



Examensarbete i Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå

**Barns flerspråkiga kommunikation i
förskolans undervisningssituationer**

*Children's multilingual communication in preschool learning
conditions*

Simone Bergstrand
Louise Lyberg

Förskolläraryxamen 210hp
Datum för slutseminarium 2023-10-30

Examinator: Kevin Walther
Handledare: Åsa Delblanc

Förord

Genomförandet av denna studie har lett till kunskapsfördjupning inom ett ämne, *flerspråkighet*, vilket vi har ett stort intresse för. Arbetet har gjort att vår nyfikenhet har fördjupats och resultatet har lett till nya frågor och funderingar.

Vi är väldigt tacksamma för möjligheten att observera och genomföra intervjuer på förskolorna, tack till er förskollärare och barn! Till vår handledare Åsa Delblanc, tack för goda samtal, idéer och synpunkter för att utveckla denna studie. Din kunskap inom detta område har varit betydelsefull!

Denna studie har skrivits av oss tillsammans, där många reflektioner och samtal bidragit till denna text, där hela arbetet dagligen bearbetats av oss gemensamt. Ingen del i arbetet har skrivits individuellt, utan alla delar är gemensamt skrivna. Tack vare ett bra samarbete har arbetet endast genomsyrats av glädje och lett till djupare vänskap.

Vi vill även tacka er, ni vet vem ni är, som korrekturläst och bidragit med synpunkter.

Abstract

The aim of this research project was to study children's multilingual communications in learning conditions. And how children can use their first languages and how preschool teachers perceive how different first languages are being used in learning conditions. Sweden is influenced by numerous different languages and cultures, which also influences the preschool context. The preschool education should be equivalent (likvärdig) in all preschools in Sweden. This led us to the question if all preschools in Sweden can meet the notion of equivalence regarding the curriculum goal of the child being able to develop both the Swedish language and their first language.

A sociocultural perspective provides an understanding about languages position in the learning context. With different concepts of mediation, cultural tools and scaffolding the findings have been analyzed and interpreted. Linde studied curriculum theory and with his concepts of realization and transformation the preschool teachers' understandings of the writings in the curriculum and how they put it into practice have been analyzed.

With the help of observations of educational conditions, children ages three to five were observed, two preschool teachers were also interviewed. The result showed that children's opportunity to use their first languages varied in the two preschools studied. Children are not given equal (likvärdiga) opportunities to develop their first language. This highly depends on the educator's knowledge in the different spoken languages.

Nyckelord: flerspråkighet, flerspråkigt arbetssätt, förskola, förskollärare, första språk, kommunikation, mångfald, undervisning

Innehållsförteckning

Förord.....	2
Abstract.....	3
Innehållsförteckning	4
1. Introduktion.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar	7
1.2 Centrala begrepp	8
1.2.1 Flerspråkighet och flerspråkigt arbetssätt	8
1.2.2 Kodväxling.....	9
1.2.3 Transspråkande	9
1.2.4 Undervisning.....	10
1.2.5 Alternativ och kompletterande kommunikation	10
2. Tidigare forskning.....	12
2.1 Arbetslagets syn på flerspråkighet	12
2.2 Betydelsen av stöttning för likvärdiga möjligheter.....	13
2.3 Vikten av kompetens och utbildning inom flerspråkighet.....	14
2.4 Sammanfattning	15
3. Sociokulturellt perspektiv	17
3.1 Mediering och kulturella redskap	18
3.1.1 Scaffolding.....	19
3.2 Sociokulturella perspektivet i analysen	20
3.3 Läroplansteori	20
3.3.1 Transformerings och realisering i analysen.....	21
4. Metod	22
4.1 Urval	22
4.2 Deltagare.....	23
4.3 Intervju som metod	23
4.3.1 Genomförande av intervju	24
4.4 Observation som metod	24
4.4.1 Genomförande av observationerna	24
4.5 Studiens trovärdighet	25
4.6 Etiska överväganden	26

4.7 Analysprocess	27
4.8 Metoddiskussion	28
5. Resultat och analys	29
5.1 Språk inkluderar barn i undervisning.....	29
5.2 Det svenska språket som en oskriven regel	33
5.3 Strategier ger kommunikativa möjligheter	34
5.4 Stor variation i den flerspråkiga praktiken.....	36
6. Diskussion och slutsats	39
6.1 Olika förutsättningar leder till stora skillnader i verksamheterna.....	39
6.2 Avsaknaden av kunskap leder till färre språkliga möjligheter.....	40
6.3 Normspråkets påverkan på förstaspråksanvändningen	42
6.4 Bidrag till fortsatt forskning.....	43
Källförteckning	45
Bilagor.....	51
Bilaga 1, matris fältanteckning	51
Bilaga 2, intervjufrågor förskollärare A.....	51
Bilaga 3, intervjufrågor förskollärare B.....	53

1. Introduktion

Sverige som land präglas idag av stor mångfald och flerspråkighet (Stier & Riddersporre 2019), år 2022 var 20 % av Sveriges befolkning utrikesfödda (Statistiska Centralbyrån 2023). Detta innebär att en stor andel av Sveriges befolkning har ett annat första språk än svenska (ibid.). Stier och Riddersporre (2019) lyfter att en stor del av Sveriges förskolor idag möter barn och vårdnadshavare med annan kulturell bakgrund. Detta är i enlighet med statistik från Statistiska Centralbyrån (2020), som visar att 24 % av barn i svensk förskola har utländsk bakgrund.

Barn växer upp i olika miljöer och kulturer och har med sig olika erfarenheter och förutsättningar till förskolan (Bjar & Liberg 2010). De språkliga diskurser barn har runt sig påverkar huruvida de får möjlighet att upptäcka språken som talas (ibid.). Bjar och Liberg (2010) beskriver "språkligt rika kulturer" (s. 17) som en betydelsefull förutsättning för barns utvecklande av sitt första språk. Cummins (2017) nämner även att barn vars vårdnadshavare har lägre utbildning sällan kan stötta barnens språkutveckling.

I takt med samhällets förändring mot ett mer mångkulturellt Sverige, förändrades även förskolans läroplaner (Lundgren 2020). Barns rätt till att utveckla sitt första språk förstärktes i *Läroplanen för förskolan: Lpfö 18* (Skolverket 2018), från att modersmålet var kopplat till barns kulturella identitet i Lpfö 98, till att idag vara ett eget utskrivet mål i utbildningen. I nedanstående citat redovisas skillnaderna i läroplanerna:

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 (Lpfö 98, s. 11).

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Lpfö 18, s. 14).

Eftersom läroplanerna utvecklas och revideras bland annat i samband med att ny forskning tillkommer, visar detta vikten av att barns första språk skall få ta större plats i förskolan (Sandell Ring 2021).

Kulti (2014) lyfter en problematisk bild som finns hos personal i förskolan av att svenska är det enda språk som behöver utvecklas under förskoletiden, även om barnet är flerspråkigt. Det

finns även föreställningar om att barn som använder sitt första språk saknar kunskaper i det svenska språket, därför uppmuntras barn till att endast prata svenska (ibid.). Detta bidrar till ett tankesätt om att barns språkinlärning skall ske utan stöd av sitt första språk, vilket är problematiskt då forskning visar att alla barns språk tillsammans bidrar med fortsatt lärande i språken (ibid.). Förskolans pedagogiska verksamhet bör se mångfalden som en möjlighet och ta nytta av olikheterna, där barns kulturella identitet utvecklas (Stier & Riddersporre 2019; Persson 2020).

Malmö stad redovisar att 130 olika språk talas i deras förskolor (Malmö stad 2019), vilket ledde oss till frågor kring hur vi som blivande förskollärare ska kunna möta barn i deras flerspråkighet. Detta eftersom utbildningen i förskolan ska vara likvärdig och möta alla barns olikheter och förutsättningar (Lpfö 2018). Hur arbetar personal i förskolan idag med att möta denna stora språkdimension, det bör vara omöjligt att muntligt kunna möta alla barns språk?

I samband med det utökade undervisningsuppdraget i Lpfö 18 fick förskolläraren ett särskilt ansvar att leda undervisningen för att bidra till barns lärande och utveckling. Detta möttes av motstånd eftersom undervisning var starkt kopplat till skolan, efterhand kom detta att bli en central del i förskollärares arbete på förskolan (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2020). I relation till detta uppdrag ställde vi oss frågan om det blir en likvärdig utbildning för *alla* barn om personal inte kan möjliggöra deras språk i undervisningssituationer. Detta ledde oss till syftet med studien, där vi ville fördjupa oss i denna komplexa fråga, vilket vi själva kommer behöva arbeta aktivt med i vår framtida roll som förskollärare.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur barn ges möjlighet att använda sina första språk, samt hur förskollärare uppfattar att barnens språk tar sig uttryck i undervisningssituationer på förskolan. För att kunna besvara syftet kommer vi ta hjälp av dessa frågeställningar:

- Hur använder barn sitt första språk i undervisningssituationer?
- Hur möjliggör förskollärare för barns första språk att få utrymme i undervisningssituationer?
- Hur uppfattar förskollärare att barns första språk tar sig uttryck i undervisningssituationer?

