



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Barn Unga Samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng

Grundnivå

Pedagogers uppfattningar om flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan

Teachers' views on the language development for multilingual children in preschool

Manal AL- Roomi

Lärarexamen 210hp
Barn och ungdomsvetenskap
2011-11-03

Examinator: Annika Månsson

Handledare: Lotta Nyrén

Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan resonerar kring flerspråkiga barns språkutveckling och lärande samt att undersöka miljöns betydelse i detta sammanhang. Mina teoretiska utgångspunkter baserar sig på Vygotskijs sociokulturella teori om barns lärande. Förutom Vygotskij har jag också hämtat resonemang från Bråten (1998), Lindqvist (1999), Strandberg (2006), Säljö (2000) och andra forskare. Uppsatsens empiriska underlag grundar sig på ostrukturerade intervjuer med fyra förskollärare i tre förskolor. Samtliga förskolor ligger i ett mångkulturellt område. Resultatet visar att pedagogerna ansåg att deras intresse för barns modersmål påverkar dessa barns intresse för inläring av svenska. Resultatet visar också att pedagogerna tyckte att modersmålet är viktigt för flerspråkiga barns utveckling av det svenska språket. En annan sak som resultatet tydligt visar är att pedagogerna hade en uppfattning om att förskolan är viktig för de flerspråkiga barnens inläring av det svenska språket. I diskussionen har det kommit fram att pedagogens roll och deras skapande av pedagogiska miljöer är avgörande för dessa barns språkutveckling.

Nyckelord: Flerspråkighet, lärande, miljö, modersmål, språkutveckling.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Syfte	8
1.2 Frågeställningar	8
2. Litteraturgenomgång	9
2.1 Sociokulturellt perspektiv på barns språkutveckling och lärande	9
2.2 Sociala miljöer	11
2.3 Fysiska miljöer.....	12
2.4 Flerspråkighet i förskolan	13
3. Metod	16
3.1 Metodval	16
3.2 Urval och genomförande	17
3.3 Etiska överväganden.....	18
4. Resultat och analys	20
4.1 Pedagogernas uppfattningar om miljöns betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling	20
4.2 Pedagogernas uppfattningar om användandet av de olika språken	21
4.3 Det svenska språket och pedagogernas språkutvecklande arbetssätt.....	24
5. Diskussion	29
5.1 Resultatdiskussion	29
5.2 Metoddiskussion.....	31
5.3 Slutsatser	32
5.4 Förslag till vidare forskning	32
Referenser	33
Bilaga	35

1. Inledning

Enligt Skolverkets statistik, ökar antalet barn i förskolor med annat modersmål än svenska i jämn takt. Närmare bestämt har antalet ökat från 39446 barn år 2000 till 85734 barn år 2010. Det tyder på att samhället förändras och blir alltmer mångkulturellt, samt att flerspråkigheten blir mer utbredd. Detta pekar på att vi som blivande förskolelärare möter allt fler barn med två eller fler språk i förskolan.

Förskolan är det första mötet med det svenska språket för många flerspråkiga barn (Skans 2011:12). Med mina erfarenheter som modersmålstränare i flerspråkliga förskolor är jag av samma uppfattning. Ibland kommer det nya barn till förskolan utan att kunna någon svenska och ibland kan de några få ord. Det är känt att förskoleåldern är viktigt för barns språkutveckling. Benckert (2008:10) poängterar att den viktigaste och mest intensiva perioden för det lilla barnets språkutveckling är mellan 18 och 36 månaders ålder, det är då grunden för språket eller språken läggs. Det tyder på att förskolan är viktig för de flerspråkiga barnen i denna ålder, eftersom det för många barn är den enda plats de möter och lär sig det svenska språket. En förutsättning för att kunna utbilda sig i framtiden, är att de lär sig svenska språket, av den orsaken att utbildning inte sker på olika modersmål.

Barnet lär sig språket för att kommunicera med sina föräldrar och övriga familjemedlemmar, men med tiden lär barnet sig att använda språket som ett medel för att tänka. När ett barn börjar förskolan har det redan byggt basen för sitt modersmål och skaffat till sig erfarenheter om språkinläring. Ett flerspråkigt barn behöver vidareutveckla sitt modersmål och samtidigt lära sig svenska språket. Det krävs en miljö som stimulerar språkutvecklingen för flerspråkiga barns alla språk. Det är därför viktigt att vi som pedagoger är medvetna om vad det innebär att vara flerspråkig. För att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan krävs kunskap hos pedagogerna om flerspråkighet för att kunna stödja dessa barn i deras språkutveckling.

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan resonerar kring flerspråkiga barns språkutveckling och lärande samt att undersöka hur de ser på miljöns betydelse i detta sammanhang.

Begreppet ”pedagogisk miljö”, som används i denna studie, innefattar enligt Pramling Samuelsson & Sheridan (1999:89) både miljöns fysiska utformning, material, samspelet mellan barn och vuxna och mellan barnen samt den atmosfär som råder i verksamheten.

1.2 Frågeställningar

- Hur resonerar pedagoger kring förskolans miljö och dess betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling?
- Hur ser pedagogerna på *när*, *var* och *hur* barnen använder sitt modersmål, respektive det svenska språket?
- Hur ser pedagogerna på det svenska språkets betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling?
- Vilka metoder och arbetssätt använder sig pedagogerna av för att främja flerspråkiga barns språkutveckling och lärande?

2. Litteraturgenomgång

I denna del presenteras och diskuteras begreppen lärande, språkutveckling, miljö och flerspråkighet ur ett sociokulturellt perspektiv.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på barns språkutveckling och lärande

Den sociokulturella teorin som Lev Vygotskij (1896-1934) lade grunden till framhåller att barns lärande och utveckling sker i samspel med deras omgivning i en kulturell gemenskap. Det är omgivningen som avgör vilka erfarenheter barnet kommer att utveckla i framtiden. Säljö (2000:9) anser att kunskap lever i samspel mellan människor: ”Det är just i interaktion mellan människor som kunskaper och färdigheter får liv” (a.a:250). Strandberg (2006:163) skriver att Vygotskij hävdade att lärande är människans arvedel och människans medfödda gåvor gror inte av sig själv, utan de träder fram endast genom interaktionella aktiviteter. Vidare berättar Strandberg att Vygotskij hävdade att barnens utveckling inte begränsas av dess inre mentala förutsättningar, det handlar inte om individen, mognad och förutbestämda stadier, utan det handlar om interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner (a.a:149). Det innebär att barns utveckling inte endast beror av biologiska förutsättningar, utan även på sociala faktorer. Interaktioner lägger grunden till en intellektuell utveckling och att den sociala utvecklingen och den intellektuella utvecklingen hänger ihop: ”Det är genom faktiska samspel barnet kommer i kontakt med det som går att veta” (a.a:48). Läroplanen för förskolan 98/10 framhåller att lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn, som på att barn lär av varandra (Utbildningsdepartementet, 2010:7).

