator: Ann-Christin Torpsten
Termin: VT2020
Ämne: Utbildningsvetenskap
Nivå: Grundnivå
Kurskod: 2FL01E*

Abstract

Syftet med studien var att söka förståelse för förskollärares reflektioner och strategier kring språkutveckling i heterogent språkliga barngrupper. I forskning framhävs vikten av att det finns en positiv inställning och attityd till flerspråkighet i samhället och att barn får använda sig av sina olika språk som resurs i förskolans aktiviteter. Detta för att barn ska utvecklas språkligt både i sitt första- och andraspråk (Letzen, 2017, Cummins 2017a, Chapman de Sousa, 2017 och Perez, 1996). I förskolans styrdokument står det att barn med annat modersmål än svenska ska få möjlighet att utveckla det svenska språket såväl som sitt modersmål i förskolan (Lpfö, 2018, skollagen (2010:800)). Med hjälp av tre fiktiva fall fick fyra förskollärare var för sig, reflektera kring hur de arbetar med språkutveckling och vilka strategier de använder sig av i sitt dagliga arbete med barn med olika modersmål. Resultatet visar på att förskollärarna har kunskap om och förståelse för att barnen måste få utveckla sin flerspråkighet i förskolan, men att det är svårt att inta ett inkluderande förhållningssätt då språkkunskaperna inte räcker till hos förskollärare och barnskötare. Förskollärarna som intervjuades menar att det borde finnas modersmålsstödjare eller personal som talar barnens språk, för att barnen ska få den stöttning som behövs. Det fanns dock förslag på olika strategier som förskollärarna själv använde sig av, då det fanns barn med annat modersmål i barngruppen. Några av de strategier som framkom var att använda sig av konkret material vid sagoläsning, benämna ord på barnens modersmål i matsituationer, men även att man som förskollärare är fysiskt närvarande i leken, för att kunna stötta och underlätta för ett barn som talar ett annat språk än majoritetsspråket.

Nyckelord

Multilingual, bilingual, translanguaging, preschool, literacy, play, ordförståelse

Tack

Till de förskollärare som ställt upp på att bli intervjuade.

Till vänner och familj som stöttat mig med uppmuntran för att komma vidare i mitt skrivande.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte	2
3	För studien centrala begrepp	3
4	Bakgrund	4
4.1	<i>Migration</i>	4
4.2	<i>Förskolans styrdokument</i>	5
4.2.1	Styrdokumentet och språk	5
4.2.2	Yttre och inre påverkan på läroplanen för förskolan	5
5	Tidigare forskning	7
5.1	<i>5.1 Inställningar och attityder till flerspråkighet i samhället och i förskolan</i>	7
5.2	<i>Språk och identitet</i>	8
5.3	<i>Ta vara på barns olika erfarenheter och förutsättningar</i>	9
5.4	<i>Förstaspråk som resurs</i>	10
5.4.1	Text och transspråkande som pedagogiskt verktyg	10
5.4.2	Instructional conversation	10
5.5	<i>Sätta ord på barns handlingar i leken och i vardagen</i>	11
6	Analytiska begrepp	13
6.1	<i>Assimilering</i>	13
6.2	<i>Integrering</i>	13
6.3	<i>Inkludering</i>	13
7	Metod	14
7.1	<i>Kvalitativ metod</i>	14
7.2	<i>Datainsamlingsmetod – en vinjettstudie</i>	15
7.3	<i>Bekvämlighetsurval</i>	15
7.4	<i>Reliabilitet och validitet</i>	16
7.5	<i>Etiska överväganden</i>	17
7.6	<i>Tillvägagångssätt</i>	17
7.7	<i>Metoddiskussion</i>	18
8	Resultat och analys	20
8.1	<i>Vinjett 1: Flickan i samlingen</i>	20
8.1.1	Förskolläraernas förhållningssätt	20
8.1.2	Vikten av modersmålsstöd	20
8.1.3	Språk och identitet	21
8.1.4	Transspråkande och mångkulturell inkorporering	22
8.1.5	Vilka svårigheter	22
8.1.6	Ge förutsättningar för språklig utveckling	22
8.2	<i>Vinjett 2: Pojken i leken</i>	24
8.2.1	Förskolläraernas förhållningssätt	24
8.2.2	Vikten av modersmålsstöd	25
8.2.3	Vilka svårigheter	25
8.2.4	Ge förutsättningar för språklig utveckling	25

8.3	<i>Vinjett 3</i>	27
8.3.1	Förskollärarnas resonemang kring vinjetten	28
9	Diskussion	30
9.1	<i>Flerspråkighet och modersmålsstöd</i>	30
9.2	<i>Förstaspråket som resurs</i>	31
9.3	<i>9.3 Förskollärarnas förhållningssätt – assimilering, integrering och inkludering</i>	31
9.3.1	Integrering	31
9.3.2	Inkludering	32
9.3.3	Assimilering	32
9.3.4	Fortsatt forskning	32
9.3.5	Pedagogiska implikationer	33
10	Referenser	34
	Bilaga	I
	Bilaga 1	I
	Bilaga 2	II

1 Inledning

Idag talas det en mångfald av språk i det svenska samhället. Att det finns barn med annat modersmål än svenska i de svenska förskolorna är därför inte ovanligt. Hur många språk som talas på förskolorna varierar. På en del förskolor kan det finnas en stor mångfald av språk medan det på andra enbart talas ett fåtal.

För att de barn som har ett annat modersmål än svenska ska utvecklas språkligt, behövs modersmålsstöd i förskolan, vilket även styrks i läroplanen för förskolan. På en förskola med många barn med annat modersmål än svenska och där majoriteten av personalen är svensktalande kan detta bli en utmaning. Oftast finns det inte tillgång till modersmåls lärare och om det skulle finnas flerspråkig personal kan dessa oftast inte täcka upp för alla barns språk. I läroplanen för förskolan finns det mål att uppfylla för barns språklig utveckling såväl på svenska som på barnets modersmål, men det finns inga förslag på tillvägagångssätt för att stötta alla barns språk. Hur detta ska gå till rent praktiskt är upp till varje förskollärare att planera. I denna studie kommer jag därför att undersöka vilka strategier och reflektioner förskollärare har kring arbetet med barns språkutveckling, i barngrupper där det finns mer än ett språk att ta hänsyn till.

Under min verksamhetsförlagda utbildning och när jag arbetat som vikarie på förskolor, har jag observerat att barnen talar sina språk i den fria leken. Att barnen använder andra språk än svenska i leken är fullt tillåtet, men utifrån förskollärares och annan personals yttranden går det ibland att uppfatta det som om det kan vara svårt. Svårigheten verkar vara att de inte själv behärskar språken och förstår vad som sägs. I undervisningssituationer och samlingar är det ovanligt att annat språk än svenska används, däremot i matsituationer finns det en viss tendens att benämna mat och dryck på barnens olika språk. Att bemöta ett barn som är nytt i förskolan eller som är ledset kan också bli en utmaning då den vuxne och barnet inte talar samma språk. Trots dessa svårigheter i bemötandet av barnen, upplever jag det som om modersmålsstöd och extra stöttning i det svenska språket får allt för lite plats i förskolans verksamhet. Ovanstående exempel gör att den enspråkiga normen känns av ganska tydligt i förskolorna, trots att barnen får använda sina olika språk vid vissa tillfällen. Utifrån ovanstående erfarenheter väcktes därför ett personligt intresse kring flerspråkighet i förskolan.

2 Syfte

Syftet med studien är att utifrån fiktiva fall söka förståelse för förskollärares reflektioner och strategier kring språkutveckling i heterogent språkliga barngrupper.

- Vilka reflektioner och strategier ger förskollärarna uttryck för då det kommer till att ge barnet förutsättningar till att utveckla sin flerspråkighet?
- Vilka reflektioner och strategier ger förskollärarna uttryck för då det kommer till att låta alla barns språkliga erfarenheter ta plats i förskolans verksamhet?
- Vilket av följande förhållningssätt, assimilering, integrering eller inkludering ger förskollärarna uttryck för att använda i verksamheten?

3 För studien centrala begrepp

I följande avsnitt presenteras för studien centrala begrepp och hur dessa kommer att användas. Begreppen är modersmål, förstaspråk, andraspråk, flerspråkighet, majoritetsspråk och minoritetsspråk.

Det finns många olika sätt att se på modersmål som begrepp. Sandvik och Spurkland (2016) menar att det vanliga är att benämna det språk barnet lär sig från födseln som modersmål. Ibland har barnen två eller till och med tre språk med sig från födseln, dessa barn har då tvåspråkighet eller flerspråkighet som modersmål. Modersmål ses här som det eller de språk som barnet lär sig först. Torpsten (2008) och Svensson (2017) instämmer i detta. Svensson skriver att ”modersmål kan även syfta på en persons första inlärd språk, det som i internationell forskningslitteratur oftast kallas L1 (language one)” (s. 22). Torpsten (2008, s.23) talar också om modersmålet eller förstaspråket som det eller de språk barnet kommer i kontakt med först, detta är ett språk som de inte behöver undervisas i utan barnen lär sig det i sin naturliga miljö på ett informellt sätt. När barnet redan har ett eller flera förstaspråk och lär sig ett till så blir detta språk, barnets andraspråk. Andraspråket lär sig barnet både formellt genom undervisning i skolan och informellt (Torpsten, 2008).

Letzén (2017, s. 69) talar om att ett barn kan bli tvåspråkigt om vårdnadshavarna talar olika språk. Lär sig barnet sen svenska så blir det flerspråkigt. Detta nämner även Torpsten (2008, s. 23) som menar att ett barn är flerspråkigt om det till exempel har två förstaspråk och sedan lär sig ett andraspråk.

För att inte blanda ihop begreppen kommer i denna studie begreppet förstaspråk att användas synonymt till modersmål. Viktigt här är att tänka på att ett barn kan ha mer än ett förstaspråk. Det språk som barnet lär sig i skolan kommer benämnas som barnets andraspråk. Modersmål kommer endast att förekomma vid tal om modersmålsundervisning och modersmålsstöd. Flerspråkigt är ett barn i denna studie när han eller hon talar mer än ett språk. Två andra begrepp som behöver tydliggöras är majoritetsspråk och minoritetsspråk eftersom dessa kan ha olika innebörder beroende på vilken kontext de befinner sig i. Sandvik och Spurkland (2016) använder begreppen utifrån den flerspråkighet som finns i samhället. Majoritetsspråket blir det språk som talas av flest i samhället och minoritetsspråken blir de språk som talas i hemmen utöver majoritetsspråket. Det är även så jag kommer att använda begreppen i denna studie.

4 Bakgrund

Detta avsnitt börjar med att redogöra för hur migrationen ser ut Sverige, varför folk rör på sig över nationsgränser och vad detta har för påverkan på Sverige ur ett flerspråkigt perspektiv. För att sedan övergå till styrdokumentet och hur dessa indirekt kan påverkas av olika ideologier och värderingar vilket i sin tur påverkar undervisningen.

4.1 Migration

I en allt mer globaliserad värld har migrationen blivit en verklighet i stora delar av världen. Människor flyttar för att få jobb och för att utbilda sig men en stor del flyr konflikter, fattigdom och ohållbara liv för att skaffa en bättre framtid för sig själv och sina barn (Department of economic and social affairs, 2017). År 2019 fanns det 2 miljoner migranter i Sverige vilka utgjorde 20% av den totala befolkningen, 12,8% av dem var yngre än 19 år (International Organization for Migration (IOM), 2019) och ett av fem barn i förskolan och på låg- och mellanstadiet har idag utländsk bakgrund (Torpsten, 2018). Cummins (2017) menar att fler människor än tidigare förflyttar sig mellan olika länder, vilket leder till att den språkliga och kulturella mångfalden ökar i skolorna runt om i världen. Sverige tog enbart under 2015 emot 70 835 asylsökande barn och 35 370 ensamkommande minderåriga. Denna ökning ger naturligtvis konsekvenser och nya utmaningar i landets utbildningssystem menar han.

Idag då vi lever i en värld med större rörelse över nationsgränserna så går det inte längre att ignorera tvåspråkigheten. Människor flyttar på sig av olika skäl och kulturer och språk följer med människor över gränserna (Heller, 2007). Moyer och Martín (2007) precis som Heller (2007) pekar på att det inte längre går att försvara en enspråkignorm i en globaliserad värld, där migration över nationsgränserna har tillfört en mångfald av både språk och kultur inom en och samma nationsstat. Moyer och Martín (2007) menar även att det måste ske ett skifte från enspråkighet till flerspråkighet.

”Monolingualism as a universal criterion for citizenship in a nation- state cannot be sustained anymore in the face of the language diversity of migrants and national linguistic minorities. In addition, in this era of globalization, migration is no longer understood as a one-time displacement” (s.137).