1.2 Centrala begrepp

Begreppen *flerspråkighet*, *flerspråkigt arbetssätt* och *undervisning* redovisas nedan och är av relevans då de behandlar syftet med studien. *Kodväxling*, *transspråkande* och *AKK* förekom i observationerna på de studerade avdelningarna, vilket gjorde dessa betydelsefulla att definiera.

1.2.1 Flerspråkighet och flerspråkigt arbetssätt

Att vara flerspråkig innebär att individen talar mer än ett språk, olika begrepp så som tvåspråkig och mångspråkig används också (García & Wei 2014; ISOF 2021), vi har valt att uteslutande använda begreppet flerspråkig i denna studie. Flerspråkiga individer behärskar sina språk olika mycket, på grund av att de använder språken i olika sammanhang och på diverse sätt (Skolverket 2012; Lindberg & Hyltenstam 2013).

En distinktion som görs inom flerspråkighet är första språk och andra språk, med första språk menas det eller de språk som personen lär sig först och andra språk är det eller de språk som lärs efter första språket (Abrahamsson & Bylund 2012; Straszer, Wedin & Basaran 2020). Oftast kommer barn från flerspråkiga familjer först i kontakt med det svenska språket i förskolan och det blir därmed det andra språket som de tillägnar sig (Kultti 2014).

Kultti (2023) lyfter vikten av att barns möjligheter till lärande inte skall hindras av deras olika språkkunskaper. Vid bedrivandet av flerspråkig utbildning är syftet att barn och vuxna ska kunna kommunicera på fler språk än endast majoritetsspråket (ibid.). Majoritetsspråk är det språk majoriteten i ett land talar, i Sverige är detta svenska, alla andra talade språk är minoritetsspråk (ISOF 2023).

Personals barnsyn i förskolan påverkar huruvida barn får möjlighet att använda sina språk med barn och vuxna (Sandell Ring 2021). Forskning visar att förskolan behöver möjliggöra barns kunskapsutveckling i alla sina språk, inte endast majoritetsspråket (Cummins 2017; Flyman Mattsson 2017). Cummins (2017) lyfter vidare att det kan vara svårt att möta alla barn i deras utveckling på första språket och därför blir det ännu viktigare att förmedla till vårdnadshavare betydelsen av första språket. Sandell Ring (2021) menar att kunskapen om hur personal i förskolan ska möta barn med mer än ett språk måste förbättras. Med stöd från flera forskare lyfter Kultti

(2023) vikten av kompetensutveckling kring flerspråkighet i förskolan, då det inte är tillräckligt att bygga en flerspråkig verksamhet utefter personliga erfarenheter eller personliga övertygelser.

För att synliggöra flerspråkig utveckling blir meningsfulla kontexter och inspirerande språkmiljöer för barnen väsentliga där de ges tillfälle att utmanas och utforska i skriv-, språk- och läsprocesser (Skolinspektionen 2017; Norling 2021). Dessa arbetsätt är viktiga i barnets språkliga inläring för att skapa förutsättningar för deras språkliga medvetenhet kring olika språk (Norling 2021). Kultti (2023) lyfter att policys, kompetensutveckling, forskning och ledningens ställningstagande är betydelsefulla i detta arbete.

1.2.2 Kodväxling

Kodväxling är ett vanligt förekommande språkligt beteende hos en flerspråkig individ och förekommer ofta när flerspråkiga individer talar samma språk (Auer 1984). Kodväxling varierar beroende på i vilket unikt sammanhang personerna befinner sig i och huruvida det tjänar ett syfte i konversationen (Auer 1984; García & Wei 2014). Kodväxling innebär att individen växlar fram och tillbaka mellan sina olika talade språk, vilket tidigare setts som en brist i språkbehärskning (García & Wei 2014). Idag har dock forskning visat att individens språk samverkar och interagerar både när personen talar och lyssnar, även om detta endast sker på ett språk (ibid.). Kodväxling anses vara ett bevis på en utvecklad språklig kompetens, eftersom individen använder det som en resurs för att nyttja sin fulla språkrepertoar (Kultti 2023). Barn kan tidigt använda kodväxling för att kunna delta i förskolans olika aktiviteter (ibid.).

1.2.3 Transspråkande

Cen Williams myntade termen *translanguaging*, på svenska transspråkande, efter att Williams studerat flerspråkiga elever som fick tvåspråkig undervisning i skolan (Svensson 2018). Transspråkande innebär att den flerspråkiga individen använder alla sina språkliga resurser, både när de kommunicerar med andra och i det inre tänkandet (Svensson 2018; Kultti 2023). Transspråkande innebär att en flerspråkig individ har “en enda språklig repertoar” (García & Wei 2014, s. 45), vilket betyder att individens språkfärdigheter fungerar som ett. De beskriver även att den flerspråkiga individen strategiskt väljer hur de kan kommunicera mest effektivt (ibid.). Språkssystemet fungerar som så att individen på olika sätt och i olika situationer använder all sin språkliga kompetens, utan någon ansträngning (García & Wei 2014).

1.2.4 Undervisning

År 2018 introducerades begreppet undervisning till förskolan och fick därmed en central del i förskolans läroplan, i samband med detta utökades förskollärarens ansvar och arbetsuppgifter (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér 2020). Undervisningsbegreppet relateras till en målstyrd process som ämnar till barns lärande och utveckling (Pihlgren 2017). Undervisning kan både vara planerad och spontan, oavsett relateras undervisningen till läroplansmålen (ibid.). Vallberg Roth (2020) lyfter undervisning som ett mångfacetterat begrepp där olika aspekter påverkar varandra. Förskolläraren bör inta ett helhetsperspektiv och använda sig av material och redskap för att möta barnen i dess lärande och utveckling (ibid.). Didaktiska val är av stor vikt i presenterandet av innehållet för barn i undervisningssituationen (Vallberg Roth 2020).

I vår studie kommer vi dock inte fokusera på barns lärande eller hur lärandet sker i undervisningssituationerna. Förståelse för begreppet blir däremot centralt i vår studie eftersom vi avgränsat oss till hur barn ges möjlighet att använda sina olika språk, samt hur förskolläraren uppfattar att barnens språk tar sig uttryck i *undervisningssituationer* på förskolan.

1.2.5 Alternativ och kompletterande kommunikation

Alternativ och kompletterande kommunikation, även kallat AKK, är ett samlingsbegrepp för olika verktyg som komplement för verbal kommunikation (Palla 2021). Det finns olika former av kompletterande kommunikation, där TAKK och GAKK är två av dessa (ibid.).

Tecken som alternativ och kompletterade kommunikation (TAKK) innebär att det verbala språket kompletteras med handrörelser vars syfte är att förtydliga det som sägs muntligt, detta måste ske simultant (Palla 2021). TAKK ämnas vara ett verktyg för att barnet skall kunna delta i språkliga och kommunikativa samspel innan deras verbala färdigheter utvecklats (ibid.). TAKK förekommer ofta generellt i barngruppen, dock utan specialpedagogisk förankring (Palla 2021). Björk - Willén (2021) menar att detta blir problematiskt i flerspråkiga barngrupper, då det liknas med att barn blir bedömda som att vara i behov av särskilt stöd. Det finns ingen forskning som tyder på att TAKK som verktyg ska främja barns flerspråkiga utveckling, samtidigt är det inte negativt i sig för de flerspråkiga individerna (ibid.).

Palla (2021) lyfter att GAKK, grafisk alternativ och kompletterande kommunikation, syftar till att använda visuella och grafiska hjälpmedel eller olika symboler och föremål för att kommunicera, GAKK är ett utbrett verktyg i förskolan idag.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas både internationell och nationell forskning som behandlar det ämne som skall studeras. Forskningen berör olika aspekter av flerspråkig kommunikation, där olika synsätt, arbetssätt, personliga erfarenheter och kompetens kommer till uttryck. Forskarna lyfter flera intressanta resultat som går att relatera till vår studie.

I sökandet efter forskning rörande flerspråkig kommunikation valde vi två databaser, ERIC via EBSCO samt Libsearch. På databasen ERIC finnes internationell forskning som rör utbildning och pedagogik ur ett brett perspektiv. Libsearch databas är Malmö universitetsbiblioteks eget sökverktyg, där finns de artiklar och tidskrifter universitetet prenumererar på. De sökord som använts är: bilingualism, early childhood education, first language, language, second language, preschool teacher, delaktighet, flerspråkighet, förskola, förskollärare, kommunikation och undervisning. Forskningen avgränsades även till att inte vara äldre än 12 år.

2.1 Arbetslagets syn på flerspråkighet

Forskning som redovisas här nedan lyfter arbetslagets olika syn på flerspråkighet och hur detta ges uttryck i det dagliga arbetet, genom olika arbetssätt och personliga erfarenheter.