Språket i den sociokulturella teorin är en social produkt för kommunikation och tänkande. Språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och mer generellt, i vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra (Säljö, 2000:82). Människan föds med en orientering mot kommunikation med andra och språket utvecklas som ett medel för att kunna kommunicera. Vidare förklarar Säljö att när barnet lär sig ett språk, lär det sig att skapa kontakt med sin omgivning och ingripa i den med hjälp av språkliga resurser. Språket blir ett medel för att kunna delta i och påverka interaktionella förlopp (a.a:88).

Enligt Vygotskij är tanke och språk förknippade med varandra. Relationen mellan tanken och ordet är en process. Denna process är en rörelse från tanken till ordet och omvänt - från ordet till tanken (Vygotskij, 1999: 404). Tankeprocessen från tanke till ord är inte en åldermässig utveckling, utan en funktionell utveckling: ”Tanken uttrycks inte i ordet, utan fullbordas i ordet” (a.a:404). Utifrån detta synsätt är barnets språkutveckling associerat med den kognitiva utvecklingen. Det innebär att en bra språkutveckling är en bakomliggande orsak för hela barnets utveckling. Utvecklingen av barnets tänkande är beroende av behärsningen av språket (a.a:165). I Lpfö 98/10 betonas att språk och lärande hänger ouplösligt samman, liksom språk och identitetsutveckling (Utbildningsdepartementet, 2010:7).

Mediering är ett centralt begrepp i ett sociokulturellt perspektiv som betyder att barnet genom ett socialt samspel med vuxna och med hjälp av verktyg lär sig nya kognitiva strategier som överförs till det inre tänkandet. Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur och färgade av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2000:81). Ord och språkliga utsagor medierar omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull (a.a:82). ”Vi möter inte världen direkt, vår relation till världen är medierad” (Strandberg, 2006:11). Mediering betyder att det finns något mellan individen och miljön och att individen använder verktyg och tecken för att förstå världen (a.a:30).

Ett annat centralt begrepp inom den sociokulturella teorin är *begreppsutveckling* som handlar om hur innebörden i ord utvecklas. Enligt Strandberg (2006:153) skilde Vygotskij på vardagliga begrepp och vetenskapliga begrepp. De vardagliga begreppen lär barnet sig genom erfarenhet i en social interaktion och ligger till grund för de

vetenskapliga begreppen. Dessa begrepp överförs inte från den vuxne till barnet, de öppnar i stället ett rum där barnets vardagliga begrepp kan ta plats (a.a:153). Vidare förklarade Strandberg att:

De vetenskapliga begreppen tillägnar barnet sig genom ett planerat lärande, som till exempel samling, språklekar, gymnastik och liknande. Barnet övertar inte automatiskt de vetenskapliga begreppen, det fortsätter att arbeta med sina vardagliga processer, men, i ett annat rum, på en ny nivå. Det nya rummet ger skjuts åt barnets fortsatta utveckling av de vardagliga begreppen. (a.a153)

Vygotskij lanserade begreppet *Proximal utvecklingszon* som är en av grundtankarna i den sociokulturella teorin. Proximal utvecklingszon innebär att det finns outvecklade funktioner hos barnet i den zonen. Lärande bygger på att aktivera de utvecklade funktionerna, det vill säga att barnet får hjälp av någon person som har mer kunskap, ovanför den svårighetsgrad som barnet har. Vygotskij poängterade att vi måste fastställa de lägsta och högsta trösklarna för inläringen, eftersom det bara är mellan dessa båda trösklar den optimala perioden för inläring finns (Vygotskij, 1999:334).

Pedagogen spelar en viktig roll när det gäller att främja barnets tänkande inom den proximala utvecklingszonen. Dialogen mellan barnet och läraren skapar den proximala utvecklingszonen (Lindqvist, 1999:277). Proximal utvecklingszon handlar om skillnaden mellan vad barnet kan göra själv och vad det kan göra tillsammans med andra. Barnet kan lösa svårare uppgifter i samarbete och med hjälp av instruktioner än på egen hand, men så småningom kommer barnet själv att lösa svåra uppgifter. Pedagogens uppgift är att stimulera barnet inom denna zon genom att ge barnet nya utmaningar (a.a:329). Detta resonemang går även igen i Lpfö 98/10, där det skrivs att den pedagogiska verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 2010:9).

2.2 Sociala miljöer

Lindqvist (1999:21) skriver:

Den sociala miljön är en verklig hävstång i uppfostringsprocessen, och lärarens hela roll är att styra denna hävstång. Liksom en trädgårdsmästare vore tokig om han ville inverka på växternas växande genom att direkt rycka upp dem ur jorden med händerna, så skulle pedagogen komma i motsatsställning till uppfostrans natur, om han skulle anstränga sig att inverka direkt på barnet. Men trädgårdsmästaren inverkar på blommans växande

genom att höja temperaturen, reglera fuktigheten, avlägsna växter intill, gallra och tillsätta jord och gödning. På samma sätt uppfostrar pedagogen barnet genom att förändra miljön.

Citatet ovan tyder på att sociala miljöer har en stor betydelse för barns lärande. Detta bekräftas också av många forskare. Pramling & Sheridan (1999:89) markerar att miljön sänder budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten. Lindqvist (1999:73) skriver att en aktiv social miljö främjar lärandet och ses som avgörande i ett sociokulturellt arbetssätt. Den mest kraftfulla källan till lärande och utveckling är den interaktionella miljön (Strandberg, 2006: 28). I ett sociokulturellt perspektiv är barns utveckling förbunden med vilken miljö de växer upp i och att miljö är en viktig lärandedimension: ”Det är hur miljön existerar för barnet som är det väsentliga” (a.a:36). Enligt Lindqvist (1999:73) ansåg Vygotskij att en skicklig pedagog måste ha kunskap om den sociala miljön för att kunna vägleda sina barn på rätt sätt, det behövs: ”en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö”

2.3 Fysiska miljöer

Den pedagogiska miljöns utformning har en stor betydelse för barns lärande (Pramling & Sheridan, 1999:89). Utformningen av miljön har en avgörande innebörd för barnets identitetsutveckling, och ting och miljöer blir delar i den sociala identitetsutvecklingen som färgar barnets uppfattning (Björklid 2005:45). Strandberg (2006:22–24) använder ordet rum som synonymt med ordet miljö och betonar vikten av att förskolans rum uppmärksammas, eftersom de i hög utsträckning påverkar barnens lärande. Som ett exempel på detta kan nämnas att på en förskola underlättades de små barnens utveckling när material och hjälpmedel lyftes ned och placerades i deras ögonhöjd. Utveckling av miljö handlar enligt Strandberg om att forma rum som i första hand skall främja aktiviteter för lärande och utveckling och i andra hand skall se fina ut (a.a:24) Vidare förklarar Strandberg att barnens motiv för utveckling inte bara finns i huvudet, de finns även på väggarna, i leksakerna och i personalens förväntningar (a.a:32).