Vad de menar är att dagens möjligheter till att kommunicera världen över genom sociala medier gör det lättare för folk att förflytta sig, då de fortfarande kan hålla kontakt med de som är kvar i hemlandet. Detta gör att länder måste anpassa sig till de nya omständigheterna och förändra sin syn på flerspråkighet som ett fenomen. Hänsyn måste tas till demokratiska åtaganden för alla människors rättigheter (Moyer och Martín, 2007).

4.2 Förskolans styrdokument

4.2.1 Styrdokumentet och språk

Förskolans uppdrag är enligt Skolverket (2018) att lägga en grund för barnen, för att de i framtiden ska kunna fungera i ett informationssamhälle som är i ständig förändring. Förskolan ska även ge barnen en förståelse för olika språk och kulturer då det svenska samhället blir allt mer internationaliserat. Detta uppdrag ska uppfyllas bland annat genom att erbjuda barnen en stimulerande miljö, där det finns förutsättningar för att utvecklas språkligt. ”Högläsning och samtal om litteratur och andra texter (s. 5)” ges som förslag på hur förskollärarna och övrig personal ska arbeta språkutvecklande med barnen.

I både skollagen och i läroplanen för förskolan (Lpfö18) framgår det att förskolan ska ge barn med annat modersmål än svenska, förutsättningar för att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 2010 och Skolverket, 2018). För att kunna arbeta målinriktat med barnens språkutveckling så finns det i Lpfö18 olika mål. Det finns mål som handlar om utveckling av specifika språkliga kunskaper som till exempel att förstå begrepp, utveckla sitt talspråk och sitt ordförråd, lära sig att argumentera och kommunicera med andra samt skapa ett intresse för skriftspråket. Andra mål i Lpfö18 som inte är direkt kopplat till barnens språk men som ändå kan knytas an till det, handlar om att barnen ska få förutsättningar att känna sig trygga i sin identitet och att de ska bli självständiga och lita på sin egen förmåga. Språk- och identitetsutveckling hör oundvikligen samman och detta kommer det tas upp mer om under tidigare forskning. Trots att det finns mål för att arbeta med alla barns olika språk i läroplanen för förskolan, så ges det inga exempel på hur man specifikt ska arbeta med den mångfald av minoritetsspråk som finns i en heterogent språklig barngrupp (skolverket, 2018).

4.2.2 Yttre och inre påverkan på läroplanen för förskolan

Englund (2005) och Berg (2000) talar om de politiska ideologiernas påverkan på läroplanen och hur denna utifrån olika ideologier kan tolkas på olika sätt. Tolkningen grundas på den världsbild som den dominerande ideologin innehar. I början på 1900-talet kom ett skifte i samhället från prästväldets odemokratiska makt där kyrkan även bestämde skolans innehåll till en mer sekulariserad, demokratisk och jämlik ordning i ett industrialiserat samhälle. Berg (2000) nämner även 1990-talets samhällsförändring till ett postindustriellt samhälle. Dessa skiften kom att påverka även skolans domäner bland annat genom hur läroplanen kom att tolkas. Englund (2005) fortsätter att förklara att det nu finns en ny hegemoni som är grundad på den borgerliga demokratin. Det finns dock en dikotomisering mellan vänster- och högerfolkning vilket varierar över tid. Det är den rådande tolkningen som påverkar undervisningsinnehållet som således kan ändras när helst en annan tolkning tar över.

Englund (2005) tar upp att det finns olika påverkansfaktorer i samhället. Han nämner vetenskapssamhället och andra sociala krafter i samhället, skolans nödvändiga sammanhållningsfunktion som utåt visar en samsyn utifrån ideologi och läroplan, läromedel och undervisning. Dessa har olika påverkan beroende på vilka olika utbildningspolitiska intentioner som finns, skilda tolkningar av innehållet i

läroplanstexterna, hur utförliga läroplans- och kursplanernas texter är, och hur mycket styre som kommer ovanifrån. Tolkningen kan även baseras på vilka övertygelser och praktiker som dominerar. Torpsten (2008) menar att skrivelserna i läroplanen ofta är tolkningsbara vilket innebär att det finns ett utrymme för läraren att tolka den och själv bestämma riktning i sin undervisning. Denna frihet innebär att eleverna och barnen är beroende av dels hur läraren tolkar läroplanen och hur den tillämpas i undervisningen men även lärarens värderingar.

5 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras relevant forskning vilken beskriver vikten av en samhällelig attityd, som är inkluderande då det kommer till barns flerspråkighet. Att alla barns språk måste tillskrivas ett värde för att stödja barnen i deras språk- och identitetsutveckling på ett positivt sätt. Vidare tas det även upp olika strategier som främjar de flerspråkiga barnens språkutveckling genom att använda förstaspråket som en resurs.

5.1 5.1 Inställningar och attityder till flerspråkighet i samhället och i förskolan

Letzén (2017, s.70) belyser att den attityd som finns i samhället påverkar hur flerspråkigheten utvecklas hos en individ. Det bör därför finnas tillgång till både tolk och modersmålsundervisning i förskolan. Det är viktigt att barnet får språklig stimulans i både majoritets- och minoritetsspråket för att utveckla sina språk. Detta visar sig även i den forskning som Cummins (2017a) tar upp. Där kom de fram till att de barn som går på en förskola där det talas enbart svenska är det fler som tappar sitt förstaspråk, än på en förskola där det enbart talas deras förstaspråk eller där det finns modersmålsstöd.

Engel de Abreau mfl. (2013) talar om att barn inte automatiskt förlorar sitt förstaspråk när de lär sig ett andra. Det är dock viktigt menar de att förstaspråket även måste tillskrivas ett värde, tillåtas att användas i skolan och inte ses som ett problem. Detta tar även Skolverket (2017) upp, att det krävs ett förhållningssätt till barns språk som präglas av nyfikenhet, öppenhet och viljan att veta mer. Detta förhållningssätt ger barnen möjligheter till att utveckla alla sina språk. Därför är det den legitimerade förskollärares uppgift att analysera hur barns utveckling och lärande påverkas av det arbetssätt och det förhållningssätt som präglar verksamheten.

Att få modersmålsstöd i förskolan är inte en självklarhet. Axelsson, Rosander och Sellgren (2005) tar i sin studie upp att det idag är svårt att arrangera modersmålsstöd i förskolan på grund av att barngrupperna överlag är väldigt språkligt heterogena. När det finns flera olika språk i en barngrupp så blir det inte praktiskt möjligt med modersmålsstöd. Detta visar sig i att det blir majoritetsspråket som dominerar aktiviteterna. Författarna menar att idag behöver man finna andra alternativ för att integrera alla barns förstaspråk i förskolans verksamhet.

Även Rosén (2017) tar upp inställningen till språk i samhället. Hon tar upp tre olika synsätt på språk, språk som problem, språk som rättighet och språk som resurs. Dessa inriktningar är viktiga eftersom de begränsar på vilket sätt vi diskuterar språk på och relationen mellan språk och samhälle. Att se på språk som problem innebär att man ser på språkliga minoriteter som om de saknar språklig förmåga i majoritetsspråket, istället för att ta vara på de språkligaresurser som de har.

Att tänka på att det finns ett bra klimat mellan eleverna är också viktigt menar Svensson (2017). Det man måste se upp för är att det bildas grupper utifrån språk och etnisk tillhörighet som inte har tolerans för varandra eller som skapar hierarkier. Istället bör

man arbeta med att skapa tolerans mellan enskilda elever men även arbeta för likvärdighet i gruppen. Detta förhållningssätt kallas för mångkulturell inkorporering och innebär att alla elever ska känna tillhörighet oavsett vad för språk de talar eller vilken kultur de tillhör. En skolkultur där transspråkande tillämpas, där inkluderande arbetsätt råder i undervisningen och där alla språk anses likvärdiga, påverkar elevernas identitet på ett positivt sätt.

I en klass där transspråkande är normen hjälper eleverna varandra att förstå oavsett vilket förstaspråk de talar. Antas ett sådant förhållningssätt så finns det alltid hjälp att få för de elever som inte förstår, från andra elever och lärare. Elevernas språkliga kunskaper tas till vara och när läraren inte har kunskaper i ett språk kan en elev förklara för en kompis. Detta leder till samarbete mellan elever och barnens självkänsla stärks då de hjälper varandra (Svensson, 2017).

5.2 Språk och identitet

Hall (1996) menar att identitetsbegreppet är svårt att greppa. Identitet är ofta beskrivet som något självklart där vi har ett gemensamt ursprung eller delar specifika egenskaper med en grupp av människor. Istället tar han upp att det finns en mer diskursiv approach där identifikation är en konstruktion, en process som aldrig tar slut. Att vi ingår i en process där vår identitet är i ständig förändring. Garcia (2009b) pekar på att det är just så barn skapar sina identiteter, de konstrueras utifrån de relationer de har till olika gemenskaper som till exempel skolan och familjen. Genom att delta i olika gemenskaper skapas det en mångfald av identiteter. Svensson (2017) anser även hon att identiteten är socialt konstruerade och i ständig förändring i samspel med andra. Hon talar om identitet som ”känslan av att man är en egen person med egna tankar, åsikter och egenskaper” (s.81) och att man skapar sig en självbild och självtillit i mötet med andra.

Svensson (2017) betonar att lärare har en betydande roll i att stödja de flerspråkiga eleverna i deras identitetsutveckling. Genom att bekräfta flerspråkigheten och den kulturella mångfalden i klassrummet skapar man ett öppet förhållningssätt till olikheter, vilket gynnar alla elever men kanske framförallt de som har en flerspråkig bakgrund. Att förneka någon deras språk och kultur kan ha en förödande konsekvens på individens självbild och dess identitetsskapande. Att bekräfta mångfalden innebär att låta barnen få uttrycka sig på sina olika språk. Svensson (2017) menar att barnen märker om det finns en negativ inställning till mångfald från lärarens sida, även om den inte uttrycks med ord. Barn märker det på agerandet i klassrummet, om de blir fullt ut accepterade eller om det finns ett motstånd mot deras flerspråkighet.

Bloch A och Hirsh S (2017) menar att språk inte är värdeneutrala. Språk kan vara känsloladdade, visa på förbindelser, relationer och identitet. För att kunna hålla förbindelser och relationer levande så krävs det att individen behåller sina kunskaper i sitt förstaspråk. Det handlar om att kunna hålla kontakt med och kommunicera med andra familjemedlemmar och släkt och vänner som fortfarande bor kvar i hemlandet. Därför är det viktigt enligt Engel de Abreau mfl (2013) att förstaspråket inte enbart används i hemmet. Följden kan då bli att förstaspråket glöms bort och ersätts av

barnets andraspråk, det vill säga majoritetsspråket som talas i skolan och i övriga samhället. Bloch A och Hirsh S (2017) påtalar även att förlusten av sitt förstaspråk kan skapa problem inom familjen då föräldrarna kanske inte lärt sig majoritetsspråket och barnen börjar tappa sina kunskaper i deras gemensamma språk.

5.3 Ta vara på barns olika erfarenheter och förutsättningar

Att finna en bok som utmanar barnen både innehållsmässigt och språkligt är en svårighet som förskollärare ställs inför. Att alla barn får utmanas utifrån sin egen närmaste utvecklingszon är avgörande för barns språkutveckling (Sandvik och Spurkland, 2016). Den närmaste utvecklingszonen innebär att barnet befinner sig precis över det stadie där det klarar sig på egen hand men behöver stöttning i sitt lärande för att komma till nästa zon (Säljö, 2014). Sandvik och Spurkland (2016) menar att det går att välja en svårare bok som förenklas till en början och som sedan byggs på allteftersom barnen fått förståelse för innehållet. Användning av konkreta material som figurer och andra saker som är med i boken underlättar för barnen att följa med i händelseförloppet. En bra metod är att först presentera stommen, för att sedan utvecklar historien och lägger till nya ord och begrepp utifrån barnens förståelse.

Forskning pekar på att en del litteracitetsaktiviteter hanteras olika i olika miljöer som i till exempel skola och hem och i olika kulturella grupper, vilket kan göra skillnad för hur barn lyckas i skolan. Vissa barns hemförhållanden ligger närmare skolans kultur än andras. Barn i dessa familjer har oftast ett försprång, till skillnad från barn som har en helt annan kultur än skolans menar Boyd och Naucclér (2001). Även Sandvik och Spurkland (2016) tar upp att det finns skillnader mellan olika kulturer. De syftar då på utbud av böcker och litteratur i hemmen. De menar att vissa kulturer är mer skriftspråksorienterade än andra. Barn från hem som saknar böcker och litteratur kanske istället har erfarenheter av en rik berättartradition. Därför måste även barnens berättande få ta plats på förskolan.

Sandvik och Spurkland (2016) menar att ”igenkännande är barnets väg in i berättelsen” (s. 128) vilket kan leda till att barn kan relatera nya ord och begrepp till sin egen verklighet. Trots att denna kunskap finns menar Axelsson, Rosander och Sellgren (2005) att det är den svenska godnattsagan som präglar den litteracitetspraxis som finns på förskolorna. Det blir då de svenska texterna barnen lär sig att arbeta med, eftersom de litteracitetserfarenheter de har med sig hemifrån inte får något utrymme i förskolans verksamhet. Författarna menar att detta leder till att barnen värdesätter den svenska litteracitetspraxisen över den som finns i familjens kultur.