En finländsk enkätstudie gjord av Bergroth och Alisaari (2023) handlar om pedagogers syn på barns flerspråkighet som en tillgång i förskolan. De lyfter vikten av att se flerspråkighet som en resurs och att arbeta med en tydlig språklig medvetenhet för att berika verksamhetskulturen (ibid.). Denna medvetenhet leder till att de flerspråkiga barnen på förskolan gynnas (ibid.). Olika arbetssätt lyfts i forskningen som leder till inkludering av barnens första språk, bland annat ökad delaktighet i verbala och estetiska situationer, användning av bilder och kroppsspråk (ibid.). I resultatet lyfts att barnen uppmuntras till att använda sina olika språk i leken, dock visar det sig att de i undervisningen utgår från majoritetsspråket (Bergroth & Alisaari 2023). En annan problematik som Bergroth och Alisaari (2023) lyfter i den finländska studien är att det inte finns ett krav på nationellt plan hur första språket ska inkluderas i förskolan.

En studie gjord i Diversville, USA, av Chichocka (2022) undersöker hur förskollärare som arbetar i en flerspråkig förskola förstår arbetet utifrån deras personliga erfarenheter inom språkinläring. Vid datainsamlingen använde Chichocka (2022) sig av fyra olika instrument.

Resultatet i studien visar att förskollärarna, trots egna flerspråkiga erfarenheter, förstår flerspråkighet utifrån en enspråkig norm (ibid.). Förskollärare i studien lyfter tankar om att flerspråkiga barn inte har nytta av sin tidigare språkliga kompetens i utvecklandet av ett nytt språk (ibid.). De lyfter även att barn, oavsett flerspråkig eller enspråkig bakgrund, har liknande behov i undervisningen (ibid.). Cichocka (2022) menar att förskollärarens synsätt även påverkas av deras egna negativa erfarenheter av språkinläring. I relation till resultaten i studien föreslår Cichocka (2022) att utbildningsprogram för arbete i förskolan bör inkludera kurser kring språkinläring och flerspråkig pedagogik, detta för att barnens språk skall kunna ses som en tillgång.

2.2 Betydelsen av stöttning för likvärdiga möjligheter

Denna del inkluderar forskning kring hur personal kan ge olika stötningsverktyg till flerspråkiga barn för att säkerställa likvärdiga möjligheter i förskolan.

Heikkilä och Lillvist (2017) redovisar ett antal lyckade arbetsätt med flerspråkiga barn i sin fallstudie, där olika strategier och metoder används. Bland annat framgår det att kommunikation mellan pedagogerna och barnen som delar samma språk inte endast främjar språkutveckling hos de barnen, utan även de barn som av nyfikenhet engagerar sig i samtalet (ibid.). I undervisningen uppmuntrar de till användandet av olika språk i sång och läsning och har i lärmiljöerna synliggjort de olika språken som talas på avdelningen (ibid.). Detta ger upphov till en nära samverkan med vårdnadshavarna där de inkluderas i utbildningen (ibid.). Ett centralt förhållningssätt är att personal har en nyfikenhet om språk och uppmuntrar all språkanvändning (ibid.). Vilket leder till att barnen känner sig bekväma med att använda alla sina språk och har en vilja om att lära sig om de andra språk som talas på förskolan (ibid.). Pedagogerna som studerades i studien lyfter att deras erfarenheter som mammor till flerspråkiga barn ligger till grund för deras arbetsätt (ibid.). Sammanfattningsvis visar resultatet att pedagogernas förhållningssätt är nyckeln till denna inkluderande flerspråkiga miljö på avdelningen (Heikkilä & Lillvist 2017).

Kultti (2012) studerade hur pedagoger på förskolor möjliggör för flerspråkiga barns deltagande i aktiviteter, samt hur deras stöttning främjar barns villkor för en kommunikativ och språklig utveckling. I alla gemensamma aktiviteter på förskolorna framgår det tydligt att majoritetsspråket ska användas, vilket är något barnen tidigt anpassar sig till (ibid.). Detta grundar Kultti (2012) i observationer där barn endast använder sitt första språk i fåtal lekaktiviteter. Det enda barnet som i observationerna kunde utnyttja sina första språk valde konsekvent att använda svenska i alla

aktiviteter, förutom i situationer då de deltagande delade samma första språk (ibid.). Kultti (2012) lyfter vikten av att den flerspråkiga kommunikationen måste uppmuntras och uppmärksammas av förskollärarna för att barnet ska uppfatta första språket som en tillgång (ibid.). Pedagoger på förskolorna använde sig av olika didaktiska val för att möjliggöra för kommunikation och språkutveckling på majoritetsspråket (Kultti 2012).

Resultatet visar att förhandlingspråket i konflikter mellan barnen på förskolorna är svenska (Kultti 2012). Om barnen delar första språk och de ändå uppmuntras till att hantera konflikten på svenska är det väsentligt att diskutera hur detta påverkar en flerspråkig utveckling (ibid.). Studien visade att barnen får minimala möjligheter att använda hela sin flerspråkiga repertoar då normspråket är svenska på förskolan (ibid.). Detta kan enligt Kulttis (2012) forskning leda till att flerspråkiga barn ej får likvärdiga möjligheter till språkutveckling i förskolan. Det är av betydelse att barns första och andra språk ses som tillgångar i en förskolepraktik (ibid.). Med olika stötningsverktyg kan pedagogerna möta alla barns språkliga förmågor och därigenom skapa ett inkluderande klimat (Kultti 2012).

I Kirsch (2021) studie framgår det att förskollärarna och pedagogen arbetar för att främja barns flerspråkiga kommunikation, en viktig punkt är att de alla besitter verbala kunskaper i barnens alla språk. Därav kan de arbeta transspråkande och har olika arbetssätt för att möjliggöra för alla barns flerspråkiga utveckling (ibid.). De arbetar med gester, visar tydligt att de lyssnar på barnen samt ställer språkutvecklande frågor för att utmana barnen i deras språkrepertoarer (ibid.). Ett återkommande arbetssätt som redovisas i studien är att barnen får uttrycka sig genom de språken som de själva vill, sedan översätts detta av personalen till luxemburgska och barnens övriga talade språk (ibid.). Kirsch (2021) lyfter att de arbetar med interaktionsfrämjandestrategier, vilket innebär att barnen uppmuntras att fördjupa sina svar när förskollärarna eller pedagogen exempelvis ställer frågor till barnet. Resultatet i studien visar att personalens kunskap är värdefull för att barns flerspråkiga kommunikation ska kunna vidareutvecklas, vilket synliggjordes genom de multimodala strategierna som används genomgående i den studerade förskolan (ibid.). För att komma fram till detta resultat samlades materialet in genom videoinspelade observationer och semistrukturerade intervjuer (ibid.).

2.3 Vikten av kompetens och utbildning inom flerspråkighet

Avsaknaden av kunskap kring flerspråkiga arbetssätt redovisas i kommande studier, samt hur lärarutbildningars uppbyggnad kan behöva ändras kring kunskapsutveckling om flerspråkighet.

Munthe, Kalandadze och Keles (2021) lyfter i deras rapport att personals kompetens, familjen och förskolans praxis är grundläggande aspekter för barns språkliga och sociala inkludering. Genom kunskapsöversikten fann Munthe et.al. (2021) att personal behöver ha kompetens inom inkluderande arbetssätt, förståelse och kunskap inom språk, språkutveckling och kultur. Vårdnadshavare och barns familjer ska inkluderas i förskolans arbete eftersom familjen är central för barns flerspråkiga utveckling och vårdnadshavare kan bidra med kunskap om sin kultur (ibid.). Förskolans verksamhet ska grundas i en dialogisk princip, vilken är grunden för all kommunikation, en flerspråkig princip innebär att verksamheten möjliggör för barns språk och kulturer att ta plats (ibid.). Munthe et.al. (2021) lyfter flerspråkig resurspersonal som ett sätt att säkerställa en flerspråkig princip.

Wedin och Rosén (2021) studerade hur språklig mångfald togs tillvara på inom ett förskoleprogram på ett lärosäte i Sverige genom intervjuer, gruppsamtal och observationer. De fann att förskollärarytbildningen inte uppmuntrar till användandet av andra språk än svenska och engelska, varken på universitetet eller i sin framtida yrkesroll (ibid.). Detta är inte i enlighet med vad Wedin och Rosén (2021) lyfter är centralt för en likvärdig förskola. De menar att förskollärare behöver utveckla förhållningssätt och arbetssätt för att möta barns olika språkrepertoarer för att i sin framtida yrkesroll kunna bedriva en likvärdig utbildning (ibid.). Heikkilä och Lillvist (2017) redovisar att flera forskare lyfter att svenska som andraspråk ska ingå i all lärarutbildning.

2.4 Sammanfattning

Den tidigare forskningen visar att flerspråkighet inte alltid ses som en tillgång i förskolans olika undervisningsmiljöer, det beror på personals utbildning, kunskap och erfarenheter. Beroende på om flerspråkighet ses som en resurs eller ej arbetar personalen på olika sätt för att uppmärksamma flerspråkighet eller majoritetsspråket på förskolan. Personalens arbetssätt kan leda till att alla barns språkliga kunskaper kan användas under dagen, vilket dels leder till att de flerspråkiga barnens identitet utvecklas, dels att alla barn uppmuntras till ett interkulturellt lärande.