Strandberg markerar att barn tillsammans med vuxna ska utforma rummet:

”Miljöförändringar där barnen inte är med, leder inte till utveckling utan snarare till främlingskap” (a.a:24). Om barnen deltar i att utveckla lärandemiljöerna, kommer de

också att ha idéer om hur deras utveckling kan främjas av olika omändringar (a.a:25). När barnen tillåts att förhålla sig kreativt till sin miljö, använder de delar som är meningsfulla för dem och utvecklar egna metoder som gagnar deras lärande: ”Om rummet är färdigt finns det inget utrymme för barnens deltagande eller någon plats för barnens innovationer” (a.a:35). Även i Lpfö 98/10 betonas vikten av barns intresse och roll i förskolans miljöns utformning: ”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten” (Utbildningsdepartementet, 2010:12). Förskolechefen är ansvarig för att förskolans lärandemiljö utformas så att barnen får tillgång till en god miljö och material för utveckling och lärande. (a.a:16).

2.4 Flerspråkighet i förskolan

Många forskare betonar vikten av modersmålet för flerspråkiga barnets språkutveckling, lärande och identitet. Bland de Calderon (2008:18) som anser att ett väl utvecklat modersmål ger större möjligheter och bättre förutsättningar för att erövra ytterligare ett språk. Även Svensson (1998:179) betonar vikten av modersmålet för barnets identitet. Det binder samman minnen, upplevelser och känslor. Barn och vuxna behöver modersmålet för att få tillgång till sitt inre jag. Modersmålet är ett viktigt gemensamt språk för kommunikation i familjen och med släktingar. Med ett utvecklat modersmål känner sig barnet säkrare i sin egen identitet och tillhörighet. Skans (2011:9) poängterar att flerspråkighet och kognitiv utveckling har varit föremål för forskares intresse och positiva samband har kunnat påvisas. Enligt Bråten (1998:154) hävdade Vygotskij att det finns en ömsesidig påverkan mellan första- och andraspråsutveckling som leder till en positiv kognitiv utveckling för barnet, eftersom att ju fler språk barnet behärskar, desto fler sociala verktyg har tanken tillgång till. Flerspråkighet betyder rikare erfarenheter för ett barn och orsakar större möjlighet till kreativ aktivitet. Svensson (1998:183) anser att flerspråkiga barn, mer än enspråkiga, är uppmärksamma på kommunikativa signaler och tolkar dem snabbt, därför gynnar flerspråkighet barnets allmänna språkutveckling.

Calderon (2008:18) skriver att språkutveckling och identitetsutveckling går hand i hand. Barn som har ett utvecklat modersmål och som är trygga i sig själva, utvecklar det nya språket när de får lyssna och prova. Lpfö 98/10 går på samma linje, när den betonar att barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden (Utbildningsdepartementet, 2010:7). Förskolan är för många flerspråkiga barn det första mötet med det svenska språket. Därför blir språkutvecklingen i modersmålet och i svenskan hos barn en central del av den pedagogiska verksamheten. Förskolan är viktig för flerspråkiga barn för att grundlägga en allsidig språkutveckling (Skans, 2011:12). Språkutveckling kräver att barnet får tillfällen att tala båda språken. Grunderna för att språken ska utvecklas bra är att barnet får höra språken och får möjlighet att använda sina språk, det krävs stimuli, utmaningar med begripligt och lustfyllt innehåll (Benckert m. f, 2008:97).

Ett barn är beroende av den miljö och det sammanhang det växer upp i (Benckert m. f, 2008:110). För att barnet ska få klarhet i sin identitet så söker det miljöer där han eller hon accepteras. Barnets förutsättningar att bli flerspråkigt påverkas i hög grad av det omgivande samhällets attityder och tillgången till språklig stimulans av barnets olika språk (a.a:9). Motivationen att bli flerspråkig ökar med tillhörigheten till gruppen. Språkval är sociala fenomen där barn väljer språk som uppmuntras och värderas av omgivningen (Skans, 2011:124). Vidare förklarar författaren att motivationen hos flerspråkiga barn att lära sig ett andraspråk stärks av att flerspråkighet ses som en resurs och inte ett problem (a.a:30). En positiv identitetsutveckling och en gynnsam språkutveckling, på barnets samtliga språk medför att barnet i framtiden kommer att engagera sig och vara en del i samhället (Benckert m. f, 2008:11).

Utifrån ovanstående anser många forskare att i arbete med flerspråkiga barn behövs ett interkulturellt förhållningssätt. Interkultur syftar på att visa att det finns ett möte, en interaktion mellan individer, och uttrycker en kvalitetsaspekt på undervisning och kommunikation (Skans, 2011:17). Ett interkulturellt förhållningssätt innebär att förskolan ser alla språk och kulturella perspektiv som viktiga och skapar miljöer för möten: ”Där olika typer av dialog tillåts och där olika meningar och åsikter är accepterade” (Benckert m. f, 2008:67). Ett interkulturellt förhållningssätt står för en process som präglas av samverkan mellan olika kulturer för att skapa möjligheter till

förståelse och ömsesidig respekt (a.a:68). Lahdenperä (2004: 69) menar ett interkulturellt förhållningssätt innebär att alla pedagoger är medvetna om den egna kulturbakgrunden och har en förståelse för människor som har en annan kulturell bakgrund.

3. Metod

3.1 Metodval

Mitt syfte med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan resonerar kring flerspråkiga barns språkutveckling och lärande samt att undersöka miljöns betydelse i detta sammanhang. För att uppnå syftet bestämde jag mig för att använda den kvalitativa metoden som jag anser är relevant till mitt syfte och mina frågeställningar. Stukát (2005:36) menar att forskaren precis som en snickare använder olika verktyg för olika ändamål. En kvalitativ metod är en tolkande metod enligt Stukát som markerar att huvuduppgiften för den kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommit, inte att generalisera, förklara och förutsäga (a.a:32). En kvalitativ metod bygger på en kvalitativ empiri som i sin tur bygger på erfarenheter. Syftet med en kvalitativ metod är att forskaren direkt ägnar sig åt erfarenheter så som de upplevts (Ely, 1993:9). I min undersökning söker jag uppfattningar, attityder och/eller beteenden, som ger någon typ av mönster hos pedagogerna som har olika erfarenheter och åsikter.

Ett vanligt verktyg inom den kvalitativa metoden är intervjuer. Meningen med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå världen som den intervjuade förstår (Kvale, 1997:32). Syftet med en kvalitativ intervju enligt Patel & Davidsson (2003:78) är att upptäcka den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen. Stukát (2005:38) talar om strukturerad och ostrukturerad forskningsintervju. Vid en strukturerad intervju ställs samma frågor till alla och alla svar ordnas i en särskild svarsordning. I den strukturerade forskningsintervjun använder intervjuaren ett fastställt intervjuschema, där både ordningsföljden för frågorna och deras formulering är bestämda. Genom en strukturerad forskningsintervju skapas en situation där interaktionen mellan den som frågar och den som svarar blir så neutral som möjligt. Fördelen är att forskaren relativt snabbt kan intervju ett stort antal människor och att

man inte behöver vara särskilt tränad och erfaren i intervjuteknik. Resultatet är lätt att behandla och bearbeta. Svaren från många personer kan enkelt jämföras med varandra. Metoden är inte flexibel eftersom att den har svårt att fånga upp det oförutsedda, då man i förväg bestämt sig för vad man vill ha svar på (a.a:39).