Vid val av litteratur i en språkligt- och kulturellt heterogen barngrupp bör förskolor därför tänka över vad och vilka som syns och får ta plats i litteraturen. Barn som får läsa många olika böcker där den sociala kontexten varierar, kan få en inblick i hur andra lever och därmed skapas en förståelse hos barnen för olika levnadssätt och kulturer. Därför måste förskolor komplettera böcker som speglar det svenska samhället, med böcker som inkluderar en större verklighet där alla barns livsvärldar synliggörs. Att arbeta med litteratur på ett sådant sätt kan skapa inte enbart tolerans för andra kulturer och människor utan skapar även identifikation och igenkännande för barnen (Sandvik och Spurkland, 2016; Torpsten, 2017). Torpsten (2017) pekar även på

vikten av att det måste finnas böcker på barnens förstaspråk om annat än svenska. I förskolans böcker bör därför olika språk, genus, det mångkulturella samhället och även barns olika intressen vara representerat (Sandvik och Spurkland, 2016; Torpsten, 2017).

5.4 Förstaspråk som resurs

Cummins (2011) talar om att det finns omfattande forskning som talar för att det är positivt att två- och flerspråkiga barn får fortsätta att utveckla sina förstaspråk parallellt med sitt andraspråk. Han menar att barn som får möjlighet att använda sina förstaspråk i till exempel undervisningssituationer, använder detta för att plocka fram tidigare kunskaper och erfarenheter, för att använda det i skolan. Även Letzén (2017) talar om förstaspråket som en kompetens som nyanlända barn har redan när de börjar i förskolan. Hon menar precis som Cummins (2011) att det är viktigt för barns språkutveckling så väl som identitetsutveckling att de får fortsätta att använda sig av sitt förstaspråk i förskolan.

5.4.1 Text och transspråkande som pedagogiskt verktyg

Garcia (2011) talar om transspråkande som ett begrepp som inte fokuserar på språken i sig, utan snarare handlar om användandet av språk. Hur barnen använder sig av sina språk i klassrummen då de skriver, sjunger, läser och tar anteckningar etc. Detta är ett synsätt som även Cummins (2011) delar. Han talar om "litteracy engagement" vilket handlar om att barn i tidig ålder, redan i förskolan måste få engagera sig i olika texter på alla sina språk. Då talar han inte enbart om flerspråkiga barn utan även om barn från familjer som lever under lägre socioekonomiska förhållanden. Han pekar på att det finns studier som visar på att barn från låginkomstområden oftast har mindre tillgång till skriven text både i hemmen och i skolan. Därför måste dessa barn få rika möjligheter till att läsa många olika slags texter. I samband med begreppen "literacy engagement" och transspråkande talar både Cummins (2011) och Mary & Young (2017) om att låta barnen vara engagerade i texter. Att barnen får möjlighet att lyssna och diskutera texter av olika slag redan i förskoleålder menar Cummins (2011) är viktigt, det räcker inte med vardagliga konversationer för att barnen ska bli bra läsare och skrivare.

Mary & Young (2017) har följt en förskollärare som använder sig av barnens olika språk under sagoläsningen. Förskolläraren är själv enspråkig men har lärt sig ord på barnens språk som är kopplade till sagorna och andra ord som barnen har med sig hemifrån. Detta menar författarna skapar mening i sagoläsningen. Barnen uppmuntras till att växla fritt mellan sina språk och får då möjlighet att använda sig av sina förkunskaper och av hela sin lingvistiska repertoar. Cummins (2011) tar även han upp vikten av läsning på barnens förstaspråk. Han menar att förskollärarna kan använda vårdnadshavarna som en resurs. Förskolan kan skicka med böcker hem som vårdnadshavarna kan läsa för barnen, för att sen diskutera bokens innehåll på deras förstaspråk eller på majoritetsspråket.

5.4.2 Instructional conversation

Forskning visar på att barns språkutveckling gynnas då förskolläraren har möjlighet att föra en konversation direkt med ett individuellt barn eller med en liten grupp av

barn (Chapman de Sousa, 2017). Vardagliga konversationer leder inte till något större lärande och har inte heller visat sig vara till större nytta för flerspråkiga barns akademiska lärande. Instructional conversation är något mer än en vardaglig konversation, eftersom detta samtal har fokus på något som ska läras. Meningen är att det ska bli ett samtal mellan lärare och barn där målet är att tillsammans komma fram till ny förståelse. Även om läraren är den som har mest kunskap kring ämnet så är det ändå av vikt att sträva efter att utgå från barnens intressen (Perez 1996). Chapman De Sousa (2017) menar att läraren måste ta till vara barnens redan existerande kunskaper och erfarenheter för att koppla det till nytt lärande.

Att använda sig av barns kunskaper och erfarenheter som de har sedan tidigare kan handla om sådant de har med sig sedan tidigare lärtillfällen i förskolan, från hemmet eller från den eller de kulturer som deras familj tillhör. Språk är också en erfarenhet som kan användas som resurs i samtal med barnen, för att underlätta deras medverkan (Chapman De Sousa, 2017). Perez (1996) fann i sina observationer att barnen som deltog i instructional conversations använde sig av sitt förstaspråk som stöd i den kommunikativa process de deltog i. Att detta var accepterat resulterade i att barnen kände en större säkerhet i sitt deltagande. Chapman De Sousa (2017) menar att ett tillåtande klimat där barn har möjlighet att använda sig av alla sina språkliga resurser, är en miljö där barnen motiveras till att dela med sig av mer abstrakta idéer än i en enspråkig miljö.

Instructional conversation som språkutvecklande arbetssätt i förskolan har framförallt använts med de minsta barnen, men har även visat sig fördelaktig att använda i kulturellt och språkligt heterogena barngrupper. Strategin är att arbeta i små grupper där barnen får bättre utrymme för verbalt och icke-verbalt deltagande och där det ger förskolläraren bättre möjlighet till att ge individuellt stöd när det behövs. Det individuella stödet handlar om att med hjälp av gester, repetition och anpassat språk hjälpa det individuella barnet till att vara deltagande i en konversation (Wyatt och Chapman de Sousa, 2015).

5.5 Sätta ord på barns handlingar i leken och i vardagen

Att barn får ett brett ordförråd i tidig ålder är av betydelse för utvecklingen av den senare läsförståelsen och för framgång i skolan. Det är därför viktigt att barn och speciellt barn med svenska som andraspråk får möjlighet att utveckla sitt ordförråd redan innan skolstart (Lervåg och Aukrust, 2009; McLeod, Hardy och Kaiser, 2017). Stahl och Yarden (2004) tar upp studier som visar på att barn som i förskolan har ett väl utvecklat talspråk även utvecklar en bättre fonologisk medvetenhet. Den fonologiska medvetenheten är viktig då barnen ska lära sig att läsa. Därför menar de att förskolan bör ha fokus på att utveckla barns talspråk, vilket även innefattar deras ordförråd.

Gustafsson och Håkansson (2017) tar upp vikten av att nya ord måste höras i olika sammanhang upprepade gånger och även användas i olika kontexter, för att individen ska få en full förståelse för ordets betydelse. Detta påpekar även Massey (2013) som menar att barn lär sig ords betydelse då de får använda dem i en för dem meningsfull kontext, vilket kan vara vid måltider, läsning och i stöttande lek. Förskolan har därför

en viktig roll i arbetet med att fylla på barnens ordförråd. Kvaliteten på förskolläraernas ordanvändning måste vara hög för att bidra till att barnen utvecklar ett brett ordförråd innan skolstart (Lervåg och Aukrust, 2009).

Wasik och Jacobi-Vessels (2017) talar om leken och dess betydelse för barns lärande. De tar upp två typer av lek, den fria leken (free play) och den stöttande leken (scaffold play). Den fria leken innebär att barnet leker själv eller tillsammans med andra barn. I denna lek utvecklas barns kreativa sida då de själva får pröva idéer och aktiviteter som de själva kommit på utan vuxnas inflytande. Språket som används i den fria leken är ett språk som barnen är bekanta med och som de redan kan. Den stöttande leken är även den initierad av barn, men en vuxen är med och stöttar utifrån något mål de vill åstadkomma. Språket är ett sådant mål där förskolläraren kan utveckla barns språk genom att ställa frågor, introducera nya ord, förklara orden och ge barn möjlighet till att använda dem i leken. De menar även att det är viktigt att barnen får använda konkreta objekt i leken. Barnet kan då koppla ett ord till ett objekt vilket främjar barnets förståelse, då det ger en tydlig koppling mellan ordet och objektet.

Precis som vid instructional conversation så talar Sandvik och Spurkland (2016) om den lilla gruppens potential då det kommer till språkutveckling genom lek. De menar att när barn med olika förstaspråk inklusive majoritetsspråket är i samma grupp och när det finns ett öppet samtalsklimat mellan barnen, så öppnas det upp för lek och vilt fantiserande. Att barnen får leka med konkreta material utifrån litteratur skapar sammanhållning i gruppen menar författarna och barnen får en gemensam referensram att samtala om och använda i lek även utanför lässtunden. I leken används språket vilket utvecklas med leken och det är viktigt att barnen får använda det material som finns även utanför de planerade lärtillfällena.

6 Analytiska begrepp

I detta avsnitt redovisas tre olika förhållningssätt, vilka sedan kommer användas i analysen. De tre förhållningssätten är, assimilering, integrering och inkludering (Svensson, 2017).

6.1 Assimilering

Enligt Svensson (2017) är assimilering ett förhållningssätt som innebär att eleven ska anpassa sig efter majoritetskulturen och majoritetsspråket. Minoritetsspråket eleven talar i hemmet får inte ta plats på skolan, det osynliggörs och kan som följd få att eleverna själv inte värderar sitt förstaspråk. Att språket inte ges ett värde kan i sin tur påverka individens självförtroende och identitetsutveckling på ett negativt sätt.

6.2 Integrering

Det andra förhållningssättet är integrering. Svensson (2017) förklarar att integrering innebär att mångfald accepteras och att invandrare inte behöver avstå från sin egen kulturella och språkliga identitet, trots detta finns det en minimal ömsesidighet mellan majoritetsbefolkningen och den invandrade minoriteten. Det finns inte heller samma direkta krav på anpassning till majoritetssamhället som vid assimilering men studier visar ändå på att en viss anpassning av assimilerande slag krävs. Svensson (2017) uttrycker det så här: ”Det som utåt sett kan synas som ett tolerant förhållningssätt med integrerande förtecken kan i grunden vara ett omedvetet assimilationistiskt tankesätt” (s.84). Utifrån ovanstående tankesätt menar Svensson (2017) att lärare kan ha ett förhållningssätt där de inte ställer direkta krav på att eleverna ska avstå sin egna kulturella och språkliga identitet, men att det ändå finns ett outtalat problematiserande av deras identitet. Svensson (2017) förklarar detta med att lärare kan ha en tolerant inställning till mångfald och ge uttryck för att de inte ser att en mångfald av elever med annat förstaspråk i klassen vållar några problem i undervisningen. Dilemmat här blir att lärarna inte får möjlighet till att förändra i undervisningen eftersom det inte finns några problem att ta hänsyn till. Detta innebär att det inte kommer ske någon vidareutveckling i verksamheten och att elevernas individuella behov av språkligutveckling inte kommer att tillgodoses. Svensson (2017) menar att lärare även måste kunna se vilka problem de enskilda eleverna har då det kommer till undervisning.

6.3 Inkludering

Det tredje förhållningssättet är inkludering vilket innebär att man som lärare ser elevernas språkliga resurser som en tillgång. Svensson (2017) förklarar att ”ett inkluderande förhållningssätt innebär att man inte bara accepterar flerspråkighet och mångfald utan att man också själv intresserar sig för vad mångfalden kan ge” (s.85). När arbetet med barnen utgår ifrån ett inkluderande arbetssätt anpassas undervisningen efter de förutsättningar och behov som eleverna har. Samspel och utbytet av kunskap mellan lärare och elev ges betydelse. Inom det inkluderande förhållningssättet används transspråkande som arbetssätt vilket innebär att eleven ibland har kunskap som läraren inte besitter. När läraren inte förstår får eleven översätta vilket stärker barnets inflytande. Att barnens förstaspråk får ta plats och ges ett värde leder i sin tur till en bättre självbild (Svensson, 2017).

7 Metod

I detta avsnitt motiveras och förklaras de metoder som valts och det tillväga-gångsätt som antagits under studiens gång. Studien använde sig av den kvalitativa metoden och vinjetter för att samla in data.

7.1 Kvalitativ metod

Enligt Allwood och Erikson (2017) är det vanligt att dela upp studier i olika forskningsansatser, två sådana är den kvalitativa- och den kvantitativa ansatsen. Till en början handlade uppdelningen om att skilja naturvetenskapen från humanvetenskapen men så småningom också samhällsvetenskapen. Idag finns det en mer nyanserad bild som visar på att dessa två ansatser går att kombinera och att det även kan finnas inslag av båda i en och samma studie.