Forskarna lyfter att kunskap om flerspråkighet och flerspråkiga arbetssätt är nyckeln för att kunna möjliggöra kommunikation på alla barnens språk. Vid de fall där en enspråkig norm utgör förhållningssättet på förskolan, utnyttjar flerspråkiga barn mer sällan sina andra språkrepertoarer.

Om personal har kunskap i barnens talade språk blir normen ofta flerspråkig och barnen uppmuntras att tala alla sina språk, både i lek och med personal. Enligt vissa forskare är detta av betydelse för att kunna bedriva en likvärdig utbildning.

Med denna studie är målet att fördjupa kunskapen inom flerspråkig kommunikation, med inriktning på undervisning. Genom vårt urval önskar vi kunna bidra med kunskap och inblick i förskolors arbete med flerspråkiga barn, särskilt eftersom forskning idag visar att flerspråkiga individer gynnas av att använda hela sin språkliga repertoar.

3. Sociokulturellt perspektiv

I detta kapitel redogörs för det *sociokulturella perspektivet* samt dess centrala begrepp: *mediering*, *kulturella redskap*, och *scaffolding* även hur dessa kommer användas som verktyg i analysen. *Läroplansteorin* och dess centrala begrepp *transformering* och *realisering* kommer även redogöras för.

Forskning har visat vikten av att flerspråkiga ska få använda sin fulla språkrepertoar, eftersom språkkunskapen fungerar parallellt på de olika språken de behärskar (Cummins 2017; Flyman Mattsson 2017; Stier och Riddersporre 2019). Särskilt betydelsefullt har det visat sig vara i undervisningssituationer, då barn ännu inte utvecklat djupare kunskap på undervisningsspråket (Hajer 2003; Kultti 2014). Utifrån detta förstås vikten av språket för all kunskapsutveckling (Hajer 2003; Säljö 2014). Detta är anledningen till att vi valt att avgränsa oss till just språk och kommunikation inom perspektivet. Det blev även tydligt i sökandet efter tidigare forskning att det sociokulturella perspektivet ofta används för att analysera kommunikation i flerspråkiga miljöer.

Det är vida känt att Lev Vygotskij är upphovsman till det sociokulturella perspektivet där det sociala samspelet är av betydelse (Smidt 2009; Säljö 2014; Flyman Mattsson 2017; Wallerstedt 2023). En del av Vygotskijs (1934¹) forskning tar utgångspunkt inom skolväsendet under 1930-talet och sedan har perspektivet vidareutvecklats av andra forskare. Exempel på forskare är Säljö (2015), Mercer (2019) och Rogoff (2017) som har relaterat det sociokulturella perspektivet till både skolan och förskolan. Inom detta perspektiv är språket en central del av individens utveckling, där kommunikation, erfarenheter och tankar delas i det sociala samspelet med andra (Vygotskij 1934; Säljö 2014). I konstruktionen av ny kunskap är språkets roll central, särskilt i relation till det sociokulturella perspektivet där interaktion och ett aktivt deltagande är nödvändigt (Hajer 2003). Vidare menar Vygotskij (1934) att kommunikationen mellan barnet och den vuxne endast blir möjlig genom ömsesidig förståelse. Den vuxne möter barnet i dess värld och hjälper barnet med verktyg för att utveckla begreppsförståelse (ibid.).

För att förstå hur inläring sker undersöker det sociokulturella perspektivet interaktionen i sig och vilken eller vilka kontexter som påverkar interaktionen, samt hur relationen mellan talarna

¹ Översättning Alex Kozulin 1986

artar sig (Flyman Mattsson 2017). Barnets individuella erfarenheter utgör en stor betydelse för deras förståelse av begrepp och ord, även hur dessa utvecklas i olika sammanhang (Vygotskij 1934). Vygotskij (1934) betonar att barn som möter ett främmande språk när de börjar skolan påbörjar en ny process i sin språkutveckling. Barnet förlitar sig på sina utvecklade kunskaper på sitt första språk, eftersom de redan har ett utökat system av begreppsforståelse och kan använda denna i utvecklingen av ett nytt språk (ibid.). Vidare menar Vygotskij (1934) att barnet utvecklar kunskap i sitt första språk omedvetet och utan tanke, däremot kännetecknas inläring av ett andra språk av avsiktlighet. Detta leder till att barnet har olika styrkor i sina språk, där första språket är starkt är ofta andra språket svagare och tvärtom (ibid.). En annan anledning till att barnet ska få använda sitt första språk är att kunskapen i de olika språken varierar, dels eftersom de oftast används i olika sociala sammanhang, dels då de används olika mycket – ett så kallat språkligt system (Vygotskij 1934). Om barnet får använda alla sina språkliga repertoarer kommer all deras språkliga kunskap till nytta (ibid.). Eftersom barns språk inte utvecklas parallellt utan kompletterar varandra utvecklas barns ordförråd olika och orden barnen kan är tätt sammankopplade till vilka diskurser barnen talar sina språk (Grosjean 2013; Salameh, Nettelblatt, Zetterholm & Andersson 2018).

Säljö (2014) menar att en central del för perspektivet är hur individers handlande och tänkande påverkas av de kulturella redskap som finns tillgängliga i omgivningen. Därav blir det sociala samspelet en betydelsefull del i hur individer skapar förståelse för omvärlden, med hjälp av de redskap som finns i dess omgivning (ibid.). Språket är det viktigaste redskapet för att individer skall få förståelse av omvärlden (Säljö 2014).

3.1 Mediering och kulturella redskap

Vygotskij myntade begreppet *mediering* och menade med detta att det är olika redskap som personen behövde för att utveckla ett språk i social interaktion med andra (Lindberg 2013; Flyman Mattsson 2017; Wallerstedt 2023). För att en individ ska kunna agera och förstå den värld vi lever i hjälper begreppet mediering oss att undersöka det ständiga samspel mellan individer och de *kulturella redskap* som finns i omgivningen (Säljö 2020). Alltså innebär tänkande och kommunikation (språkliga redskap) att individer utnyttjar fysiska redskap för att studera och förstå omvärlden (ibid.). Kulturella redskap lyfts av Säljö (2020) och är ett samlingsnamn för de fysiska

och språkliga redskapen eftersom de alltid samspelar och är beroende av varandra, samtidigt som de är kontext och tidsburna (ibid.).

Mediering likställs med olika sätt att kommunicera, framför allt genom språkliga redskap (Smidt 2009; Säljö 2020). Mediering blir ett sätt för individer att dela med sig av olika typer av kunskaper, eftersom de kulturella redskapen tillsammans möjliggör för kommunikation och informationsutbyte individer emellan (Smidt 2009; Säljö 2014; Säljö 2020).

Säljö (2014) betonar att språket har en central del i hur individer förstår omvärlden och uppfattar den, mediering sker genom kommunikation och delade erfarenheter. Vidare lyfter Säljö (2014) begreppet mediering och hävdar att individer behöver använda sig av sitt tänkande, ett språkligt redskap, samt av fysiska redskap som finns tillgängliga i omgivningen för att kunna skapa förståelse för sin omvärld och samtidigt agera i den.

3.1.1 Scaffolding

Bruner, Wood och Ross (1976) presenterade begreppet *scaffolding* i deras studier kring privatlärares arbetsmetoder för att lära ut kunskap till barn. Begreppet var en vidareutveckling av Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen (Smidt 2009). Den proximala utvecklingszonen beskrivs som den zon där barnet med hjälp av mer kunnig individ kan ta emot och lära sig ny kunskap (Vygotskij 1934).

Scaffolding relaterar till den uppgift barnet inte kan göra själv, utan endast med hjälp av stödstrukturer av en mer kunnig person kan utföra (Vygotskij 1934). Flyman Mattsson (2017) lyfter att det främsta stödet barnet kan få är i dialog med andra, där scaffolding (stöttningsverktyg) används för att hjälpa personen att delta i samtalet. Oftast är forskolläraren den främsta personen som ger scaffoldingverktyg till den som behöver hjälp, men barn kan även hjälpa varandra (Flyman Mattsson 2017; Wallerstedt 2023).

Barnet har redan skapat en intellektuell repertoar kring sitt första språk och dessa redan internaliserade begrepp hjälper barnet att lära sig begrepp på det nya språket (Vygotskij 1934). Samtidigt som barnets första språk är ett redskap för utvecklandet av andra språket leder inläring av andra språket till en större förståelse av språkliga system (ibid.). Därmed resulterar detta till fördjupad kunskap, förståelse och fortsatt inläring av barnets första språk (ibid.).