Jag har dock valt att använda mig av en ostrukturerad intervju, då den är mer relevant till mitt syfte. Vid en ostrukturerad forskningsintervju är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska täckas, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till (Stukát, 2005:39). Det sker med hjälp av en frågeguide med en utgångspunkt i ett antal huvudfrågor som ställs likadant till alla, svaren följs upp på ett individuellt sätt och forskaren ges möjlighet att komma längre och nå djupare:

Metoden är anpassningsbar och följsam. En skicklig intervjuare kan följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt eller olämpligt i en strukturerad intervju eller enkät. Hur en respons avges (tonfall, mimik, pauser) kan ge upplysningar som ett skriftligt svar inte avslöjar. Följdfrågorna används för att få svaren mer utvecklade och fördjupade. (a.a:39).

Metoden är starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter, och det kan krävas både goda förkunskaper och god psykologisk förmåga. Jämförbarheten mellan informatörernas svar är inte riktigt tillförlitlig och entydig. Den är mycket tidskrävande och man klarar inte av att intervjua många personer (a.a:39).

3.2 Urval och genomförande

För att få svar på mina frågeställningar valde jag att intervjua fyra kvinnliga förskollärare som alla har svensk bakgrund och är mellan 32-63 år. De jobbar på tre olika förskolor som ligger i en stadsdel där de flesta barnen har utländsk bakgrund. Samtliga intervjuade pedagoger jobbar med barn i åldern tre till fem år. Anledningen till att jag valt att intervjua pedagoger på tre förskolor, är för att jag vill få ett bredare perspektiv i min studie. De pedagoger som deltog i studien var samtliga utbildade förskollärare och hade olika långa yrkeserfarenheter. En fördel var att jag redan kände dem sedan innan, vilket innebar att vi redan etablerat ett förtroende för varandra.

Nedan presenterar jag intervjuade förskollärare med fingerade namn:

Anna har 40 års erfarenhet och har arbetat som specialpedagog på tre avdelningar under de senaste tio åren på en traditionell förskola. På samma förskola arbetar **Freja**. Hon arbetar på en språkavdelning och har jobbat i samma stadsdel i 32 år. **Maja** har också arbetat i 32 år men på en Reggio Emilia- inspirerad förskola. **Lina** har arbetat i 10 år på den tredje förskolan som också är en Reggio Emilia-inspirerad förskola.

Stukát (2005:40) betonar vikten av att intervjuens plats ska vara så ostörd som möjligt och upplevas som trygg. Utifrån Stukáts rekommendationer ägde intervjuerna rum på pedagogernas arbetsplatser.

Jag registrerade de intervjuades svar med en diktafon. Stukát föredrar att registreringen av intervjusvar, särskilt vid ostrukturerade intervjuer, sker med hjälp av en bandspelare och därefter brukar materialet transkriberas, dvs. skrivs ut i sin helhet ”helst med pauser, skratt, tvekanden etc.” (a. a:40). För att jag kan komma ”under eller bakom det bokstavliga innehållet” som Stukát skriver, planerade jag på att läsa intervjuutskriften ett flertal gånger. Svaren från de intervjuade pedagogerna läste jag igenom flera gånger, därefter sorterade jag materialet och tittade på likheter och skillnader tills jag kände att jag skapat mig ett helhetsintryck. Jag redovisade materialet genom att kategorisera svaren till olika områden och begrepp som har samband till syftet och frågeställningarna.

3.3 Etiska överväganden

Vid genomförandet av mitt arbete beaktade jag de centrala forskningsetiska krav från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) som avser informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. De kraven ligger till grund för att skydda medverkande personers integritet (Stukát, 2005:131–132).

Informationskravet betyder att forskaren informerar de medverkande om forskningens syfte, och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Jag informerade medverkande förskollärarna om syftet av min studie, om att deras deltagande är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan om de vill. Med samtyckeskrav menas att deltagare har

rätt att själva bestämma över sin medverkan. Samtliga medverkande pedagoger fick bestämma över var intervjuerna sker och dessa längder. Konfidentialitetskrav betyder att hänsyn måste tas till de medverkandes anonymitet. Jag informerade samtliga pedagogerna att allt som berör deras personuppgifter och intervjumaterial sekretessbeläggs, och att de ska få vara anonyma och ingen ska kunna identifiera någon av dem. Med nyttjandekravet menas att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Medverkande personer fick veta i förväg att materialet från intervjuer kommer att användas endast i denna studie.

4. Resultat och analys

Kapitlet inleds med en redogörelse och analys om hur pedagogerna ser på miljön och dess betydelse för barns språkutveckling. Därefter presenterar jag pedagogernas syn på flerspråkighet och språket användning. Jag kommer sedan att skildra pedagogernas sätt i arbete med flerspråkiga barns svenska språkutveckling.

Med detta svarar jag på mina frågeställningar.

4.1 Pedagogernas uppfattningar om miljöns betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling

Här redovisar och analyserar jag pedagogernas uppfattningar om miljön, speciellt förskolans fysiska miljö, och dess betydelse för barns språkutveckling. Pedagogernas tankegång kring rumsutformningen och materialens betydelse i sammanhanget redovisas också.

Samtliga pedagoger kopplade de pedagogiska miljöerna till lärande och språkutveckling. Freja, exempelvis, sade: ”Pedagogiken kan börja på skötbordet. Där får vi mycket kontakt”. Maja uttryckte sig enkelt och tydligt: ”Miljöer som stimulerar barns intresse för språkinläring är pedagogiska”.

Pedagogernas resonemang kring pedagogiska miljöer går i linje med en del forskares, bland dem Calderon (2008: 35) som anser att den pedagogiska miljön ska ge barnen lust att utforska, leka, skapa och lära. Vidare skriver Calderon att den pedagogiska miljön har stor betydelse för barns språkutveckling (a.a:42).

Samtliga förskollärare underströk förskolans fysiska miljöns betydelse för barns språkutveckling och lärande. Deras resonemang går hand i hand med Lpfö 98/10 och dess rekommendationer och riktlinjer som betonar betydelsen av miljöns utformning. ”Förskolans lärandemiljö utformas så att barnen får tillgång till en bra miljö och material för utveckling och lärande.” (Utbildningsdepartementet, 2010:16). I citatet

ovan används begreppet lärandemiljö synonymt till begreppet fysisk miljö. Detta bekräftar hur viktig förskolornas fysiska miljö är för barns språkutveckling och lärande. Även Pramling & Sheridan (1999:89) gör det tydligt att den pedagogiska miljöns utformning har en stor betydelse för barns lärande. Strandberg (2006:24) talar om att rumsutformning ska främja aktiviteter för lärande och utveckling.

Anna och Lina talade om att förskolans fysiska miljö påverkar alla barns språkutveckling och lärande, flerspråkiga såväl som enspråkiga.