Det finns ett antal grundläggande skillnaderna mellan den kvantitativa- och den kvalitativa ansatsen som gör att vissa forskare föredrar den ena framför den andra. Inom den kvantitativa forskningen används siffror som analysverktyg och oftast är dessa studier storskaliga för att resultaten ska bli statistiskt säkerställda, men själva undersökningen är i sig fokuserad på specifika variabler som är mer eller mindre begränsade från andra variabler (Denscombe, 2018)

Inom den kvalitativa forskningen är det ord eller visuella bilder som används i analysen. Det kan handla om nedtecknade ord i olika protokoll och rapporter men även det talade ordet i intervjuer. Det talade ordet måste transkriberas för att sedan kunna analyseras. Istället för storskalighet förknippas den kvalitativa ansatsen med småskaliga studier. Att analysera ord går inte att göras med hjälp av datorn på samma vis som med siffror, därför är det svårt att analysera allt för stora datamängder. Den kvalitativa forskningen utgår ifrån ett holistiskt perspektiv där helheten inte går att dela upp i delar. Studieobjektet ingår i en social kontext och det går inte att lyfta ut det därifrån eftersom helhetsbilden då skulle gå förlorad (Denscombe, 2018).

Eftersom syftet med denna studie var att söka förståelse för förskollärares reflektioner kring arbetet med flerspråkighet i förskolan, så har den kvalitativa metoden valts. Vad som gjorts är att tolka förskollärarnas reflektioner istället för att objektivt studera och registrera data vilket varit förutsättningarna om den kvantitativa metoden använts. Med den kvalitativa metoden vill man enligt Denscombe (2018) och Stukát (2011) tolka och förstå de resultat som framkommer i studien istället för att generalisera, förklara och förutsäga.

Stukát (2011) tar även upp att det i den kvalitativa forskningen ofta handlar om studiet av vardagliga erfarenheter för att utöka sin förståelse av samhälleliga fenomen. Denna studie undersöker ett högst vardagligt fenomen för förskollärare i svenska förskolor där det finns flerspråkiga barn med svenska som andraspråk. Studiens ambition är att söka förståelse för hur förskollärare resonerar kring det språkutvecklande arbetet i en sådan barngrupp.

7.2 Datainsamlingsmetod – en vinjettstudie

Jegerby (1999) förklarar att vinjettmetoden i grunden har en tradition där kunskap om socialfakta skapas via kvantitativdata. Men hon fortsätter sen att förklara att vinjetter i kombination med öppna svarsalternativ och öppna frågor öppnar upp för en mer kvalitativ inriktning. Hon menar att det är den grundläggande frågeställningen och hur många respondenter som deltar som avgör om ansatsen blir kvantitativ, kvalitativ eller en kombination av de båda. I denna studie har forskollärare fått resonera över möjligheter och svårigheter samt hur de kan ge barnen förutsättningar för språklig utveckling utifrån tre vinjetter. Frågorna till vinjetterna var öppna och intervjupersonerna få, därför kan denna studie kopplas till den kvalitativansatsen.

En vinjett är en fiktiv eller en autentisk beskrivning av ett scenario eller ett fall, vilka kan göras i enkätform eller användas i intervjuer (Kullberg & Brunnberg, 2008). Syftet med användandet av vinjetter i denna studie, var att intervjupersonerna skulle ha något att reflektera över. Valet av att använda fiktiva fall gjordes för att intervjupersonerna skulle känna sig mer bekväma med att reflektera kring scenariot i vinjetterna, än om det vore autentiska fall. Detta menar Kullberg och Brunnberg (2008) men även Bryman (2016) är en fördel eftersom intervjupersonerna kan tycka att det är obehagligt att svara på ett scenario som de själva kopplas samman med. Bryman (2016) påpekar att de som reflekterar över vinjetterna kan ”få en känsla av att de bedöms utifrån sina svar” (s. 331), speciellt om temat är känsligt.

Motivet bakom valet av vinjett som metod är oftast att skapa sig kunskap om professionellas föreställningar, förklaringar, normer, värderingar, etiska ställningstaganden, attityder eller andra bedömningar och associationer (Kullberg & Brunnberg 2008, s. 175 ff). Att svara på vanliga intervjufrågor utifrån sig själv kan då vara känsligt. Ett fiktivt scenario känns inte lika personligt även om det ligger nära ens egen verklighet.

Jegerby (1999) tar upp några grundkriterier att tänka på vid konstruktionen av vinjetter. Vinjetterna ska vara lätta att följa och förstå de ska vara logiska, trovärdiga och inte allt för komplexa. Kullberg & Brunnberg (2008) och Bryman (2016) talar också om trovärdighet, de menar att vinjetterna ska vara så verklighetstrognasom möjligt för att reflektionerna kring dem ska skildra hur intervjupersonerna faktiskt skulle handla i en autentisk situation. Man måste därför konstruera trovärdiga scenarier som intervjupersonerna kan tro på. I denna studie har egna erfarenheter men även kurslitteratur använts för att hitta problemområden att utgå ifrån då vinjetterna skapades. I vinjetterna har tänkbara scenarier använts som ligger nära verkliga händelser som inträffat ute i verksamheten, därför kan vinjetter anses trovärdiga. Forskollärarna som intervjuats har inte varit med om exakt samma scenario som i vinjetterna, vilket innebär att de kan känna sig trygga med att besvara dem.

7.3 Bekvämlighetsurval

Bekvämlighetsurval är enligt Bryman (2018) och Denscombe (2018) ett tillvägagångssätt som grundar sig på bekvämlighet. Forskaren tar det som finns till hands då det kanske finns begränsade resurser, såsom tid och pengar. I denna studie gjordes urvalet på så vis att forskollärare som hade tid över tillfrågades för att ställa upp på en intervju, eftersom tiden var begränsad. Denscombe (2018) menar att anledningen

till att använda bekvämlighetsurval är att det är snabbt, billigt och enkelt. Både Bryman (2018) och Denscombe (2018) talar om bekvämlighetsurval utifrån surveyundersökningar och menar att dessa inte alltid är att rekommendera. Bryman (2018) menar att det kan bli omöjligt att generalisera resultaten. Denna studie som är kvalitativ har dock inte för avsikt att generalisera. Förskollärare som ingick i urvalet arbetar däremot dagligen med barn och språkutveckling. Vissa med mer eller mindre erfarenhet av barn med svenska som andraspråk på grund av längre eller kortare tid i yrket.

De förskollärare som intervjuats har olika lång arbetslivserfarenhet. En av förskollärarna arbetar i en annan kommun än de tre andra, på hennes förskola har barnen tillgång till modersmåls lärare från och med 3-års ålder om det finns minst 3 barn som talar samma språk. På de förskolor där övriga arbetar har de inte tillgång till en sådan resurs.

7.4 Reliabilitet och validitet

Validitet och reliabilitet är två begrepp som används då studiens styrkor och svagheter diskuteras (Stukát, 2011).

Reliabilitet handlar om mätnoggrannheten och tillförlitligheten i en studie, om det mätinstrument som använts är tillräckligt bra för att komma fram till ett resultat som är tillförlitligt (Stukát, 2011). Det handlar om att utvärdera de metoder som använts för att samla in data, att det går att visa på att samma resultat går att få fram igen om forskningen görs en gång till eller av en annan forskare (Denscombe, 2009). Validiteten talar om, om det man avser att mäta har blivit mätt (Stukát, 2011). Det handlar om att försäkra sig om att man använder sig av mätinstrument som klarar av att mäta det man avser att mäta, att det finns en samstämmighet mellan det som observeras och de teoretiska idéer som undersöks (Bryman, 2018).

Denscombe (2018) menar att bedöma validiteten och reliabiliteten i den kvalitativa forskningen görs inte lika lätt som inom den kvantitativa forskningen. Varken forskningskvaliteten eller fyndkvaliteten går att kontrollera genom upprepningar som i den experimentella kvantitativa forskningen, där forskarna kan upprepa ett experiment. Den sociala verklighet som den kvalitativa forskaren undersöker går inte att upprepa eller kopiera på samma vis, då denna förändras över tid. En annan faktor till svårigheter är att om forskaren blir för involverad i forskningsprocessen så blir det svårt för andra forskare att göra om forskningen på samma vis för att se om de kommer fram till samma slutsatser.

Bryman (2018) och Denscombe (2018) menar att det istället måste finnas andra metoder för att bedöma validitet och reliabilitet inom den kvalitativa forskningen. De talar istället om trovärdighet som ett bättre begrepp att använda. De menar att då det inte finns något bra sätt att visa på att allt blivit rätt, så får forskarna istället försöka övertyga läsarna om att data som samlats in med rimlig sannolikhet är exakt och träffsäker. Detta kan man göra till exempel genom respondentvalidering och triangulering. Respondentvalidering är då forskaren återkopplar till sina deltagare som får läsa igenom data och fynd för att få bekräfta eller avfärda forskarens tolkning av data, för att data som ska analyseras ska bli mer exakt. Genom ett brev, erbjöds de som ställd upp

på att bli intervjuade att läsa igenom den transkribering som gjordes efter intervjun, men det var ingen av de intervjuade som visade något intresse för det. Triangulering handlar bland annat om att använda mer än en metod i sin forskning för att samla in data. En forskare kan till exempel använda sig av både observation, intervju och frågeformulär. Även om inte heller dessa kan garantera att det blivit helt rätt, så finns det en större tillit till resultatet då studieobjektet studerats utifrån flera synvinklar. I denna studie har enbart en metod för datainsamling använts. Syftet med studien var inte att generalisera resultatet utan snarare att se hur just dessa fyra förskollärare tänker kring arbetet med språkutveckling i en heterogent språklig barngrupp.

7.5 Etiska överväganden

Individskyddskravet ska följas av forskare för att säkerställa att ingen som medverkar i en studie utsätts för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. För att undgå detta har de forskningsetiska principerna använts. De fyra principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Genom ett brev har deltagarna informerats om att de ska vara med på intervjuer och vad syftet med studien är. Det har klargjort för dem att de har rätt att avbryta när de vill och att all information som de delgett mig kommer att behandlas konfidentiellt. Med konfidentiellt menas att materialet som samlats in har förvarats så att inga obehöriga har kunnat komma åt det, men även att material inte ska spridas vidare, t. ex de inspelade intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2017). Åtgärder har även tagits som gör så att det inte går att identifiera deltagarna i det färdiga resultatet (Denscombe, 2018). Det har även framgått att all information som samlats in kommer att kasseras när examensarbetet är klart. Samtycke har införskaffat muntligt innan de medverkande svarade på mina intervjufrågor.

7.6 Tillvägagångssätt

För att söka material till avsnitten bakgrund och tidigare forskning har olika sökmotorer som google scholar, Eric, one search och swepub använts. Jag sökte på olika nyckelord som bilingualism, multilingualism, translanguaging, literacy med flera. Då något intressant hittats i en vetenskaplig artikel eller i en bok gick jag om möjligt vidare till ursprungskällan för att läsa vidare, på så vis hittades fler referenser till studien. Hänsyn har tagits till de kriterier som krävs för att kontrollera att en vetenskaplig artikel är vetenskaplig. I de olika sökmotorerna har det kontrollerats att artiklarna är peer-reviewed.

Efter att syfte och forskningsfrågor skrivits och val av metod gjorts så tog jag kontakt med fyra förskollärare genom att skicka ett brev och en förfrågan till dem om de ville ställa upp på en intervju gjord utifrån vinjetter. Dessa intervjuer hölls efter arbetstid på överenskommen plats då detta passade dem bäst. En av förskollärarna bor i en annan kommun, vi tog intervjun över Messenger på hennes begäran. Hur tillvägagångssättet med vinjett som metod gått till har beskrivits ovan. Alla intervjuerna spelades in förutom den som togs över Messenger som genomfördes utan direkt visuell kontakt. Enligt Denscombe (2018) är detta tillvägagångssätt lika gångbart som en vanlig intervju. Det som bör tas hänsyn till är att intervjun görs privat och inte i något

diskussionsforum. Att använda sig av Messenger är högst privat. Att det blir en tidsfördröjning mellan svaren menar Denscombe (2018) kan påverka de svar som intervjupersonen ger då denna har tid att tänka över svaren noggrant. Att intervjupersonen hade tid på sig att tänka över svaren i denna studie kan ha mindre betydelse, då det som studeras är just förskollärarnas egna utsagor om ämnet.