3.2 Sociokulturella perspektivet i analysen

Som utgångspunkt kommer vi att använda det sociokulturella perspektivet för att studera hur barns flerspråkiga kommunikation kommer till uttryck. Vygotskijs (1934) beskrivning av språkets betydelse i kunskap och språkutveckling ligger till grund för vikten av att studera hur barns språk används och ges möjlighet att användas i undervisningssituationerna. Begreppet scaffolding kommer användas för att studera hur förskollärare stödjer barnens första språk i undervisningssituationerna. Vi kommer även studera hur barn sinsemellan ger varandra stötningsverktyg. Mediering kommer användas i analysen för att förstå hur kulturella redskap möjliggör för barns första språk att ta plats. Både förskollärares och barnens användning av redskapen i undervisningssituationerna kommer analyseras för att förstå den flerspråkiga kommunikationen.

3.3 Läroplansteori

Som ett komplement för det sociokulturella perspektivet har vi även använt *läroplansteorin* och två centrala begrepp: *transformering* och *realisering*. Dessa begrepp kommer användas i analysen för att kunna tolka hur förskollärarna berättar om på vilket sätt undervisningen planeras och utförs för att inkludera barns första språk. Begreppen kommer inte framgå i majoriteten av analysen, utan i de delar där förskollärares svar och agerande behövs analyseras och tolkas i relation till läroplansmålen.

Edling (2021) beskriver att skolans läroplaner påverkas av samhällets drivkrafter och åsikter, beroende på vilka förändringar och samhällsdebatter som är aktuella kan en läroplan komma att revideras. Detta betyder att vad som anses vara betydelsefull kunskap påverkas av samtidens idéer (ibid.).

Transformering och realisering är två begrepp som användes av Linde (2012) i utvecklingen av läroplansteorin. Transformering beträffar hur lärare tolkar det som står skrivet i läroplanen och hur de väljer att exkludera eller inkludera detta i undervisningen (ibid.). Lärare bygger och utvecklar ofta undervisning utefter intressen och engagemang eftersom läroplanen ger utrymme för tolkning (ibid.). Detta kan leda till att läraren tolkar läroplanen endast utefter sina intressen vilket kan göra att andra mål inte synliggörs eller arbetas med (ibid.). Lärares transformering av läroplanen är det

som direkt påverkar realiseringen i undervisningen (ibid.). Realisering är det agerande läraren gör i undervisningen, vilket innehåll som presenteras, hur detta skall arbetas med och vilken kommunikation det ger upphov till (ibid.). Det som enligt Linde (2012) är centralt i realiseringen är hur eleverna deltar och tar till sig av det presenterade innehållet och hur aktiviteten bidrar till kunskapsutveckling.

3.3.1 Transformerings och realisering i analysen

Transformerings kommer användas i studien för att tolka hur förskollärare förstår läroplanen i relation till barns flerspråkiga utveckling. Begreppet realisering kommer användas för att undersöka hur förskollärare möjliggör för barns första språk att ta plats i undervisningssituationer. Lpfö 18 lyfter att barns första språk skall ges förutsättningar att utvecklas. Därav blir dessa läroplansteoretiska begrepp aktuella i analysen, gällande förskollärares tolkningar och agerande i undervisningssituationerna.

4. Metod

I denna del presenteras de metodologiska valen. Metod kan ses som ett tillvägagångssätt för att lyfta fram vetenskaplig kunskap, detta kan göras med hjälp av olika metoder beroende på vad det är forskaren vill lyfta fram i sitt arbete (Åkerblom, Hellman & Pramling 2023). I denna studie har vi valt att använda oss av kvalitativ metod i form av intervjuer och observationer. Alvehus (2019) menar att denna metod tillämpas när forskare skall tolka som sker i individers sociala sammanhang.

Vid läsning av Bergroth och Alisaaris (2023) forskning framgick det att de inte fick en tydlig bild av hur arbetet i praktiken såg ut eftersom de endast använde sig av enkätstudie där svaren inte var fördjupade. Johansson (2013) lyfter att vid användning av både intervjuer och observationer kan forskaren få skilda bilder av det som skall studeras. De svar som ges i intervjuer sammanfaller inte alltid vara det agerande personen gör i stunden (ibid.). Johansson (2013) menar att dessa metoder tillsammans kan ge en mer omfattande bild av det som ämnas studeras. Förhoppningen var att få en helhetsbild av respondenternas svar från intervjuerna kopplat till de observationer vi tog del av. Detta var en av anledningarna till att vi använde oss av både intervjuer och observationer för att samla in vårt material.

4.1 Urval

Olika strategiska urval gjordes inför studien, ett urval var att båda förskolorna skulle präglas av flerspråkighet. Vi avgränsade oss även till att utföra studien på en avdelning per förskola, där vi valde att observera tre olika undervisningssituationer per avdelning för att kunna få syn på en komplex undervisningsverklighet. Ett urval var även att studera barn mellan tre och sex år, då deras verbala språkutveckling ofta har kommit längre än yngre barns (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius 2016). Ett annat strategiskt urval som gjordes för att minska storleken på materialet var att endast inrikta oss på förskollärare, denna avgränsning gjordes dels då kunskaper om språkutveckling och flerspråkighet idag ingår i förskolläraryrket. Dels gjordes avgränsningen då förskolläraren, enligt Skolverket (2018), är den som har huvudansvar att bedriva

undervisning och pedagogiska aktiviteter. Eftersom förskolläraren är ansvarig för bedrivandet av undervisning gjordes tidigt urvalet att endast studera undervisningssituationer.

4.2 Deltagare

Totalt observerades 27 barn, 15 barn på avdelningen Hajen samt 12 barn på avdelningen Örnen. Barnen som medverkar i studien talar arabiska, persiska, somaliska, kurdiska, turkiska, engelska och svenska. Även två förskollärare deltog i studien. Deltagarna som inkluderades i studien är direkt oidentifierade, namnen på avdelningarna är fiktiva. Förskollärarna kommer refereras som A och B och barnen kommer refereras som 1,2,3 etcetera, detta eftersom vid tillförandet av fiktiva namn är det svårt att undvika föreställningar om kön. Vi anser inte att kön är av betydelse för denna studie, då det handlar om hur förskollärare möjliggör för barns flerspråkiga kommunikation och hur barnen kommunicerar i undervisningstillfällena. Det enda som framgår är förskollärarnas yrkeserfarenheter, utbildning och vilket språk de eventuellt kan stötta barnen på verbalt då vi ser detta av relevans för studien. Under vissa undervisningsaktiviteter kommer annan personal medverka, de kommer då benämnas som pedagoger.

På avdelningen Hajen, studerades förskollärare A, som varit verksam förskollärare i 21 år och som även kan stötta barn på polska. Förskollärare B studerades på avdelningen Örnen, som varit verksam förskollärare i 14 år. På Örnen arbetar två andra pedagoger som kommer synliggöras i vissa observationer då de kan stötta de barn vars första språk är arabiska, kurdiska, persiska och engelska.

4.3 Intervju som metod

Alvehus (2019) hävdar att intervjuer är en ofrånkomlig metod när forskaren vill gå in på djupet för att ta reda på individers känslor, tankar och agerande i olika kontexter. I relation till syftet i vår studie blev denna metod därför självklar, eftersom vi ville undersöka förskollärarnas tankar och erfarenheter om barns flerspråkiga kommunikation i förskolans undervisningssituationer. För att samla in materialet gjordes semistrukturerade intervjuer, vilket Alvehus (2019) beskriver som öppna frågor där följdfrågor ställs för att ges utvecklade och fördjupade svar. Alvehus (2019) menar att nyckeln i en semistrukturerad intervju är att förbereda ett fåtal frågor som möjliggör för olika svar.

4.3.1 Genomförande av intervju

Fem intervjufrågor som berörde vårt syfte förbereddes och följdfrågor ställdes utefter förskollärarnas svar (se bilaga 2 & 3). Därav blev intervjuerna främst som ett nyfiket samtal (Alvehus 2019). Som forskare lyssnade vi aktivt på förskollärarna under intervjuerna och genom följdfrågorna kunde vi följa upp och fördjupa förskollärarnas svar. Genom intervjuerna kunde vi på ett djupare plan ta del av förskollärarnas erfarenheter och kunskaper i förhållande till barns språk i undervisningssituationerna. Även hur de uppfattade barns möjligheter att använda all sin språkliga repertoar.

Intervjuerna genomfördes på två olika förskolor i en storstad i Sverige som präglas av flerspråkighet. Vi valde att intervjua en förskollärare per förskola och det är även dessa personer tillsammans med barn som observerades i undervisningssituationerna. I vissa observerade undervisningssituationer medverkar även flerspråkiga pedagoger. Med hjälp av en diktafon spelades intervjuerna in och utefter detta följde vi personuppgiftslagen, eftersom ljudet kan härleda till förskolläraren (Vetenskapsrådet 2017).

4.4 Observation som metod

Observationer används när forskaren vill studera vad som sägs, vad som händer och vad som görs i en viss situation (Vetenskapsrådet 2017). Observationer är en metod som enligt Wallerstedt (2023) samspelar med det sociokulturella perspektivet, då det ger möjlighet att studera det samspel som sker i bland annat undervisningssituationer. Vårt syfte var att undersöka hur barns flerspråkiga kommunikation kom i uttryck i undervisningssituationer, därav valdes denna metod.