Lina exempelvis uttryckte sig så här: ”Det inte är så mycket skillnad. Det är viktigt generellt. Jag hade jobbat precis på samma sätt, vare sig jag arbetade med svenska eller flerspråkiga barn”.

Freja ansåg också att den fysiska miljön är viktig för alla barn, men betonade att rummet måste utformas så att pedagogen ska kunna göra de flerspråkiga barnen nyfikna på språket:

I språkrummen för språkgrupperna kan man göra hur mycket som helst. Namnklossar, böcker där man tydligt ser att barnen klarar att säga efter. Man känner att rummet blir ett positivt rum. Här inne är det lugn och ro. Här är vi bara några stycken. Därinne händer mycket för språkutvecklingen.

4.2 Pedagogernas uppfattningar om användandet av de olika språken

I detta avsnitt besvarar jag min frågeställning angående *när*, *var* och *hur* barnen får använda sina olika språk och vad pedagogernas egen roll är i detta sammanhang.

Samtliga pedagoger betonade betydelsen av pedagogens förhållningsätt till flerspråkighet för flerspråkiga barns lärande och språkutveckling. Alla pedagoger ansåg att deras intresse för barns modersmål stimulerar dessa barns inläring av det svenska språket. Maja, exempelvis, uttryckte sig så här: ”Pedagogen ska visa intresse för barnens språk. Då visar de intresse för att lära sig saker på svenska”.

Samma tankegång läser jag hos Calderon (2008:53) och Benckert (2008: 44), som menar att de flerspråkiga barnens intresse för språkutveckling ökar när pedagogerna visar intresse för barns modersmål. Även Skans (2011:30) säger att motivationen hos

flerspråkiga barn att lära sig ett andraspråk stärks av att flerspråkighet ses som en resurs och inte ett problem. Calderon (2008:59) säger:

Respekt för det som är annorlunda, nyfikenhet på det som är nytt, ett kärleksfullt och öppet förhållningssätt mot alla barn och föräldrar och plats för alla att komma till tals. Det är grunden för en förskola som ger trygghet, utveckling och minnen för livet, så som vi alla önskar.

Samtliga pedagoger sade att de bistod barnens modersmålsutveckling på olika sätt. Exempelvis, uppmuntrade de föräldrarna att prata modersmålet med sina barn och såg till att ordna böcker eller musik på barnens modersmål till förskolan. Utöver allt detta firade pedagogerna andra kulturers högtider med barnen. Maja och Lina designade rummet så att det också skulle innehålla material från de flerspråkiga barnens hemländer. Freja och Lina ansåg att i arbetet med flerspråkiga barn, ska pedagogerna lära sig några ord från olika språk. Pedagogernas inställning påminner mig om Lunneblads uppfattning när han säger att arbetet med den kulturella mångfalden också innebär att mångfalden uppmärksammas på flera sätt (Lunneblad, 2006:116). Calderon (2008:54) rekommenderar att om det finns barn och föräldrar från andra kulturer ska det synas. Det kan vara en läshörna med orientaliska kuddar, konsthantverk och andra föremål från de olika länderna. Anna berättade:

Det jag efterlyser och som jag försöker jobba lite på, är att de barn som inte får någon modersmålstränare, ändå för någonting som ger dem lite mer i sitt eget språk. Jag har varit på biblioteket och lånat en arabisk bok med en tillhörande skiva och bläddrade, vilket barnen upplevde var väldigt intressant. Just det här att kunna sätta på en skiva med arabisk inläsning och kunna visa barnen bilderna, hjälper samtidigt barnens inställning till litteratur. Det finns tyvärr inte mycket sådant på biblioteket, vilket är synd eftersom att det är ett stort hjälpmedel för oss.

Detta skildrar hur viktig pedagogernas roll är. Om de ger barnen som inte har någon modersmålstränare möjligheten att också få något sorts stimulering på sitt modersmål, kan det ha en vägande roll i barnens vilja att utveckla sitt modersmål. Benckert (2008:44) belyser att om det inte finns modersmålpedagoger i förskolan, gäller det att visa intresse för barnets modersmål, att uppmuntra att modersmålet talas i hemmet och att vara nyfiken och positivt inställd till flerspråkighet. Detta är olika sätt att legitimera och mentalt stödja modersmålet. Lpfö 98/10 rekommenderar att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 2010:7). Strävan från pedagogernas håll för att uppmuntra flerspråkiga barns modersmålsutveckling och deras respekt för familjekultur visar att de alla har ett

interkulturellt förhållningssätt. Lahdenperä (2004:69) skildrar det interkulturella förhållningssättet med att pedagoger är medvetna om den egna kulturbakgrunden och har en förståelse för människor av en annan kulturell bakgrund.

Samtliga informanter betonade vikten av modersmål för flerspråkiga barns svenska språkutveckling, lärande och identitetsutveckling. Anna, exempelvis, sade: ”Modersmålet är viktigt för barns identitetsutveckling och för den svenska språkutvecklingen”. Motsvarande resonemang hittar jag i min litteraturredogörelse. Bråten (1998:137) förmedlar Vygotskijs syn på förstaspråks- och andraspråksutveckling. De har en rad gemensamma drag och ett gemensamt fundament. Vidare återger författaren Vygotskij förklaringen att individens modersmål och andraspråk ömsesidigt bidrar till varandras utveckling (a.a:154). Benckert (2008:10) anser att modersmålets stimulans i förskolan gynnar barnets totala språk- och identitetsutveckling. Vidare säger skribenten att modersmålet är avgörande för barns kunskaps- och språkutveckling (a.a.25). Även Calderon (2008:36) säger, att utveckla den språkliga kompetensen hos barn med andra modersmål än svenska, innebär att både aktivt stödja modersmålet och att stimulera inläringen av svenska. Lpfö 98/10 markerar även att flerspråkiga barn som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden.(Utbildningsdepartementet, 2010:7). Benckert (2008:9) skriver:

Tvåspråkighet och kognitiv utveckling har varit föremål för forskares intresse och positiva samband har kunnat påvisas. Också Vygotskij uttryckte att tidigt flerspråkiga barn utvecklar verbalt tänkande och språket som stöd för tänkandet i högre grad än enspråkiga och att tvåspråkigheten i sig leder till ett mer flexibelt tänkande vilket i sin tur gynnar individens problemlösningskapacitet och lättare frammanar alternativa lösningar på olika problem. Genom upptäckten att man kan använda flera olika uttryck för samma sak, gynnas det symboliska och abstrakta tänkandet.

Samtliga intervjuade förskollärare betonade vikten av att flerspråkiga barn måste ges möjligheten att få tala sina modersmål och ansåg att föräldrar måste hålla sig till sitt modersmål när de pratar med sina barn. Pedagogernas ståndpunkt gällande vikten av att de flerspråkiga barnen också bör ges möjlighet att tala sina modersmål finner jag stöd till i Lpfö 98/10. Där betonas värdet av att förskolan ska sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål. (Utbildningsdepartementet, 2010:11). Även Benckert (2008:20) skriver: ”Om barnet inte får höra och använda sitt

modersmål så försvinner det. Språk är färskvara”. Ladberg (1996:43) anser att små barn glömmer på kort tid ett språk som de inte längre behöver.