Efter varje intervju transkriberades det som intervjupersonerna sagt. Denscombe (2018) menar att det inte är nödvändigt att transkribera hela intervjun, ett val gjordes därför att enbart transkribera sådant som hade ett värde för studien. Sådant som inte hade någon koppling till studiens syfte, skrevs inte ner. Efter transkriberingen lästes texten igenom mer noggrant för att finna det som var relevant utifrån de begrepp och teman som hittats i litteraturen:

Förhållningssätt
Modersmålsstöd
Språk och identitet
Transspråkande
Mångkulturell inorporering
Instructional conversation
Förstaspråk som resurs

Bearbetningen utfördes genom det som Denscombe (2018) kallar för kodning. Enstaka ord och fraser som passade in klipptes ut och färgkodades med hjälp av överstrykningspenna. De enstaka ord och fraser som hittades sattes sedan in under olika kategorier. Kategorier jag använde var de begreppen och teman jag hittat i litteraturen. Exempelvis gick det att under kategorin modersmålsstöd hitta ord som modersmåls-lärare och tvåspråkig personal. Dessa kategorier redovisades sedan under respektive vinjett där dessa förekom, för att sedan analyseras.

7.7 Metoddiskussion

Enligt Denscombe (2014) har varje datainsamlingsmetod sina egna specifika styrkor och svagheter. Han menar att den metod som är bäst lämpad för studien bör väljas. Tanken med denna studie var att komma åt förskollärarnas reflektioner, förhållningssätt och strategier kring arbetet med flerspråkiga barn i förskolan. Vinjettmetoden valdes till denna studie för att förskollärarna under intervjun skulle ha ett fiktivt scenario att reflektera kring. Vinjetter skapar enligt Kullberg och Brunnberg (2008) en trygghet och gör att intervjupersonerna känner sig bekväma i intervjusituationen.

Intervjun var även ostrukturerad då förskollärarna tilläts reflektera fritt kring det fiktiva scenariot och det fanns väldigt få följdfrågor. I den ostrukturerade intervjun introduceras ämnet eller temat för de som blir intervjuade, sen får de berätta på egen hand utan för mycket vägledning (Denscombe, 2014). Följden av detta blev att svaren från de intervjuade blev väldigt olika och det var mycket som inte var relevant för studien. Om en semistrukturerad intervju hade använts är det möjligt att en större del av den insamlade empirin blivit relevant. Enligt Denscombe (2014) har en semistrukturerad intervju en tydligare lista med problem och frågor att söka svar på än den ostrukturerade.

Studien hade ett fåtal intervjupersoner vilket gör det svårt att generalisera det resultat som studien resulterat i. Detta gör att det blir problematiskt att tala om huruvida studien är trovärdig eller inte. För att kunna visa på att resultatet är trovärdigt skulle en responsvalidering eller en triangulering utförts men på grund av tidsbrist gjordes inte detta. Det som i denna studie får visa på att det ändå finns en viss trovärdighet är att förskollärarna oftast hade liknande tankar kring vinjetterna och att det fanns en samstämmighet i förhållningssättet till arbetet kring flerspråkiga barns språkutveckling.

8 Resultat och analys

Under detta avsnitt redovisas resultatet och analyseras utifrån tidigare forskning och de analytiska begrepp som finns i denna studie. Även studiens syfte och forskningsfråga kommer att besvaras i detta avsnitt. Jag presenterar alla tre vinjetterna var för sig.

8.1 Vinjett 1: Flickan i samlingen

Denna vinjett handlar om en flicka som är väldigt aktiv och som gärna pratar inför resten av barngruppen. När hon reser sig upp i samlingen och börjar berätta en historia för de andra barnen så blir hon tillsagd att sätta sig ner (se bilaga 1 för hela vinjetten).

8.1.1 Förskolläraarnas förhållningssätt

Samtliga förskollärare gav uttryck för att vilja låta flickan tala i samlingen. De hade alla olika förklaringar till varför hon skulle få tala. Flickan skulle inte behöva känna sig kränkt, stött, eller få dålig självkänsla och hon skulle bli behandlad precis som alla andra barn. De menade även att hon skulle få använda sig av båda sina språk. Förskollärarna hade lite olika syn på när flickan skulle få berätta sin historia, ett par av dem tyckte att hon fick vänta tills i slutet av eller efter samlingen, eftersom förskolläraren själv hade gjort upp en plan för innehållet.

Så om hon vill använda sig av sitt utländska språk så ska hon få lov att göra det, så hon inte ska bli tvungen och bara liksom, sätt dig ner för att vi andra inte förstår och så där. Förskollärare 2

Om det hände i en samling skulle jag låta henne prata precis som alla barn ... låta henne prata så att hon känner sig sedd och hörd och att hennes ord är viktiga. Förskollärare 3

Jag skulle låta henne tala till punkt, eller åtminstone försöka få henne att förstå att vi kunde prata direkt efter samlingen eller i slutet av samlingen, för att inte kränka hennes självkänsla och berättarlust. Förskollärare 4

Förskollärarna visar på en förståelse för att barn måste få använda sig av sina olika språk i förskolan och att detta annars kan få negativa konsekvenser för barnet och dess självbild. Genom att bekräfta flerspråkigheten i klassrummet menar Svensson (2017) att barnen blir styrkta i sin identitet vilket även leder till en bättre självbild och en bättre självtillit hos barnet. Däremot säger två av förskollärarna att barnet förmodligen får vänta med sin berättelse till i slutet eller efter samlingen. Trots att detta enligt förskollärarna inte handlar om att barnets flerspråkighet, så kan det ändå ge en signal till barnet att hennes talan inte är prioriterad.

8.1.2 Vikten av modersmålsstöd

Två av förskollärarna tog upp vikten av att ta stöd av modersmåls lärare eller om inte det var möjligt, så tyckte en av förskollärarna att man borde anställa förskollärare eller barnskötare som var tvåspråkiga. Hon menade att om det var många barn som talade samma språk så borde det vara möjligt att anställa personal som talar just de barnens

språk. Båda förskollärarna menade att möjligheten med att använda sig av modersmåls lärare var att stärka barnen i deras tvåspråkighet. Den ena förskolläraren ansåg att om det inte fanns tillgång till modersmåls lärare så borde istället tvåspråkig personal kunna ge barnen stöttning i både sitt förstaspråk och i det svenska språket.

Om det inte finns möjlighet till modersmålsstöd vore det bra om det gick att anställa någon förskollärare eller barnskötare som talar samma språk som barnen. Som kan vara ett stöd för just de barnen som kanske känner sig lite osäkra på och som kanske inte vågar prata på svenska, men som vågar uttrycka sig mer på sitt eget språk för att de är osäkra på svenska språket. Förskollärare 2

Om flickan får berätta så finns det möjligheter till att stärka flickan i hennes tvåspråkighet och detta kan göras med hjälp av modersmåls lärare. Förskollärare 4

Förskollärarna visade på förståelse för att barns flerspråkighet måste uppmuntras och tillåtas att användas. De hävdade att detta bäst görs med hjälp utifrån. Detta finns det stöd för inom forskningen. Resultat visar på att två- och flerspråkiga barn lätt kan glömma bort sitt förstaspråk om det inte ges något värde (Engel de Abreau mfl., 2013). Om barnen däremot får tillgång till modersmålsstöd ger det barnet goda chanser till att utveckla både sitt förstaspråk och sina kunskaper i det svenska språket (Letzén, 2017).

8.1.3 Språk och identitet

En av förskollärarna som talade om vikten av att ha tvåspråkig personal på förskolan, om det inte fanns tillgång till modersmåls lärare, betonade även vikten av att barnen måste få tala på sitt förstaspråk för att de inte ska glömma bort det. Hon menade att det är den sociala biten som är viktig. Om barnen förlorar sitt förstaspråk så kan de inte kommunicera med släkt och vänner i sitt hemland när de åker dit på besök. De kan inte heller föra språket vidare till sina egna barn. Hon gav även uttryck för att barnen måste få tala sitt förstaspråk både i hemmet och på förskolan, men att det tyvärr inte alltid fanns möjlighet till det på förskolan.

Tänk när de blir äldre och återvänder till hemlandet också ska de ju kunna prata med sin familj där nere och anhöriga och så där. Det vore ju inte kul att komma ner dit och inte kunna prata och att barnet kan föra vidare språket till sina barn också så småningom. Det är ju den här sociala biten då ... bara prata, prata, prata modersmålet med barnen så att de inte glömmer, så det är det som är det viktiga att de får prata sitt modersmål, ja det är viktigt så de inte glömer språket och så. Förskollärare 2

Bloch och Hirsch (2017) tar precis som förskolläraren upp att språket är viktigt då det handlar om att hålla relationer och förbindelser till familj, släkt och vänner levande. Därför menar de att det är viktigt att individen får behålla sina kunskaper i sitt förstaspråk. För att detta ska ske förklarar Engel de Abreau mfl (2013) att det är viktigt att förstaspråket inte enbart talas i hemmet. Risken finns då att förstaspråket ersätts med majoritetsspråket, som talas i samhället. Om föräldrarna dessutom har begränsade

kunskaper i majoritetsspråket och barnen tappar sina språkkunskaper i sitt förstaspråk, så menar de att barn och föräldrar kan få svårare att förstå varandra.

8.1.4 Transspråkande och mångkulturell inkorporering

En annan förskollärare tog upp att det fanns möjligheter för barnen att lära av varandra om flickan fick använda sig av sitt förstaspråk i samlingen.

Att man lär av varandra. Till exempel att flickan kan få räkna på franska när det räknas i samlingen då får barnen lära av varandra. Förskollärare 3

I det här uttalandet anade man ett inkluderande arbetssätt där barnet fick möjlighet att använda sig av sitt förstaspråk, men även att andra barn fick vara med i lärandet. Svensson (2017) talar om transspråkande i förhållande till det inkluderande arbetssättet, att barnets språk får ta plats och det ges ett värde. Förskolläraren menade även att barnen lär av varandra då ett barn får räkna på sitt förstaspråk. Här finns det en antydning till vad Svensson (2017) kallar för mångkulturell inkorporering vilket innebär att transspråkande tillämpas och att det finns ett inkluderande arbetssätt. Här ses flickans språk som likvärdigt alla andras språk vilket påverkar barnets identitet på ett positivt sätt. Flickan får även lära de andra barnen vilket kan förstärka hennes självkänsla.

8.1.5 Vilka svårigheter

Förskollärarna gav inte uttryck i denna vinjett för att det fanns så mycket svårigheter. Den svårighet som tre av fyra förskollärare gav uttryck för var att de andra barnen inte kunde förstå flickan och hänga med i hennes berättande om hon talade omväxlande på sitt första- och andraspråk.

Det som är svårt är att flickan inte kan göra sig förstådd bland sina kamrater...
Förskollärare 4

Jag ser inga svårigheter för jag tänker att om hon pratar svenska eller franska om jag inte förstår riktigt så uppmanar jag henne att upprepa eller förklara på annat sätt. Förskollärare 3

Genomgående har förskollärarna i sina utsagor till denna vinjett uttryckt en acceptans för barnets användande av sitt förstaspråk, vilket tyder på att de antar ett integrerat förhållningssätt. Ett integrerat förhållningssätt leder enligt Svensson (2017) oftast inte till ett förändrat arbetssätt. När läraren inte ser problem utifrån barnets perspektiv innebär det oftast att undervisningen fortsätter som vanligt, vilket inte leder till förändring utifrån elevernas olika behov.

8.1.6 Ge förutsättningar för språklig utveckling

Förslag på förutsättningar för språklig utveckling som förskollärarna kom med till detta scenario handlade om att barnet behövde hjälp av en modersmålslärare eller annan personal som talar och förstår barnets förstaspråk. Att denna person kan stötta barnet i att våga tala sitt förstaspråk om det är förstaspråket som de känner sig mest bekväma med att använda. En av förskollärarna föreslog att ens egen nyfikenhet på flickans

språk skulle kunna stötta henne i språkutvecklingen. Att man visar intresse och försöker hjälpa henne trots att man inte kan språket själv.

Om hon använder ett ord på franska som jag uppenbarligen inte förstår, då kan man ju kanske försöka ta reda på alltså av nyfikenhet ... Att man lyssnar och att försöka hjälpa henne att utveckla, att hon sen kan säga hur det är på svenska så att hon får båda kunskaperna ... om hon säger ko på franska och hon inte finner det ordet på svenska så kanske jag kan hjälpa henne med att säga att det heter ko. Förskollärare 1

Enligt Skolverket (2017) kan ett förhållningssätt där förskolläraren visar nyfikenhet, öppenhet och vilja att veta mer resulterar i att de flerspråkiga barnen får möjlighet till att utveckla sin flerspråkighet. I ovanstående citat uttrycker förskolläraren vikten av att vara nyfiken och visa intresse för barns olika språk. Förskolläraren menade även att hon skulle kunna ta hjälp av barnets förstaspråk för att stötta andraspråksinläringen vilket tyder på ett transspråkande förhållningssätt. Svensson (2017) menar att i en skolkultur där transspråkande är tillåtet kan barnet alltid få hjälp av andra elever eller av läraren. I detta fall menade förskolläraren att hon kunde ta hjälp av barnets förstaspråk för att ge barnet kunskap om ett och samma ord på båda språken. Förskolläraren bekräftade även flerspråkigheten genom att tillåta barnet att uttrycka sig på sitt förstaspråk, vilket enligt Svensson (2017) gynnar barnets identitetsskapande och ger en positiv självuppfattning.