Barnen i studien informerades på olika sätt kring anledningen att vi var på avdelningarna och vad det innebar för barnen och varför vi ville studera dem i undervisningssituationerna. Barnen gavs även information om att de kunde avbryta sitt deltagande närsomhelst. Barnen fick möjlighet att ställa frågor och bestämma om de inte ville att vi skulle observera dem, detta i enlighet med informationskravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet 2017).

4.4.1 Genomförande av observationerna

Vi observerade tre olika undervisningstillfällen på de två avdelningarna, Hajen och Örnen. Det var samma förskollärare som höll i undervisningen men det var inte alltid samma barn som deltog. Under observationerna använde vi oss av fältanteckningar (se bilaga 1) som direkt avidentifierades. I enlighet med Vetenskapsrådet (2017) eftersträvade vi opartiskhet för att inte påverka barnen och förskollärarna. Johansson (2013) beskriver att idealet vid observationer är att låta barnen agera så som de vill i stunden, utan att forskaren stör barnet i deras agerande med frågor eller tillkortakommanden. Observatören behöver på något sätt närma sig gruppen för att kunna ta del av det som händer i samspelet, vilket är omöjligt att göra utan att påverka de observerade (ibid.). Johansson (2013) beskriver att närheten är en förutsättning för att samla in betydelsefullt material. Vår närvaro vid observationerna på de två avdelningarna noterades på diverse sätt av barnen. Vid två olika observationer närmade sig barnen oss, vi uppmärksammande dem och svarade på deras frågor, sedan tog vi ett steg tillbaka för att påverka händelserna så lite som möjligt. Resterande observationer upplevde vi och förskollärarna inte att barnen ägnade oss uppmärksamhet.

4.5 Studiens trovärdighet

Begreppet validitet även kallat giltighet beträffar om studien svarar på syftet, med hjälp av metod och relevanta frågor (Roos 2021). I analysen blev det tydligt att observationerna och intervjuerna tillsammans med de teoretiska begreppen kom att svara på studiens syfte. Observationerna och intervjuerna var meningsfulla för att skapa en förståelse för flerspråkighet i förskolans undervisningssituationer. Detta då observationerna gjorde att vi fick syn på hur flerspråkighet involverades i aktiviteterna. Även att förskollärare A och B gav tydliga och omfattande svar i intervjuerna som vi utvecklade genom följdfrågor och gavs fördjupade svar.

Bryman (2012) lyfter begreppet tillförlitlighet, vilket berör studiens pålitlighet och om studien kan ses som tillförlitlig. Ahrne och Svensson (2012) lyfter hur trovärdigheten i texten kan stärkas, detta genom att forskarna är transparenta i sitt redovisande av hela forskningsprocessen. Som forskare har vi varit transparenta under hela processen, där vi med vår öppenhet redovisat allt material och inte undanhållit information. Visst material har i analysprocessen reducerats, på grund av studiens omfång och relevans till syftet. Transparensen har stärkts genom tydlighet och grundliga redovisningar av urval, deltagande, metod och material, därav anser vi att studien har en

hög trovärdighet. Samtidigt har endast två förskolor studerats vilket gör att det inte går att dra större slutsatser utifrån resultatet, utan snarare ger resultatet inspiration till fortsatt forskning.

4.6 Etiska överväganden

För att bedriva forskning om människor som är etiskt genomtänkt behöver forskaren följa diverse riktlinjer, direktiv, lagar, yrkesetiska och forskningsetiska koder (Vetenskapsrådet 2017). Vetenskapsrådet (2017) lyfter en av de viktigaste delarna av forskningsetiken, som gäller hur forskaren tar vara på informanternas identiteter, i enlighet med detta har vi som forskare tagit del av de fyra forskningsetiska principerna. Det finns fyra huvudkrav inom forskningsetik, vilka är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002; Johansson & Karlsson 2013). Informationskravet innebär att forskningspersonerna ska få all information de behöver för att förstå studiens syfte och veta sina rättigheter (Vetenskapsrådet 2002; Löfdahl Hultman 2021).

Vi informerade rektorn för förskolorna i samband med att vi efterfrågade möjlighet att genomföra studien där. Vidare informerades förskollärarna och barnens vårdnadshavare via samtyckes och informationsblanketter. För att följa samtyckeskravet behöver forskaren inhämta samtycke från deltagarna, de ska även vara införstådda med att de närsomhelst kan avbryta sitt deltagande utan konsekvenser (Vetenskapsrådet 2002; Löfdahl Hultman 2021). Förskollärarna samtyckte genom att skriva under samtyckesblanketten som förvaras på Malmö Universitet i sex månader efter att arbetet är godkänt. Barnen informerades muntligt innan observationstillfällena och fick möjlighet att välja om vi ej skulle observera dem. Löfdahl Hultman (2021) lyfter att forskaren behöver iaktta barns kroppsspråk och handlingar i studerandet av dem. Detta då det är svårt att förlita sig på att barn förstår innebörden av att svara ja eller nej på frågan om att bli observerade (ibid.). Därav ingick detta tankesätt även i observationerna i undervisningstillfällena, för att försäkra oss om att barnen var okej med att bli observerade. Eftersom vi avidentifierade det som framkom i observationerna direkt behövde vi inte få vårdnadshavares samtycke skriftligt (Vetenskapsrådet 2002). I informations blanketten till vårdnadshavare fick de möjlighet att avböja medverkan, å deras barns vägnar.

Konfidentialitetskravet medför att deltagarnas personuppgifter inte ska framkomma i studien, samt att det material där personuppgifter förekommer ska förvaras bortom offentligheten (Vetenskapsrådet 2002.). Det innebär även att vi forskare besitter tystnadsplikt och sekretess i

enlighet med de forskningsetiska koderna (Vetenskapsrådet 2017). Det insamlade material vid intervjuerna spelades in via diktafon och transkriberades även, dessa filer förvaras under sex månader på Malmö Universitets server. Vid observationerna förde vi fältanteckningar som genast avidentifierades och dessa går därmed inte att associera till någon deltagare. Vi som forskare är väl införstådda med tystnadsplikten och sekretessen som förefaller denna studie.

Det fjärde kravet, nyttjande, implicerar att resultatet endast får användas till det syfte som studien innebär och som deltagarna delgavs via information och samtyckesblanketterna (Vetenskapsrådet 2002.). Vi som forskare kommer endast använda det insamlade materialet i vår studie och inte för kommersiellt bruk.

4.7 Analysprocess

Analysmetoden som valdes var tematisk analys, som ofta används i kvalitativa analyser. Den tematiska analysen användes för att kunna få ordning på och sortera materialet, samt för att kunna identifiera olika teman (Bryman 2012). Braun och Clarke (2006) beskriver att sex steg inkluderas i en tematisk analys, första steget innebär att transkribera materialet och lära känna det, läsa det gång på gång för att få klarhet på vad som setts och hörts. Intervjuerna transkriberades från ljud till ord och anonymiserade de personuppgifter som kunde härledas till förskolorna, avdelningarna, förskollärarna och barnen. Observationerna, vilka redan genom fältanteckningarna var anonymiserade, skrevs ner i ett dokument. Att materialet skrevs ner, samt samtalandes om gjorde att vi kom det nära och lärde känna det. Efter detta kodar forskaren av materialet och samlar data som passar in till varje kodning, sedan kopplas alla dessa koder till olika teman (Braun & Clarke 2006). Därefter undersöks om de valda teman hör ihop med de olika koderna och hela materialet, detta sammanställs sedan till en tematisk karta (ibid.). Materialet kodades utefter återkommande begrepp såsom, första språk, kommunikation och arbetssätt. Här blev olika teman synliga som sedan enligt nästa steg kopplades samman med koderna och bildade den tematiska kartan. De fortlöpande analyserna av de valda teman och tillhörande koder leder till förfinade definitioner och benämningar, vilket leder oss till den sista delen av analysen (Braun & Clarke 2006). Tydliga exempel från materialet väljs ut som sedan analyseras med hjälp av studiens frågeställningar, teorier och litteratur (ibid.). I det sista steget framkom tydliga teman, vilka även blev våra rubriker i kapitel 5, dessa teman relaterade till studiens syfte och ledde till att en del av materialet reducerades.

4.8 Metoddiskussion

Vi observerade först tre undervisningssituationer på respektive förskola, sedan intervjuades förskollärarna, denna ordning valdes för att inte påverka förskollärarnas agerande i observationerna. Observationerna och intervjuerna var meningsfulla för att skapa en förståelse för flerspråkighet i förskolans undervisningssituationer. Detta då observationerna gjorde att vi fick syn på hur flerspråkighet involverades i aktiviteterna. Även eftersom förskollärarna gav tydliga och omfattande svar i intervjuerna som vi utvecklade genom följdfrågor och gavs fördjupade svar.