Anna och Lina angav begränsningar angående var, när och hur flerspråkiga barn får tala sitt modersmål. Anna uttryckte sig så här: ”Vi måste vara konsekventa, det går inte att fladdra hit och dit och prata ett språk ena dagen och ett annat språk andra dagen”.

Medan Lina sade: ”Flerspråkiga barn får också tala sina modersmål på förskolan, så länge de inte utesluter någon”. Anna utvecklade sin ståndpunkt senare och sade att pedagoger alltid ska hålla sig till det svenska språket när de pratar med barnet, men att flerspråkiga pedagoger som också talar svenska på förskolan kan ge barnen förtydligande information på sitt eget språk. Föräldrarna ska konsekvent prata modersmålet med sina barn. Benckert (2008:21) betonar pedagogernas skyldighet att informera föräldrarna om fördelarna med flerspråkighet samt att uppmuntra föräldrarna att tala sitt modersmål med barnet.

4.3 Det svenska språket och pedagogernas språkutvecklande arbetssätt

I detta avsnitt presenterar och tolkar jag pedagogernas uppfattningar om betydelsen av svenska språket för flerspråkiga barns lärande. Därefter presenterar och tolkar jag pedagogernas resonemang kring förskolans betydelse för den svenska språkutvecklingen för flerspråkiga barn. Sedan presenterar och analyserar jag pedagogernas språkutvecklande arbetssätt i deras arbete med svensk språkinläring.

Lina och Maja talade om att arbetet med svensk språkutveckling för flerspråkiga barn kräver att pedagogen ska ha kunskap om flerspråkighet. Maja sade:

Man måste ha kunskap om flerspråkighet. Personal som bara har svenska barn saknar den förståelsen som vi har, tycker jag. De måste inte anpassa sig som oss. De barnen kan också förlora på det. Man måste vara flexibel eftersom alla barn inte har samma förståelse. Balansen mellan svenskan och modersmålen är viktig så att man kan förstå ord och dess betydelse.

Samtliga pedagoger betonade betydelsen av förskolan som arena för svensk språkutveckling för flerspråkiga barn. Maja uttryckte sig så här: ”I förskolan lägger

flerspråkiga barn grunden för svenska språket. Svenskan är redskapet för barns kunskap”.

Pedagogernas resonemang stämmer överens med många forskares. Benckert (2008:10) menar att barns förskoleålder är den viktigaste och mest intensiva perioden för barns språkutveckling. Lunneblad (2006:32) markerar att det svenska språket har en särställning och beskrivs som en nyckel till det svenska samhället. Skans (2011:31) nedanstående beskrivning belyser ett viktigt argument gällande frågan:

Barnen i kraftigt segregerade områden, där svenska som modersmål inte förekommer mer än undantagsvis, kommer inte i kontakt med det svenska språket på ett naturligt sätt. Barnens första möte med svenskan sker ofta i förskolan och det är i vissa fall den enda plats där de i mötet med pedagogerna kommer i kontakt med det svenska språket.

Alla de fyra informanter ansåg att för flerspråkiga barn, handlar den svenska språkinläringen om att utnyttja vardagssituationer för att lära sig nya ord, sätta ord på saker och handlingar och för att kunna använda språket. Anna förklarade sin uppfattning om språkutvecklade arbetssätt med följande förklaring:

Det handlar om att barn lär sig ord om det de ser och om det de gör, samt handlar det om hur dessa barn lär sig att använda språket. Samtal med flerspråkiga barn om allt och i alla situationer hjälper dem att vidga sina ordförråd.

Även Freja påstod:

Språkinläring för flerspråkiga barn handlar om att pedagogen ska sätta ord på saker och prata med barnen hela tiden, när de klär på sig. 'Nu tar vi på dig byxorna' och 'Här är tröjan'.

För att barnet ska kunna utveckla det språk som han eller hon lär sig, räcker det inte att barnet enbart lyssnar på språket i sin omgivning, eller höra nya ord. Barnet behöver möjlighet att delta aktivt i de språkliga sammanhangen. Genom att förskolans pedagoger ger barnet möjlighet att kunna samtala med vuxna och med andra barn, skapar de rika språkmiljöer, där barnet med glädje och lust lär sig det nya språket. Resonemanget stämmer överens med många forskare. Calderon (2008:35) skriver att barnet lär sig språk genom samspel med andra i en kreativ, rolig och spännande miljö. Calderon skriver också att barnet behöver använda språket i många olika sammanhang för att kunna utvecklas. Lpfö 98/10 säger att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp, samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra (Utbildningsdepartementet, 2010:10).

Samtliga informanter ansåg att, i arbete med svensk språkutveckling för flerspråkiga barn krävs det ett särskilt språkutvecklande arbetssätt. Freja, exempelvis, förklarade sin tankegång med följande uttalande:

Flerspråkiga barn kanske behöver se och höra ordet på många sätt. Det är inte bara att snappa upp ordet, ibland pratar man nästan som man skulle göra med en hörselskadad. Ord behöver visas på många olika sätt genom upplevelser, med hjälp av material, i tecken som stödjer och med bilder.

Benckert (2008:28) markerar att genom att sätta ord på allt man gör i samband med olika rutinsituationer, utökar man barns ordförråd. Vidare klargör författaren att vardagen är ordrik (a.a:97). Även Ladberg (1996: 60), som säger att språket börjar med att benämna vardagen, betraktar dagliga rutiner som värdefulla för barns språkinläring. Bråten (1998:38) i sin tur tydliggör att barnen förstår när man identifierar de föremål som det talas om. Ord intar en viktig plats i människans språkliga utveckling (a.a:83). Carlgren (1999:15) går lite djupare när hon säger att barn måste ha det språkliga sammanhanget klart för sig för att kunna tolka betydelsen av enskilda ord, och att situationer utgör det nödvändiga sammanhanget för kognitionen. Carlgren tillägger att situationer blir bakgrunden för kunskapen, men samtidigt en integrerad del av kunskapen. Skans (2011:33) menar att när speciella språklärande situationer skapas, där barnet tränar svenska, är dessa speciella språkträningstillfällen ett styrt lärande av andraspråk.

Maja och Lina resonerade kring vikten av användning av pedagogisk dokumentation för att kunna följa hur de flerspråkiga barnen utvecklade sitt språk. Lina uttryckte sig så här: ”Den pedagogiska dokumentationen är viktig för att pedagogen ska kunna följa flerspråkiga barns språkutveckling och lärande i sitt arbete.”

I regel gör förskolepedagoger observationer av hur barnet kommunicerar och hur långt barnet kommit i sin språkutveckling. När pedagogerna dokumenterar sina observationer av barns språkutveckling, får de möjligheter att reflektera över barns språkutveckling och även över sina språkutvecklande arbetssätt. Barnen får också möjlighet att samtala om innehållet, vilket i sig är en språkträning för barnet.