Samma förskollärare menade även att barn som talar samma förstaspråk kan hjälpa varandra. Att ett barn som talar majoritetsspråket bättre än ett annat barn kan hjälpa både barnet och förskolläraren med att översätta.

...sen har vi ju barn som talar samma språk, då kan barnen hjälpa varandra. Ett barn som förstår ett ord på båda språken, kan översätta för både kompisarna och för mig som förskollärare. Förskollärare 1

Förskolläraren gav i detta citat uttryck för att hon inte alltid har den kunskap som barnen har och att de då kan hjälpa varandra och henne att förstå. Här kan ett inkluderande arbetssätt anses då barnet får använda sig av sitt förstaspråk. Svensson (2017) menar precis som förskolläraren att barnen ibland har kunskaper som inte läraren har och att transspråkande då kan vara en hjälp i lärandet.

8.1.6.1 Sammanfattning

Precis som forskningen talar förskollärarna om att de flerspråkiga barnen behöver få använda sin flerspråkighet i undervisningen. Detta för att stärka sin identitet vilket i sin tur leder till en bättre självbild och självtillit hos barnet. Förskollärarna ger uttryck för att modersmålsstöd gynnar barnens språkinläring både i förstaspråket och i det svenska språket, men att det behövs hjälp från modersmålsstödjare för att kunna hjälpa barnen i deras språkutveckling fullt ut. Modersmålsstöd och modersmålsstödjare är även något forskarna tar upp, för att stödja barnen i deras språkutveckling.

I förskollärarnas berättelser finns det en antydning till mångkulturell inkorporering i vissa situationer. I dessa situationer finns det ett inkluderande arbetssätt och transspråkande används. Det inkluderande arbetssättet syns i förskollärarnas berättelser då det talas om att barnen antingen får lära ut eller hjälpa sina kompisar genom att använda sig av sitt förstaspråk, men även då en av förskollärarna själv påpekar att hon kan använda barnens förstaspråk i språkutvecklande syfte. Mer genomgående är det, det integrerade förhållningssättet som antas. Det finns oftast enbart en acceptans för barnens användande av sitt förstaspråk. Det talas istället om att det behövs moderatstöd för att arbeta språkutvecklande med de flerspråkiga barnen.

8.2 Vinjett 2: Pojken i leken

Denna vinjett handlar om en pojke som har svårt för att ta sig in i kompisarnas lek, på grund av att han inte pratar majoritetsspråket. De andra barnen anser att han enbart förstör när han försöker leka med dem, så han får inte vara med. Förskolläraren löser problemet med att låta pojken göra något annat (se bilaga 1 för hela vinjetten).

8.2.1 Förskollärarnas förhållningssätt

Två av förskollärarna påpekade att det lätt blir som i scenariot att barnet plockas bort från situationen, oftast på grund av tidsbrist. Men de menade att detta inte är det optimala sättet att hjälpa pojken på, i hans språkutveckling. En av förskollärarna säger att om detta sker upprepade gånger så kommer de andra barnen att tycka att han är tråkig. Därför behövde han stöd dels för att komma in i leken och få bli delaktig men även i själva leken eftersom han inte hade samma språk som sina kompisar. Några av förskollärarna tog upp att flickorna kunde hjälpa till, men att det då var viktigt att även förskolläraren var närvarande för att stötta.

Det man kan göra är att prata med de här flickorna och förklara att han inte förstår riktigt, ”kan inte ni bara ge hälften av grejerna till honom och visa och vägleda hur ni gör?” För barn kan ju liksom samtala med kroppsspråk och sådär, så att han känner sig delaktig i det hela, istället för att liksom bara ta ut honom. Förskollärare 2

...förklara för flickorna att dom lär honom att leka så att det blir inkluderande och inte tråkigt. Förskollärare 3

Förskollärarna kom med förslag på att flickorna kunde låta sin kompis vara med i leken. De menade att flickorna kunde hjälpa honom, då han inte förstod leken och inte heller hade språket på ett sådant sätt att det var lätt att leka. Detta kunde tolkas som en mångkulturell inkorporering där förskollärarna ville skapa tolerans mellan barnen genom att låta flickorna hjälpa pojken i leken. Den ena förskolläraren talade om att flickorna kunde visa och vägleda pojken genom att samtala med kroppsspråk. Här blir det ett slags transspråkande mellan barnen, då de möjligtvis skulle kunna använda sig av olika språk som, pojkens förstaspråk, majoritetsspråket och kroppsspråk.

8.2.2 Vikten av modersmålsstöd

Vikten av modersmålsstöd framkom även i diskussionerna kring denna vinjett. En av förskollärarna menade att hjälp borde tas utifrån av modersmåls lärare.

Modersmåls lärare kan kopplas in alternativt bjuda in brodern som hjälp till att tolka. Förskollärare 4

Förskollärarna visade på att pojken behövde stöd från någon som har kunskaper i hans förstaspråk men eftersom modersmåls lärare inte fanns tillgängliga på majoriteten av förskolorna, så var detta stöd inte ett alternativ i de flesta av fallen. Cummins (2017a) tar upp forskning som visar på att barn som går på en förskola där det finns tillgång till modersmålsstöd oftast fortsätter att tala sitt förstaspråk parallellt med majoritets språket. De utvecklar med andra ord sin flerspråkighet. Enligt Axelsson, Rosander och Sellgren (2005) är det däremot inte praktiskt möjligt att erbjuda modersmålsstöd i barngrupper där det finns en stor mångfald av språk.

8.2.3 Vilka svårigheter

De svårigheter förskollärarna kunde se i denna situation var främst att få barnet inkluderat i leken. Men en av förskollärarna gav även uttryck för att svårigheten fanns i och med att hon inte hade språket att kommunicera med pojken på.

Svårigheter för mig är väl att få pojken inkluderad i leken. Men det spelar ju egentligen ingen roll vad han pratar för språk. Förskollärare 3

Här går det att ana ett integrerat förhållningssätt, då förskolläraren menar att det skulle vara svårt att få pojken inkluderad i leken, oavsett vilket språk han talar. Svensson (2017) menar att då lärare inte inser att det är språket som vållar problem, så kommer det vara svårt att förändra tillvägagångssättet för att tillgodose det individuella barnets behov. I denna situation så finns det en risk, utifrån ett integrerat förhållningssätt, att pojken inte får rätt stöttning för att kunna bli inkluderad i leken.

När man inte själv har någon aning om hur situationen började...att man tror på de barnen som är verbalt starka ... och sen att de som är lite tysta kanske hamnar i skymundan där skulle jag tycka det är svårt att inte ha kommunikationen sen får man ju försöka hitta vägar runt om, men det är inte alltid lätt ... man kan ju ställa frågor och då kan han nicka för han förstår ju en del, eller säga ja eller nej. Förskollärare 1

Förskolläraren visade här förståelse för att det var språkförståelsen som vållade problem för pojken. Hon tyckte däremot att det var svårt att hitta en bra lösning då hon inte kunde kommunicera med pojken och flickorna på lika villkor.

8.2.4 Ge förutsättningar för språklig utveckling

Möjligheter som framträdde i förskollärarnas berättelser var att det fanns utrymme till lärande av nya ord och att utveckla barnets kunskaper i det svenska språket. Möjligheten av att ta hjälp utifrån fanns också med som förslag, för att barnet skulle få chans till att utvecklas språkligt.

Alla förskollärare tyckte det var viktigt att vara närvarande som vuxen. Två av dem pekade på vikten av att sätta ord på det som de gjorde i leken och de andra två tog upp att modersmåls lärare och/eller pojkens bror kunde komma in och hjälpa till för att underlätta för pojken.

Jag tänker på det kompetenta barnet ger man dem möjlighet och lyfter dem så utvecklas de. Det är ju som att jobba med små barn att benämna saker många gånger det man gör och det man ser. Förskollärare 3

Jag tänker att om man är där och hjälper honom så sätter man ord på det man gör så att det skapar förståelse till en början när man är i ”hemvrån” så förstår han inte riktigt vad som menas men är man där flera gånger så kommer orden. Förskollärare 3

Att benämna saker som används i leken, att man trycker på orden att ”nu använder jag skeden för att röra” att nämna vanliga grejer egentligen och att vara väldigt tydlig. Sen kan man följa upp det här, senare på dagen kan man återgå till situationen och säga ”kommer du ihåg när vi rörde...?” liksom återgå till den situation som var förut. Förskollärare 1

För att ge förutsättningar för språkutveckling nämnde båda förskollärarna att de skulle lägga vikt vid att hjälpa barnet med att sätta ord på saker som fanns i ”hemvrån” och vad de gjorde i leken. En av förskollärarna lade dessutom till att hon tänkte följa upp situationen senare på dagen, hon menade även att man kan passa på att benämna ord vid måltiderna. Här kan man se att förskollärarna genom konversation i leken och även i andra vardagliga situationer ville ge barnet nya ordkunskaper. Att barn får lära sig ords betydelse i en för dem meningsfull kontext menar Massey (2013) är av stor betydelse. För barnen kan detta innebära att de lär sig nya ord vid måltider, läsning och i den stöttande leken. Gustafsson och Håkansson (2017) menar att barnen måste få höra de nya orden i olika sammanhang, upprepade gånger och i olika kontexter för att de ska få förståelse för ordens betydelse.

Chapman De Sousa (2017) tar upp begreppet instructional conversation som innebär att en förskollärare tillsammans med ett barn eller en liten grupp barn fokuserar på ett visst ämne för att få ny förståelse. En av förskollärarna sade att om barnet leker upprepade tillfällen i ”hemvrån” och om man är där och stödjer honom i språket så kommer orden efter ett tag. Detta visar på en medvetenhet om att använda sig av barns tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket är en viktig komponent när instructional conversation används. Vad förskollärarna inte uttryckte däremot, var att uppmuntra barnet till att använda sig av sitt förstaspråk i leken, vilket Perez (1996) nämnde som en resurs i samtalet.

En av förskollärarna sa däremot att de brukade använda sig av barnens förstaspråk vid matbordet vilket pekar på en medvetenhet om vikten av att använda barnets förstaspråk som resurs.

En annan vardaglig situation där vi benämner ord är när vi sitter och äter. Då brukar vi även använda oss av vissa ord på barnens språk som vi lärt oss till exempel mjölk, vatten och ost, samtidigt som vi pekar och säger det på svenska också. Förskollärare 1

Om man hör att ett barn säger ett ord på sitt språk ofta och man själv lär sig förstår vad det betyder, kan man upprepa ordet fast på svenska. Det kan vara vid maten till exempel varje gång barnet säger ordet kan man peka eller ge det till honom också säger man ordet på svenska samtidigt. Förskollärare 1

Både Cummins (2011) och Letzén (2017) menar att det är viktigt att barn får använda sig av sitt förstaspråk för att plocka fram tidigare kunskaper och erfarenheter som de kan använda sig av i skolan. Rosén (2017) talar även hon om att använda förstaspråket som resurs. Hon menar att det är viktigt att istället för att se barnet som mindre språkligt kunnig i majoritetsspråket så måste man istället ta vara på de språkliga resurser som barnet har totalt. I exemplen ovan vet förskolläraren att barnet redan har kunskap om orden på sitt förstaspråk och använder därför dessa som resurs i den dagliga konversationen med barnet.

8.2.4.1 *Sammanfattning*

Även i detta avsnitt är den mångkulturella inkorporeringen synlig och modersmålsstödet togs upp som ett alternativ. Förskollärarna vill skapa tolerans mellan barnen och menar att barnen kan hjälpa varandra i leken genom att vägleda med kroppsspråk. Hjälpt utifrån av någon som talar pojken modersmål kom också som förslag.

Det integrerade förhållningssättet framkommer då förskollärarna tyckte det är svårt att få pojken inkluderad i leken. En förskollärare menar att det är samma svårighet att få barn som talar majoritetsspråket att bli inkluderade i leken, medan den andra förskolläraren sa att det är svårt att komma på en lösning då kommunikationen inte finns. I dessa resonemang framkommer inte det individuella barnets behov av stöttning vilket tyder på ett integrerat förhållningssätt.

För att ge förutsättning för språklig utveckling tar förskollärarna upp att det är viktigt att vara närvarande som pedagog och benämna ord i leken och i andra vardagliga situationer. Detta visar även forskning på, att det är viktigt för barn att lära sig nya ord i olika kontexter och i olika sammanhang. Endast en av förskollärarna nämnde att hon brukade använda barnens förstaspråk vid matbordet, trots att forskning visar på att det är viktigt för barnen att få använda sig av sitt förstaspråk som resurs.

8.3 Vinjett 3

Vinjetten handlar om Sara och Maximilian. De talar ett annat förstaspråk än sina kamrater och har inte kommit lika långt i sin språkutveckling i majoritetsspråket. När en flicka som har svenska som förstaspråk, väljer en bok med mycket text i, sitter de och leker istället för att lyssna. förskolläraren väljer att sära på dem för att få en lugn lässtund (se bilaga 1 för hela vinjetten).