Alvehus (2019) beskriver att som observatör är det svårt att observera en händelse utan att på något sätt påverka utgången, den så kallade observatörseffekten. Under två observationer märktes vår närvaro tydligt av barnen, där de bad om hjälp och ville prata med oss. Hade möjligheten funnits att spendera tid på avdelningarna innan observationerna hade eventuellt barnen varit än mer vana vid oss och vår närvaro hade kanske inte uppmärksammats de första observationerna.

De kvalitativa metoderna gav oss mycket material för att analysera utifrån valda teoretiska begrepp. Detta gjorde att analyserna kunde grundas både i vad vi sett sker i praktiken och vad förskollärarna berättade om sina erfarenheter och tankar. Detta anser vi ger mer tyngd till studien, samtidigt som att resultat från två förskolor inte gör att några övergripande slutsatser kan dras. Dock hade det varit svårt, utifrån arbetets omfångskrav, att studera fler förskolor.

5. Resultat och analys

I denna del presenteras resultat från både intervjuer och observationer vilket analyseras utifrån tidigare beskrivna teoretiska begrepp, tidigare forskning kommer användas för att stärka vissa delar av analysen. Genom fotnoter förtydligas när observationen eller intervjuerna har utförts. Observationerna kommer både refereras till undervisningsaktiviteter och undervisningssituationer. Vi kommer endast referera till de observerade förskolorna som avdelningen Örnen och avdelningen Hajen. För varje observerad undervisningsaktivitet deltog tre till fem barn. I vissa fall redovisas allmänna utdrag från flertalet undervisningssituationer, vid andra fall presenteras enskilda utdrag.

5.1 Språk inkluderar barn i undervisning

Resultatet i studien visar att barnens förutsättningar att använda sitt första språk varierar på de två avdelningarna. På avdelningen Örnen arbetar pedagoger som kan stötta majoriteten av barnen på deras första språk, förutom de barn som talar somaliska. På avdelningen Hajen, fanns endast möjligheter att möta de barn på avdelningen som har engelska som första språk.

I intervjun berättade förskollärare A att barnen på deras avdelning, trots att de har annat första språk, inte använder sina första språk särskilt ofta på förskolan, inte ens sinsemellan:

Jag tycker att vi är väldigt duktiga på att använda oss av varandra, pedagoger och även av våra vikarier².

Förskollärare A beskriver, att eftersom de på deras avdelning inte kan andra första språk än engelska och polska använder de sig av kollegor och vid tillfällena vikarier för att möta barnens språk³. Förskollärare A använder sina kunskaper i polska för att stötta barn och vårdnadshavare på resterande avdelningar på förskolan⁴.

På avdelning Örnen syns en annan språkanvändning. Både barn och vuxna transspråkar och kodväxlar på olika språk, här är skillnaden att pedagogerna på avdelningen har kunskap i arabiska,

² Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9-23

³ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9-23

⁴ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9-23

kurdiska, persiska, engelska och svenska. Detta betyder att pedagogerna på avdelningen kan möta barnen i deras första språk och arbeta utefter det som forskning idag lyfter är viktigt – att första språket ska kunna stötta andra språket och tvärtom (Cummins 2017; Flyman Mattsson 2017). Även om förskollärare B inte har kunskap i barnens första språk gör förhållningssättet att barnen gärna involverar förskolläraren i deras språkliga kulturer. I intervjun lyfter förskollärare B ett exempel där några barn läste en bok på arabiska och tydligt visade med fingrarna att de följde den arabiska läsordningen. Förskollärare B beskriver, “även om barnen visste att språket inte delades blev detta inte något hinder för barnen”⁵.

En skillnad som blev tydlig i observationerna på avdelningarna presenteras med utdrag nedan. På avdelning Hajen hjälps barnen och förskollärare A åt att sortera skräp:

Barnet tar mjölkkartongen, då frågar förskolläraren *vad är detta?* Barn 5 säger *där* och pekar på en soptunna⁶.

Under aktiviteten var barn 5 relativt tystlåten, tittade upp i taket och verkade ointresserad av aktiviteten. I relation till Vygotskijs (1934) tankar om barns språkliga system och att kunskapen i de olika språken varierar, tolkas detta utdrag som att barnet hade behövt stöttning på sitt första språk. När barnet svarar “*där*” på frågan “*vad är detta?*” indikerar detta att barnet inte förstår frågan.

Under aktivitet två på avdelningen Örn, var även barn 4 relativt tystlåten. Men vid ett tillfälle kommunicerades det kring en klubba:

Vid ett tillfälle tar barnet upp en leksaksklubba och säger något på arabiska. Pedagogerna som medverkar och talar arabiska svarar “*det heter klubba*” på svenska och barnet säger då “klubba”⁷.

Det fysiska redskapet (klubba) tillsammans med språket bildar en språklig förståelse för barn 4. Utdragen visar tydligt skillnaden på förutsättningar för barnens användning av sitt första språk i undervisningstillfällena på de olika förskolorna. Barn 4 får med hjälp av pedagogerna möjlighet att uttrycka sig och göra sig förstådd på sitt första språk, där barnet har erfarenhet och kunskap om

⁵ Intervju förskollärare B, avdelningen Örn, 5/10–23

⁶ Observation 3, avdelningen Hajen, 29/9–23

⁷ Observation 2, avdelningen Örn, 5/10–23

ordet, och sedan få erfara ordet på svenska. Pedagogerna använder denna kodväxling som ett scaffoldingverktyg för att barnet ska lära sig ordet på svenska. Hajer (2003) och Kultti (2014) lyfter båda att första språket har en stor betydelse i undervisning för att barnet ska kunna utveckla kunskap inom ämnet, men även i sina talade språk. Förskollärare B arbetade med förförståelse inför denna aktivitet, där pedagogerna som kan arabiska berättade sagan Hans och Greta för barnen på arabiska för att de skulle förstå vad sagan handlade om. Detta kan ses som realisering då det möjliggjorde och visade barnen att deras första språk fick ta plats i undervisningssituationen. Vilket gjorde att barnen kunde ta till sig av innehållet som presenterades vilket Linde (2012) beskriver är centralt.

En annan intressant upptäckt under observationerna på avdelning Hajen är ett flertal observationer där barnen introducerar engelska i samtalet genom kodväxling, vilka syns i nedanstående utdrag. Barn 2 i observationerna har engelska som första språk och transspråkar.

Förskollärare A frågar barnen vad de ätit till frukost, barn 2 säger *breakfast*⁸

barn 2 säger *let's do this*⁹

barn 3 säger *the spider has eight legs*¹⁰

barn 2 *it's a slug*¹¹

barn 4 säger *candy bag*¹²

barn 2 säger *apple* - förskollärare A: *you're welcome*, då säger barn 3 *banana* och då frågar barn 1 barn 2: *hur säger man päron på engelska?* Då svarar barn 2 *pear*¹³.

Förskollärare A berättar i intervjun att de diskuterat varför barnen pratar så mycket engelska på avdelningen, dels tror förskolläraren att det beror på att personalen kan stötta och svara på engelska, dels att barnen påverkas mycket av den media som används i hemmet¹⁴. Vid ett annat tillfälle under intervjun lyfter förskolläraren att de behövde prata mycket engelska med barn 2, då

⁸ Observation 1, avdelningen Hajen 27/9–23

⁹ Observation 3, avdelningen Hajen, 29/9–23

¹⁰ Observation 3, avdelningen Hajen, 29/9–23

¹¹ Observation 3, avdelningen Hajen, 29/9–23

¹² Observation 3, avdelningen Hajen, 29/9–23

¹³ Observation 3, avdelningen Hajen, 29/9–23

¹⁴ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

barnet inte hade någon förståelse för det svenska språket vid förskolestarten¹⁵. Just detta beskriver Vygotskij (1934) som en ny språkprocess, där barnet använder sina tidigare utvecklade språkkunskaper för att lära sig ett nytt språk. Detta har lett till att barnet utvecklat en stor kunskap i sitt andra språk, men använder engelskan som en språklig resurs. Förskollärares realisering av första språkets rätt till utveckling i Lpfö 18 gav upphov till en engelsktalande kommunikation på avdelningen Hajen. Vilket observationerna visar att de andra barnen på avdelningen också tagit efter och därmed utvecklat kunskap inom. Liknande redovisar Heikkilä och Lillvist (2017) att ett flerspråkigt arbetssätt kan främja språkutveckling hos de barn som av nyfikenhet intresserar sig för andras språk.

I utvecklandet av ett nytt språk lyfter Vygotskij (1934) att barn lutar sig mot redan utvecklade kunskaper i första språket, detta blev synligt under alla undervisningsaktiviteter på avdelningen Örnen där den medverkande pedagogen kunde stötta på arabiska och persiska.

Barn 2 återberättar hela sagan på arabiska¹⁶

barn 3 och 4 berättar för varandra på arabiska vad de har i handen¹⁷

pedagogen berättar vad aktiviteten handlade om på arabiska¹⁸

pedagog sa *bur* på svenska, barn 1 säger *bur* på persiska¹⁹

barn 5 lyssnar endast på sagan när pedagogen pratar arabiska²⁰

vuxen sa pensel på ett annat språk och gav en pensel till barnet²¹.