Maja och Linas användning av pedagogisk dokumentation för att följa flerspråkiga barns språkutveckling har stöd hos en del forskare, bland dem Calderon (2008:55), som

skriver att kunskaper om barns språkutveckling har en stor betydelse för deras utveckling och lärande. Därför behöver pedagogerna i förskolan ha en klar bild av var barnet befinner sig i sin språkutveckling. Även Benckert (2008:129) säger:

En framgångsrik faktor för flerspråkighetsutveckling är observation, dokumentation och reflektion av barnets språkutveckling. Att följa barnets utveckling på såväl förstaspråket som andraspråket är ett sätt att få syn på vad barnet kan och vad som behöver utvecklas.

Lina berättade om vikten av sammansättningar av barngrupper för arbete med språkutveckling för de flerspråkiga barnen. Lina förklarade sin ståndpunkt med följande:

Det är viktigt att hänsyn till ålder och nivå tas i samband med sammansättning av barngrupper. I homogena grupper kan pedagogerna lägga språket på barnens lärandenivå, medan i blandade barngrupper är behov och intressen mycket spridda.

Små barn i ålderblandade grupper får möjligen inte många tillfällen att uttrycka sig, och de kanske inte deltar aktivt i språkliga aktiviteter. Samtidigt berikas de av vissa utmaningar som ålderblandade barngrupper erbjuder genom att språkutvecklingsläget ligger över dessa barns nivå. Detta nämnde Lina ett par gånger under intervjun. ”Om vi lär barnen svåra saker för en äldre nivå, så kanske de inte lär sig det först men när de sedan läser det senare i livet så förstår de det enklare, då det sitter kvar.”

Detta påminner mig om Vygotskijs närmaste utvecklingszon, som Bråten (1998:23) tolkar med att den närmaste utvecklingszonen betecknar skillnaden mellan det som ett barn kan hantera ensamt på det kognitiva området och med de uppgifter som det kan lösa under medverkan av en vuxen.

Freja, som arbetar på en språkavdelning, berättade om sin erfarenhet gällande flerspråkiga barn med språksvårigheter. Hon ansåg att det är jätteviktigt att pedagogen ska ha en förståelse för dessa barn och resonerade så här:

Flerspråkiga barn med svårigheter behöver bekräftelse för att de ska kunna utvecklas. Pedagogen ska låsa upp ett barn så att denne kan ta in kunskapen. Pedagogen måste hitta individuella vägar för olika barn med olika svårigheter. Genom pedagogens förståelse och bekräftelse känner barnet att han eller hon kan, har värde och är duktig, precis som de andra. Till exempel, är det en pojke som behöver mycket individuellt. Han är fem år och kan inte kommunicera, alltså måste man hitta ett sätt så att han känner sig duktig. Han känner ju sig aldrig duktig, fastän han är intelligent. Man måste hitta andra vägar och lyckas man låsa upp honom, löser sig resten. Vi låter de alltid veta att de är duktiga. De behöver bekräftelse.

Frejas resonemang kring flerspråkiga barn med språksvårigheter leder mina tankar till flerspråkforskaren Eva-Kristina Salameh. Enligt Benckert (2008:125) menar Salameh att eftersom förskolepedagoger träffar barnen i stort sett varje dag, har de lättare att följa upp barnens språkutveckling och kan på så sätt påverka barnet att övervinna sina svårigheter. Lpfö 98/10 lyfter upp pedagogens förmåga att förstå och samspela med barnet som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra. Med pedagogens förståelse och hjälp kan barnet övervinna sina svårigheter och uppleva sig som en tillgång i gruppen. (Utbildningsdepartementet, 2010:5).

5. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag de resultat som framkom i undersökningen och mitt metodval. Avslutningsvis, sammanfattar jag resultatet av studien.

5.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag mina huvudresultat – pedagogernas uppfattningar kring förskolans miljö, deras uppfattningar om barns användning av olika språk, deras uppfattningar om det svenska språkets betydelse för flerspråkiga barn och slutligen, vilka språkutvecklande arbetssätt de använder sig av.

En punkt som var självklar bland alla de fyra pedagogerna, var att förskolans miljö spelar en stor roll för barns lärande och språkutveckling. Vare sig barnen är en- eller flerspråkiga, är miljön väldigt betydelsefull för att de ska kunna utvecklas språkligt. Det är pedagogerna som skapar en miljö som stimulerar barnens intresse att vilja lära sig och ger dem möjligheten att kunna utveckla sitt språk.

Samtliga intervjuade förskollärare ansåg att förskolans är en arena för inläring av svenska. Eftersom att förskolan i flesta fall är det första mötet med det svenska språket för flerspråkiga barn, är förskolans miljö väldigt viktig. Utifrån pedagogernas gemensamma uppfattning om förskolans betydelse för inläringen av svenska, har vikten av pedagogiska miljöer framkommit. Det är viktigt att pedagogerna är medvetna om att de flerspråkiga barnen har egna erfarenheter när det gäller att lära sig ett språk. En annan viktig faktor är att pedagogerna själv behöver ha kunskap om flerspråkighet, som Maja och Lina uttryckte under intervjun. Jag hittade även stöd för detta hos Benckert (2008:59), som anser att i arbete med flerspråkiga barn, krävs det andra

kunskaper än när man arbetar i en barngrupp där alla har svenska som modersmål. Maja och Linas erfarenheter kring vikten av att pedagoger ska ha kunskap om flerspråkighet, tillsammans med alla de fyra pedagogernas uppfattning om förskolans betydelse för inläringen av svenska för flerspråkiga barn, understryker hur viktig pedagogernas roll är. Det är pedagogerna som skapar förskolans språkutvecklande miljöer.

När ett flerspråkigt barn börjar förskolan, till skillnad från ett svenskt barn, saknar barnet en språklig bas med ett relativt tillräckligt ordförråd i det svenska språket. Pedagogernas arbete med det svenska barnets språkutveckling innebär i korthet att pedagogerna ska skapa språkstimulerande miljöer. I arbete med språkutveckling för det flerspråkiga barnet, däremot, bör pedagogerna skapa miljöer som stimulerar barnets intresse i tre riktningar. Den första riktningen är att det flerspråkiga barnet ska kunna bygga en bas i det nya språket. Den andra riktningen är att det ska bygga på basen för att kunna nå samma nivå som det svenska barnet i skolålder. Den tredje riktningen innebär att barnet ska få stimulans för modersmålets påbyggnad. Om detta sade Calderon (2008:29):

Personalens ansvar för att barnen utvecklar goda färdigheter i svenska måste ses i relation till deras ansvar att ge alla barn en trygg miljö och möjlighet att utveckla hela sin språkliga kompetens. Det är därför väsentligt att barnen ges stora möjligheter att utveckla sitt modersmål redan i tidig ålder, särskilt om de tillbringar det mesta av sin vakna tid i förskolan.

Pedagogernas kunskap om flerspråkighet hjälper dem att anpassa sina språkutvecklande arbetsätt så att det flerspråkiga barnet ska kunna lära sig det svenska språket. Bland de arbetssätten är konkreta material viktiga, något som påpekades av samtliga pedagoger. Konkreta material, som bilder och figurer, gör det lättare för de flerspråkiga barnens förståelse.