8.3.1 Förskollärarnas resonemang kring vinjetten

Detta var ett scenario som de flesta av förskollärarna gav uttryck för att känna igen. De tyckte även det var svårt att veta hur de skulle lösa en sådan situation. Någon menade att de efter lunch inte var tillräckligt många i personalen för att dela upp gruppen i mindre grupper, vilket gjorde det svårt att tillgodose alla barnens behov i lästunden. Andra hade den möjligheten och delade upp barnen i två mindre grupper, vilket innebar att barnen som var stökiga antingen fick sitta långt ifrån varandra redan från början eller vara i olika grupper. Det fanns även en uppfattning om att barnen inte alltid var intresserade av att lyssna på en saga.

Två av förskollärarna förklarade att de skulle välja att läsa böcker med olika svårighetsgrader på texten. En av dem förklarade att hon i diskussionen kring boken skulle ställa olika svåra frågor utifrån barnens kunskaper.

Förklarar för gruppen att nu är det så här att vi tar en enklare bok först och sen vill ni sitta kvar så läser vi ytterligare en bok sen. Att man läser en lättare bok först och att man läser en svårare efter ...vissa har inte intresse ändå även om jag väljer en enklare bok, det är supersvårt. Förskollärare 1

Även om det är en svår text, för jag kommer nog att läsa den där svåra texten för om vi pratat om olika djur till exempel så skulle jag uppmana barnen att peka på olika saker i boken. Den med lättare text hade jag ställt lite svårare frågor om till de som kan svenska, som vad tror du dom menar? Eller vad betyder det här ordet? Medan jag till dom som inte kan skulle fråga: Kan du hitta katten? Kan du peka på solen? Förskollärare 3

Sandvik och Spurkland (2016) menar att en förskollärares utmaning är att hitta en bok som utmanar barnen både innehållsmässigt och språkligt. Författarna tar även upp att alla barn måste utmanas utifrån sin egen närmaste utvecklingszon. Förskollärarna i denna undersökning gav uttryck för svårigheten med just detta då barnen i gruppen kommit olika långt i sin språkliga utveckling. Men i intervjuerna framträdde ändå några olika strategier för att utmana barnen på olika sätt. Förskollärarna menade att de kunde läsa böcker med olika svårighetsgrad eller ställa olika utmanande frågor till barnen utifrån deras befintliga språkkunskaper. Detta är något som Cummins (2011) och Mary & Young (2017) menar är viktigt. Att låta barnen få vara engagerade i texter genom att ge dem möjlighet till att lyssna och diskutera texter av olika slag redan i förskoleåldern för att utvecklas till bra läsare och skrivare.

En av förskollärarna gav uttryck för att barnen med annat språk kommit långt i sin språkutveckling men på ett annat språk än svenska. Hon menar att om förskollärarna inte har den språkliga kompetens som behövs för att stimulera barnen språkligt, så behövs det hjälp utifrån från en modersmålsstödjare.

Skälet till att barnen testat under sagoläsningen beror givetvis på att dom inte förstår.... Dom är fem år och behöver mer stimuli än att bara sitta och lyssna. Det som behövs för dessa barn är modersmålsstöd för att även kunna utmana dem språkligt. Förskollärare 4

Förskolläraren tar precis som Cummins (2011) och Mary och Young (2017) upp vikt av att barn måste få engagera sig i texter på alla sina språk redan i tidig ålder. Hon tar även upp alternativet av att använda sig av modersmålsstödjare precis som författarna. Mary och Young (2017) tar upp ett exempel där en enspråkig förskollärare har lärt sig ord på barnens språk som är kopplade till sagorna. Detta skapar mening i sagoläsningen och uppmuntrar barnen till att växla fritt mellan sitt förstaspråk och majoritetsspråket. Att det är accepterat att använda sitt förstaspråk som stöd resulterar i att barnen känner en större säkerhet i sitt deltagande menar Chapman de Sousa (2017) Ett annat alternativ som Cummins (2011) tar upp som inte förskollärarna nämnde, är att använda föräldrarna som resurs och skicka med böcker hem som kan läsas och diskuteras på första språket eller majoritetsspråket.

Det är ingen som säger att man måste välja en bok. Du kan ha flanosagor, det är ett annat alternativ. För när man använder konkretmaterial det är oftast, upplever jag, att det gör saken så mycket enklare. Det är så mycket intressantare att lyssna då. Det är inte heller tvunget att berätta hela sagan .. det går att förkorta den för att alla ska orka lyssna klart. Vi brukar även använda oss av konkretmaterial som djur och figurer. Vi har till exempel de tre bockarna Bruse som barnen brukar uppskatta. Förskollärare 1

Precis som förskolläraren menar Sandvik och Spurkland (2016) att användandet av konkretmaterial underlättar för barnen då de måste följa med i händelseförloppet. Flanosagor är ett exempel på konkretmaterial som förskolläraren gav exempel på. Förskolläraren tog även upp att hela sagan inte behöver berättas utan att det går att korta ner den. Detta är något som även Sandvik och Spurkland (2016) menar är en bra metod, att först presentera stommen för att sen vidareutveckla sagan med nya ord och begrepp.

8.3.1.1 Sammanfattning

Förskollärarna gav uttryck för att det är svårt att utmana alla barnen språkligt då det finns barn i gruppen som kommit olika långt i sin språkliga utveckling. Olika strategier framkommer så som att ställa olika svåra frågor till texten, välja olika svårighetsgrad på bok och att använda sig av konkret material för att anpassa svårighetsgraden till det individuella barnet. En förskollärare menar att en modersmålsstödjare borde finnas för att även barn med annat förstaspråk skulle kunna utmanas utefter sina behov. Inga förskollärare tar upp alternativet att själva använda sig av ord på barnens första språk för att skapa mening i sagoläsandet, vilken forskning tar upp som ett alternativ. Forskning tar även upp att vårdnadshavarna kan användas som resurs vilket inte heller framkommer i förskollärarnas berättelser.

9 Diskussion

I läroplanen för förskolan framgår det att förskolan ska ge barn med annat modersmål än svenska förutsättningar för att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 2010 och Skolverket, 2018). I denna studie har jag gett fyra förskollärare tre vinjetter att resonera kring. Utifrån deras utsagor kring dessa, har jag sedan sökt förståelse för förskollärarnas reflektioner och strategier kring hur språkutvecklingen i heterogent språkliga barngrupper kan se ut.

Enligt forskare så har förstaspråket stor betydelse då en individ ska lära sig ett andraspråk. Cummins (2011) menar att barn i undervisningen kan använda sig av sitt förstaspråk för att plocka fram tidigare kunskaper och erfarenheter vilket underlättar andraspråksinläringen. Därför är det viktigt att tänka på vilket förhållningssätt som finns på förskolan. De analytiska begrepp jag använt mig av, assimilering, integrering och inkludering kan vara en vägvisare i hur man arbetar och bör arbeta för att ge alla barn lika förutsättningar till språkutveckling. Att använda sig av det inkluderande förhållningssättet är det som varje förskola bör sträva efter. Hur detta ska göras i praktiken är inte alltid självklart då det idag oftast finns många olika språk på förskolan och få förskollärare och annan personal som talar barnens olika förstaspråk.

Trots att det är det integrerande förhållningssättet som dominerar i förskollärarnas utsagor, så har det i studien framkommit att förskollärarna har kunskapen om att det är viktigt att barnen får använda sig av sitt förstaspråk i verksamheten. Majoriteten av förskollärarna ger dock uttryck för att de behöver få mer stöd i att arbeta språkutvecklande med de flerspråkiga barnen, då de inte själv talar barnens förstaspråk. Förskollärarna menade att modersmålsstöd vore att föredra för att hjälpa de flerspråkiga barnen i deras språkutveckling.

9.1 Flerspråkighet och modersmålsstöd

I resultatet framkom det att det är tillåtet att barnen pratar sitt förstaspråk i de förskolor där förskollärarna arbetar. Förskollärarna gav även uttryck för att det är viktigt att barnen får hjälp med att utveckla sin flerspråkighet. En del av förskollärarna menar att det behövs modersmålsstöd i förskolan för att barnen ska få förutsättningar till att utveckla sina språk, vilket det även finns stöd för inom forskning (Axelsson, 2005, Letzén, 2017 och Cummins, 2017a). Axelsson (2005) antyder däremot att det inte är en självklarhet att få modersmålsstöd i förskolan. Hon menar att det idag inte är praktiskt möjligt att arrangera modersmålsstöd för alla barn då det oftast endast finns ett fåtal barn med samma förstaspråk i en och samma barngrupp. Detta är ett problem som även förskollärarna ger uttryck för. Den förskollärare som hade tillgång till modersmålsstöd på sin förskola sa att de endast hade tillgång till det, om det fanns fler än tre barn som talade samma modersmål. Då det i både skollagen och läroplanen för förskolan föreskrivs att förskolan ska vara likvärdig, blir detta ett dilemma då inte alla får lika förutsättningar till språklig utveckling. I läroplanen för förskolan står det dessutom att ”hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov” (Skolverket Lpfö s. 12). Vilket inte tas då endast ett fåtal eller inga barn på en förskola får modersmålsstöd.

9.2 Förstaspråket som resurs

Trots förståelsen för att barn behöver utveckla sitt förstaspråk och att det finns ett tillåtande klimat då det kommer till att barnen själv talar sitt första språk, så finns det lite som talar för att förskollärarna själva uppmuntrar barnen att tala annat än svenska. Det finns inslag där förskollärare uttrycker att barnen får räkna på annat språk i samlingen och en av förskollärarna menar att de använder barnens språk vid matbordet. Min uppfattning är att barnen använder sitt förstaspråk spontant i vissa vardagliga sammanhang och att förskollärarna då kan följa upp med frågor och kommentarer om vad det heter på svenska, om de förstår vad det är barnet pratar om. Forskning visar på att förstaspråket även bör användas som resurs i annat än den vardagliga konversationen. Perez (1996) och Chapman De Sousa (2017) menar att barn som får använda sig av sitt förstaspråk som stöd i en kommunikativ process känner sig säkrare i sitt deltagande. Barnen motiveras även till att dela med sig av mer abstrakta idéer i en miljö där de tillåts använda alla sina språkliga resurser, än i en enspråkig miljö där enbart majoritetsspråket talas (Champan de Sousa, 2017). Då vissa av förskollärarna talade mycket om att det behövs hjälp utifrån antingen från modersmålsstödjare eller syskon så uppfattar jag det som att det inte är helt lätt att stödja barnen i deras flerspråkiga utveckling. Förskollärarna menar att när man som förskollärare själv inte talar och förstår barnens förstaspråk, så är det även svårt att stötta dem i ett annat språk än majoritetsspråket.

9.3 9.3 Förskollärarnas förhållningssätt – assimilering, integrering och inkludering

9.3.1 Integrering

Samtliga förskollärare visar i resultatet en positiv inställning till barnens förstaspråk och menar att de måste få använda sig av sitt förstaspråk på förskolan. De menar att om barnet får använda sig av sitt förstaspråk stärker det barnets självförtroende och självkänsla. Vikten av förstaspråket togs även upp i sammanhang då det talades om barnen och deras möjlighet att kommunicera med släkt och vänner. Resultatet visar även på att förskollärarna tycker det är viktigt att flerspråkiga barn får utveckla alla sina språk. Samtidigt finns det inte någon större antydning till att barnen uppmuntras till att använda sig av sitt förstaspråk vid till exempel lässtunder eller andra undervisningstillfällen.

Förskollärarna anger inga större svårigheter med att arbeta med barn som är flerspråkiga. De påpekade att det kunde vara ett problem för barnen när deras kompisar inte förstod dem och att det ibland kunde vara svårt när barnet med ett annat förstaspråk inte kunde hänga med och förstå. Ett par förskollärare menade att det kan vara svårt att få barnet inkluderad i kompisarnas lek men att det lika gärna kan handla om barn som talar enbart svenska. Utifrån detta Menar jag att Svenssons (2017) begrepp integrering passar in. Med integrerings begreppet menas det att det finns en acceptans av invandrarminoriteternas kulturella- och språkliga identitet och att det inte finns några specifika krav på anpassning till majoritetssamhället. Svensson menar även att det ligger ett visst dilemma i att inte se mångfalden som ett problem. När det inte finns några svårigheter så vidtas heller inga åtgärder för att förändra verksamhetens arbetsätt, då det kommer till arbetet med att utveckla barns flerspråkighet.