Ett annat arbetsätt bör pedagogerna använda sig av är att skapa *pedagogiska miljöer*, det vill säga att utnyttja vardagssituationer för att lära barnen nya ord och begrepp. När pedagogerna beskriver handlingar och lekar, upprepar och förklarar, blir det lättare för de flerspråkiga barnen att öka sitt ordförråd och sin förståelse.

Alla de fyra pedagogerna betonade att *samtal* är ett viktigt arbetsätt. Efter att barnen lär sig ord, måste de lära sig att använda dem. Genom samtal och diskussioner, får de möjligheten att tala med både vuxna och andra barn, vilket förstärker deras svenska

språk. Detta hjälper dem att utveckla svenskan och de lär sig att använda orden för att skapa korrekta meningar.

5.2 Metoddiskussion

Mitt syfte med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan resonerar kring flerspråkiga barns språkutveckling och lärande, samt att utforska miljöns betydelse i detta sammanhang.

Undersökningen utfördes med hjälp av ostrukturerade intervjuer med fyra pedagoger i tre olika flerspråkliga förskolor. Jag anser att mitt val om att skicka huvudfrågorna till dem i förväg var lämpligt, eftersom att jag då fick klara svar. Detta hjälpte mig att fokusera på pedagogernas svar på följdfrågorna. Användningen av en diktafon under intervjuerna var också ett lämpligt val, det gjorde att jag fick frihet att följa intervjupersonernas tankar, ställa nya frågor samt hjälp att återkomma till svaren vid många tillfällen.

Jag känner att min studie hjälpte mig att utvecklas, efter att jag fick höra pedagogernas tankegångar kring sina förhållningssätt, språkutvecklande arbetssätt samt den pedagogiska miljön och dess betydelse för barnens språkutveckling. Jag har fått en ökad förståelse för hur pedagogerna tänker kring språkutveckling hos flerspråkiga barn i förskolan. Jag har även fått ny kunskap om hur oerhört viktig den pedagogens roll är för barns språkutveckling och lärande. Det är som att se med nya glasögon – jag ser saker jag inte kunde se förut och jag har mer förståelse för företeelser och händelser än vad jag hade innan. Ett exempel är att jag inte längre bara förstår varför förskolläraren fick en utökad roll i den reviderade Lpfö 98/10, utan att jag nu även håller med om det. Jag förstår också hur viktigt det är för pedagogen att ha kunskap om flerspråkighet för sitt arbete i flerspråkiga förskolor.

Samtidigt som jag känner att min studie hjälpt mig utvecklas, har jag en motsatskänsla som får mig att känna att jag skulle vilja gå vidare med studien. Jag har en önskan om att göra undersökningen tillsammans med en svensk kurskamrat och med våra olika erfarenheter, kanske vi då kunde dra nya slutsatser. Jag känner också att studien kunde

utvidgats genom att undersöka flerspråkiga barns språkutveckling i andra förskolor där majoriteten är barn med svenska som modersmål.

5.3 Slutsatser

Med min studie har jag undersökt pedagogernas uppfattningar om miljöns betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling, vikten av modersmålsutveckling, nödvändigheten av svenskinlärning för dessa barn och slutligen, de egna rollerna i dessa förhållanden.

Utifrån pedagogernas uppfattningar, har det framkommit att pedagogens roll är avgörande i flerspråkiga barns språkutveckling och lärande. Genom sitt skapande av språklärande miljöer, uppmuntrar pedagogen till språkutveckling. Pedagogerna ansåg att deras attityd till de flerspråkiga barnens modersmål påverkar barnens intresse för att lära sig det nya språket. Eftersom att det är i förskolan de flesta flerspråkiga barnen lär sig svenska, ansåg pedagogerna att deras arbetsätt är väldigt viktiga. De menade att de bör använda sig av metoder som intresserar, stimulerar och uppmuntrar barnen till att utvecklas inom det svenska språket. Att flerspråkiga barn talar sitt modersmål hemma och att de även får möjligheten att tala sitt modersmål på förskolan i relation till modersmålsstöd, såg pedagogerna som en viktig punkt. En god och trygg pedagogisk miljö är nödvändig, menade pedagogerna, för att språkutvecklingen hos flerspråkiga barn ska kunna ske. Med en pedagogisk miljö menas den sociala miljön – pedagogernas samspel med barnen, såväl som den fysiska miljön – rummen och materialet som erbjuds.

5.4 Förslag till vidare forskning

I studien deltog enbart etniska svenska pedagoger. Det hade varit intressant om jag hade haft möjligheten att intervjua flerspråkiga pedagoger som jobbar på förskolor med flerspråkiga barn. Då hade jag kunnat få syn på deras roll i att stödja flerspråkiga barns språkutveckling och lärande. Materialet hade sedan kunnat jämföras med resultatet av mitt tidigare arbete och med hjälp av det kunnat dra nya slutsatser kring hur man kan arbeta med flerspråkiga barns lärande och utveckling.

Referenser

- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö, En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Calderon, Lena (2008). *Komma till tals, flerspråkiga barn i förskolan*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm: Liber
- Carlgren, Ingrid (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ely, Margot (red.) (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken, cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla (1996). *Barnen och språken, tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, Gunilla (1999). *Vygotskij och skolan* Lund: Studentlitteratur
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden, En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Patel, R & Davidsson, B (2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Ingrid & Sheridan (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad, 2010*. Stockholm: Fritzes
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken*. Norstedts Akademiska förlag AB
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljö, Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB

Internethemsidor

Skolverket (2010). *Barn och grupper i förskolan, Uppgifter på riksnivå*. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/sb/d/1664> (3.5.2011)

Benckert Susanne, Håland Pia och Wallin Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens – och metodmaterial*. Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på internet: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.65935!Menu/article/attachment/pdf2075.pdf (10.5.2011)

Skans, Anders (2011). *En flerspråkig förskola, didaktik i praktiken* Malmö Högskola. Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/11603>(6.5.2011)

Bilaga

Intervjufrågor till pedagoger

1. Vilka faktorer anser du påverkar barns språkutveckling och lärande?
2. Hur gör du för att stimulera barns språkutveckling?
3. Hur resonerar du kring begreppet flerspråkighet?
4. Vilket förhållningssätt anser du kan stimulera flerspråkiga barns språkutveckling?
5. Vad har du för uppfattning om modersmål?
6. Hur ser du på din roll som pedagog i flerspråkiga barns språkutveckling?
7. Vilken betydelse anser du att den pedagogiska miljön har för barnen?
8. På vilket sätt påverkar den fysiska miljön barns språkutveckling och lärande?
9. Vad är det för material de flerspråkiga barnen erbjuds?
10. Vad är den pedagogiska tanken med placering av de olika materialen i rummen på det sätt ni gjort?
11. Vilka kunskaper tycker du att pedagoger bör ha när de arbetar med barn med ett annat modersmål än svenska?