9.3.2 Inkludering

Det inkluderande förhållningssättet talades det om då ett förslag gavs att flickan kunde räkna på sitt språk i samlingen och även i matsituationer då barnens språk användes till viss del. Det inkluderande arbetssättet innebär att barnets språk får ta plats och ges ett värde (Svensson, 2017). Det gavs inte så många exempel på detta sätt att arbeta. Förskollärarna tog istället upp att det borde finnas modersmålsstöd på förskolan eller mer personal som talar barnens förstaspråk. Att det inkluderande arbetssättet inte kommer på tal så ofta är inte så överraskande. Med utgångspunkt i ovanstående borde det arbetas mer på ett inkluderande sätt än vad som görs, men innehållet i förskollärarnas utsagor tyder på att det är ett svårt arbetssätt, då det inte finns någon som talar barnens förstaspråk på förskolan. Att som enspråkig förskollärare lära sig ord på kanske tre till fyra språk utöver majoritetsspråket är inte lätt. Då blir det istället ett mer integrerat än inkluderande arbetssätt som används i verksamheten. Därför upplever jag liksom förskollärarna att modersmålsstöd i förskolan är nödvändigt. Finns det inte modersmålsstöd blir det svårt att leva upp till läroplanens mål om att ge barn med annat modersmål, förutsättningar till att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

9.3.3 Assimilering

Det assimilerande förhållningssättet är något som jag inte kunde utläsa ur förskollärarnas reflektioner. Assimilering innebär att eleverna ska anpassa sig efter den kultur och det språk som vi har i Sverige. Detta är inget som jag upplever att förskollärarna hade som avsikt att uppnå. Förskollärarna visade istället förståelse för att det var viktigt att barnen fick använda sina olika språk för att utveckla sin flerspråkighet. Det var istället det integrerande arbetssättet som jag kunde utläsa ur reflektionerna. Att använda sig av ett integrerat förhållningssätt kan däremot enligt Svensson (2017) leda till en form av assimilering eftersom förstaspråken inte får ta plats i verksamheten på samma vis som vid det inkluderande förhållningssättet. Då ett integrerat arbetssätt används finns risken att förskolan blir en enspråkig miljö. I en enspråkig miljö är risken större att barnen tappar sitt förstaspråk till förmån för majoritetsspråket (Cummins, 2017a).

9.3.4 Fortsatt forskning

I denna studie har jag undersökt förskollärares reflektioner och tankar kring arbetet med flerspråkiga barn i heterogent språkliga barngrupper. Intressant hade även varit att komplettera denna studie med att göra observationer på plats i verksamheten för att se i vilka situationer förskollärare och barn använder sig av transspråkande.

9.3.5 Pedagogiska implikationer

De huvudsakliga pedagogiska implikationerna jag kan dra ut ifrån denna studie är att:

- Ett inkluderande förhållningssätt där alla barns språk får ta plats i verksamheten, och där barnen får använda transspråkande i vardagliga- och undervisningssituationer, är en förutsättning för flerspråkiga barns språkutveckling.
- För att ge flerspråkiga barn samma förutsättning till språkutveckling som sina kamrater som har svenska som förstaspråk, bör modersmålsstöd med modersmåls lärare erbjudas i förskolans verksamhet.

10 Referenser

- Allwood, CM & Erikson MG. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). Stärkta trådar: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto och Sidney: Multilingual Matters Ltd.
- Berg, G. (2000). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia.
- Bloch, A. & Hirsh, S. (2017). "Second generation" refugees and multilingualism: identity, race and language transmission. *Ethnic and racial studies*. 40 (14), 2444-2462. doi-org.proxy.lnu.se/10.1080/01419870.2016.1252461
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Chapman de Sousa, E.B. (2017). Prompting the contributions of multilingual pre-schoolers. *Linguistics and education*. 39, 1-13. doi-org.proxy.lnu.se/10.1016/j.linged.2017.04.001
- Cummins, J. (2011). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and writing*, 25 (8), 1973-1990. doi: 10.1007/s11145-010-9290-7
- Cummins, J. (2017a). *Flerspråkiga elever effektiv undervisning i en utmanande tid*. Litauen: Natur & Kultur.
- Cummins, J (2017b). Teaching minoritized students: are additive approaches legitimate?. *Harvard educational review*, 87 (3), 404-426. <https://search-proquest-com.proxy.lnu.se/docview/1942145838/fulltextPDF/79F6FB2228014992PQ/1?accountid=14827>
- Denscombe, M. (2009). *Ground rules for social reserach: guidelines for good practice*. [Elektronisk resurs] (upplaga 2). Hämtad från <http://ebookcentral.proquest.com.proxy.lnu.se/lib/linne-ebooks/detail.action?docID=480624>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Engel de Abreau, P.M.J. Bladassi, M. Puglisi, M. L. Befi-Lopes D. (2013). Cross-linguistic and cross-cultural effects on verbal working memory and vocabulary: test-

ing language-minority children with an immigrant background. *Journal of speech, language, and hearing research*. 56, 630-642.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21 century. I Skutnabb-Kangas T. Phillipson, R. Mohanty, Ajit, K och Panda, M. *Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters

Garcia, O. (2009b). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.

Garcia, O. (2011). *Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past*. *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*. 14 (2), 133-153. doi-org.proxy.lnu.se/10.1080/13670050.2010.539670

Garcia, O. & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur och kultur.

Hall, S. (1996). Who Needs Identity? I Hall, S. & Du Gay, P. (1996) *Questions of cultural identity*. London: SAGE Publications Ltd.

Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. I Heller, M. (ed.) *Bilingualism: a social approach*. (s. 1-22). London: Palgrave Macmillan Limited.

International Organization for Migration (IOM) 2019, Total number of international migrants at mid-year 2019. Hämtad 2020-01-18 från https://migrationdataportal.org/data?cm49=752&focus=profile&i=stock_abs_&t=2019

Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation tillämpning av vinjettmotoden*. Stockholm: Centrum för utvärdering av socialt arbetet (CSU)

Jürgen, J. (2017), *The transformative limits of translanguaging*. *Language & Communication*. 58, 1-10. https://ac-els-cdn-com.proxy.lnu.se/S0271530917302434/1-s2.0-S0271530917302434-main.pdf?_tid=84ea0cad-3524-404b-b19a-3119a6382cc4&acdnat=1544749604_357e42d71536df1404979d3e97da5e66

Kullberg, C. & Brunnberg E. (2007). *Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsstatens professioner: exemplet socialt arbete*. I *Välfärdspolitik i praktiken om perspektiv och metoder i forskning*. Sverige: NSU Press

Letzén, Maria. (2017). *Ny i förskolan - med ett interkulturellt förhållningssätt*. Lund: Studentlitteratur

Mary, L. & Young, A. S. (2017). *From silencing to translanguaging turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to preschool*. I Paulsrud. BA.

Rosén, J. Straszer, B. & Wedin, Å. New perspectives of translanguaging and education. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Moyer, M. G. & Martin, L.R. (2007). Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism. I Heller, M. (ed.) *Bilingualism: a social approach*. (s. 137-160). London: Palgrave Macmillan Limited.

Rosén, J. (2017). Spaces for translanguaging in Swedish education policy. I Paulsrud, BA. Rosén, J. Straszer, B. & Wedin, Å. *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2016). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Skolverket (2003). *Tre decenniers modersmålsstöd*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=1110>

Skolverket (2013). *Flera språk i förskolan: teori och praktik*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3036>

Skolverket (2017). *Allmänna råd med kommentarer - Måluppfyllelse i förskolan*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3749>

Skolverket (2018). *Läroplanen för förskolan Lpfö18*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P, Säljö, R, Liberg, C (Red). *Lärande skola bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Torpsten, A-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svenska skolan*. (Doktorsavhandling, Växjö universitet, Växjö).

Torpsten, A-C. (2018). Translanguaging in a swedish multilingual classroom. *Multicultural perspectives*. 20. 104-110. Hämtat från. <http://nu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1209275/ATTACHMENT01.pdf>

Torpsten, A-C. (2017). Preschool, multilingualism and translanguaging – Linguistic diversity, language strategies and participation. *I US-China foreign language*. 15(2), 81-90. Doi. 10.17265/1539-8080/2017.02.003.

Department of economic and social affairs (2017). *International migration report 2017*, New York: United Nations

Utbildningsdepartementet (2010). *Skollag* (2010:800). Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Hämtat från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Bilaga 1

Vinjett 1

Alice är en flicka på snart fyra år som kommer från Frankrike. Hon har bott i Sverige med sina föräldrar i två år och har lärt sig en hel del svenska redan. Hon pratar gärna på både svenska och sitt på modersmål (franska) på förskolan och oftast använder hon sig av båda dessa språk samtidigt när hon pratar. Hon är väldigt aktiv och pratar gärna inför resten av barngruppen.

På en samling reste sig Alice upp och började berätta en historia för de andra barnen. Hon använde sig av både det franska och det svenska språket då hon skulle berätta. Förskolläraren som höll i samlingen tyckte att Alice istället skulle sitta still och lyssna, så hon bad Alice vänligt men bestämt att sätta sig ner.

Vinjett 2

Ibrahim är fyra och ett halvt år och kommer från Iran. Han kom till Sverige med sin mamma och pappa och har bott i Sverige i åtta månader. Han talar enbart kurdiska med sina föräldrar. Ibrahim har en äldre bror som flyttade till Sverige före de andra. Brodern har många svenska kompisar och pratar bra svenska. När Ibrahim är hos honom så brukar han få höra det svenska språket talas. Ibrahim har gått på förskolan i två månader och pratar bara enstaka ord svenska, men han verkar förstå en del av det som sägs.

Ibrahim kommer in i "hemhörnan" där två flickor leker mamma, pappa, barn. Han försöker få komma med i leken men hans brist på svenska gör att han inte riktigt vet hur han ska få flickorna till att låta honom vara med. Istället börjar Ibrahim förstöra för flickorna som säger åt honom att de inte vill ha honom där. En förskollärare hör dem och kommer in i rummet för att frågar vad som händer. Flickorna säger att Ibrahim bara förstör för dem och när förskolläraren frågar Ibrahim så är han bara tyst. Förskolläraren tar med sig Ibrahim ut ur rummet och säger att han kan sätta sig och rita med några av de andra barnen istället. Ibrahim följer snällt med, sätter sig och ritar men säger inte så mycket.

Vinjett 3

Sara och Maximilian är båda fem år. Sara har engelska som modersmål och Maximilian talar arabiska. Båda två pratar och förstår lite svenska, men de har inte kommit lika långt i språkutvecklingen som sina kamrater som har svenska som modersmål. Anna är född i Sverige och har svenska som modersmål.

Varje dag efter lunch har barnen som inte sover vaken vila, vilket innebär att de läser en bok som barnen själv väljer. Idag har Anna (som har svenska som modersmål) valt bok, hon väljer en bilderbok med mycket text. Sara och Maximilian sitter och pratar och petar på varandra. Förskolläraren säger åt dem att sluta flera gånger. Tillslut tröttnar hon och sätter dem med andra barn emellan, så att de inte kommer åt varandra.

1. Hur resonerar du kring vinjetterna ovan, vilka möjligheter och svårigheter ser du?
2. Hur skulle du agerat i varje situation för att ge barnen förutsättningar för språklig utveckling?

Bilaga 2

Hej,

mitt namn är Kristina Gustafsson och jag studerar sista terminen på förskolläraryrket vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Jag har börjat skriva på mitt examensarbete som handlar om hur skolor och förskolor arbetar med barns språkutveckling, i verksamheter där det finns en mångfald av språk att ta hänsyn till.

Syftet med studien är att utifrån fiktiva fall söka förståelse för förskollärares reflektioner och strategier för språkutveckling i heterogena barngrupper. För att nå denna förståelse så är jag intresserad av att ta del av just dina erfarenheter kring de fiktiva fall som intervjun kommer att bygga på.

Att delta i studien är frivilligt och ett samtycke krävs för att vi ska kunna utföra intervjun. Du kan när som helst välja att avbryta intervjun och hoppa av studien. Du får välja en plats för intervjun som passar dig och det uppskattas ta ca 45 minuter. Samtalet kommer att spelas in så att jag kan använda det i mitt fortsatta arbete men det är enbart jag som kommer att lyssna på inspelningarna. Efter att jag har behandlat materialet kommer den inspelade intervjun att raderas. Om du vill ta del av de utskriftter som gjorts av din intervju så kan det ordnas på din begäran. I examensarbetet är du garanterad anonymitet och din riktiga identitet kommer att skyddas genom att du tilldelas ett fiktivt namn i examensarbetet. Namn på förskola eller kommun kommer inte heller finnas med i examensarbetet. De som under arbetets gång kommer att få ta del av materialet förutom jag själv, är min handledare och examinator. Men redan innan handledare och examinator får ta del av materialet från intervjun, så är dessa anonymiserade. När examensarbetet är färdigställt kommer denna att utgöra en offentlig handling och vara tillgänglig på internet, men om du önskar kan du även få en kopia via mail.

Om det finns några frågor får du gärna ringa eller maila mig eller min handledare för ytterligare information. Att få ta del av dina reflektioner och erfarenheter skulle vara värdefullt för min studie och jag ser fram emot att få träffa dig för en intervju.

Vänliga hälsningar,

Kristina Gustafsson

xxxxxxx@student.lnu.se

073-xxxxxxx