Dessa utdrag visar på att förskollärare B med stöd av pedagog kan möjliggöra för barnens första språk att ta plats i undervisningssituationerna, med hjälp av transspråkande och kodväxling. Detta tyder på att förskollärare B transformerat skrivelser i Lpfö 18 kring barns rätt till utveckling av sitt första språk och sedan realiserar detta i undervisningen. Eftersom barn använder sina språk i olika

¹⁵ Intervju förskollärare A, avdelning Hajen, 29/9–23

¹⁶ Observation 2, avdelningen Örnen, 5/10–23

¹⁷ Observation 2, avdelningen Örnen, 5/10–23

¹⁸ Observation 3, avdelningen Örnen, 5/10–23

¹⁹ Observation 2, avdelningen Örnen, 5/10–23

²⁰ Observation 3, avdelningen Örnen, 5/10–23

²¹ Observation 1, avdelningen Örnen, 28/9–23

diskurser har deras språk olika styrkor, därav blir det väsentligt att möjliggöra alla språk i undervisningssituationerna (Vygotskij 1934; Säljö 2014).

5.2 Det svenska språket som en oskriven regel

Forskning kring flerspråkighet och transspråkande lyfter vikten av att barn fortsätter utveckla kunskap i alla sina talade språk (Cummins 2017; Svensson 2018). Det som presenteras nedan är utdrag från intervjun med förskollärare A, från avdelning Hajen.

Det känns som att det finns en oskriven regel på förskolan, att det endast är svenska som ska pratas²²

jag upplever inte att det är så där självklart för dem, när de stiger in här på förskolan att använda modersmålet, men det är först och främst svenska språket och en del engelska²³.

Även Kultti (2012) har fått syn på liknande resonemang kring normspråk i sin studie och menar att detta förhållningssätt kan leda till att de barnen med fler språk än ett inte ges likvärdiga möjligheter i sin språkutveckling. På avdelningen Örnen framgick det i intervjun med förskollärare B att de ser olika språk som en resurs i arbetet på förskolan, samt är förskolläraren tacksam och glad över att det finns pedagoger som kan stötta många barn på deras första språk.

Det är så sorgligt med de barnen som vi tror kan svenska, men när vi pratar med dem förstår de inte svenska. De förstår inte innebörden men de kan orden och de kan ibland också gissa att nu är det här ordet jag ska säga men de har inte förståelsen för vad det innebär eller varför²⁴.

Dessa tre utdrag ovan visar språkliga skillnader mellan avdelningarna, samtidigt är det av relevans att lyfta att barnens förutsättningar att utveckla kunskaper inom svenska är väldigt olika. Barnen på avdelningen Hajen ingår i fler svenskspråkiga domäner än barnen på avdelningen Örnen, vilket förskollärare A beskriver blir synligt ju äldre barnen blir, då de ingår i nya språkliga sammanhang²⁵. Det blir då av vikt att barn ska få använda hela sin språkliga repertoar eftersom alla barn inte har lika stora erfarenheter av majoritetsspråket (Vygotskij 1934; Cummins 2017).

²² Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

²³ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

²⁴ Intervju förskollärare B, avdelningen Örnen, 5/10–23

²⁵ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

Inom det sociokulturella perspektivet är det sociala samspelet nyckeln, därav blir alla individens språk centrala för att kunna delta i undervisningssituationer (Hajer 2003; Säljö 2014).

5.3 Strategier ger kommunikativa möjligheter

På avdelning Hajen är TAKK och bildstöd (GAKK) en stor del av verksamheten, i alla observerade aktiviteter används dessa AKK – verktyg flitigt.

Vi använder TAKK och bildstöd eftersom vi känner att vi inte kan möta barnen i deras första språk, det är det enda verktyg vi känner att vi kan arbeta med för att kommunicera med de barn som inte verbalt kan uttrycka sig på svenska²⁶

genom TAKK och bildstöd blir barnen inkluderade i aktiviteten och kan göra egna val²⁷.

Dessa utdrag visar hur förskollärare A tolkar (transformerar) läroplansmålen och hur de ska kunna möjliggöra för barns förståelse i undervisningen. I observationerna blev det tydligt, precis som förskollärare A berättar, att TAKK och bildstöd är ett sätt att hjälpa barnen kommunicera. Bildstöd och TAKK presenteras och används på ett sätt som gör det tydligt för barnen hur de kan kommunicera med hjälp av dessa verktyg, verktygen används för att möjliggöra barns kommunikation. AKK används som stötningsverktyg av förskollärare A för att barnen ska kunna ta till sig undervisningen och ges nya erfarenheter. TAKK och bildstöd är kulturella redskap som är skapta av människan, dessa används som en stöttning för det språkliga redskapet och leder till en förståelse av omvärlden (Säljö 2020). Dessa medierande redskap och stötningsverktyg leder till att barnen kan agera i sin omgivning under aktivitetens gång. I observationerna blir det synligt hur förskollärare A realiserar undervisningen och sin tolkning av läroplanen för att stötta alla barns olika förutsättningar.

I observationerna från undervisningsaktivitet 2 på avdelningen Hajen använde förskollärare A fysiska redskap för att berätta sagan om Bockarna Bruce. Förskollärare A använde kulturella redskap, vilka medierar handlingen i sagan och barnen kunde då ta till sig handlingen och sedan återberätta denna. Detta leder till förståelse och utveckling av språket (Lindberg 2013; Wallerstedt 2023).

²⁶ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

²⁷ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

Förskolläraren använder bockarna för att visa sagans handling, när trollet ska skrämma bockarna skrämmer förskolläraren även barnen²⁸.

Barnen fick sedan återberätta sagan, vilket resulterade i mycket kommunikation och samspel²⁹. Figurerna i sagan, fysiska redskap, fanns i olika material, barnen fick själva välja vilket material de ville använda i sin gestaltning.

Barn 2 och 1 gestaltade sagan tillsammans, barn 2 använde redskapen för att visa vad i sagan som skulle berättas om och barn 1 använde sitt språkliga redskap för att verbalt berätta sagan för de andra barnen³⁰.

Scaffolding mellan dessa barn blev tydligt, då barn 2 inte hade likadana verbala erfarenheter som barn 1. Barnen kunde dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter genom de medierande redskapen, eftersom redskap och språk bidrar till kommunikation (Smidt 2009; Säljö 2014).

Förskollärare B, på avdelningen Örnen, använde sig av bilderboken i undervisningssituation 3, kulturella och språkliga redskap ger stöd för barnens förståelse för bokens handling. Pedagogerna som talar arabiska medverkade i denna aktivitet och kunde med sina språkliga redskap underlätta förståelsen för barnen genom transspråkande. Detta leder till en djupare förståelse för både barnen och förskolläraren, som inte talar språket, att dela erfarenheter sinsemellan (Säljö 2014).

Förskollärare B beskriver att kroppsspråk, mimik och gester är en stor del av kommunikationen förskollärare och barn emellan.

Kroppsspråk och mimik är väldigt mycket här och att jag får tolka deras signaler i stället för ord³¹

Barnen på avdelningen Örnen besitter inte stora erfarenheter av det svenska språket och när pedagogerna som talar barnens första språk ej finns tillgängliga är kroppsspråk och mimik ett kommunikativt arbetssätt för att förstå varandra i undervisningssituationerna. Studier gjorda av

²⁸ Observation 2, avdelningen Hajen, 27/9–23

²⁹ Observation 2, avdelningen Hajen, 27/9–23

³⁰ Observation 2, avdelningen Hajen, 27/9–23

³¹ Intervju förskollärare B, avdelningen Örnen, 5/10–23

Bergroth och Alisaari (2023) samt Kirsch (2021) visar även att dessa verktyg är av vikt när språkkunskaper ej delas.

5.4 Stor variation i den flerspråkiga praktiken

Genom observationerna fick vi en tydligare inblick i hur barns språk kom till uttryck i avdelningarnas undervisningssituationer. Vi kunde även se hur förskollärarna på olika sätt arbetade för att möta barns flerspråkiga kommunikation, vilket presenteras i kommande utdrag:

Vi tar på olika sätt hjälp av vårdnadshavare för att inkludera barnens första språk i vardagliga aktiviteter, vårdnadshavarna översätter enstaka ord som vi kan använda i vardagen³²

vi har även tagit hjälp av vårdnadshavare för att få förslag på internationella barnsånger som kan sjungas och lyssnas på olika språk³³.

Både förskollärare A och B beskriver att de försöker hitta böcker på barnens första språk och relatera dessa till undervisningsaktiviteter. Förskollärare A beskriver att barnboken om Pino är översatt på flera språk och då kan boken på både svenska och exempelvis turkiska inkluderas. Det blir synligt att avdelningen Hajen tar hjälp av vårdnadshavare för att använda enstaka ord på barnens första språk som scaffolding verktyg:

För några veckor sedan började vi prata om bokstäver, då visade jag olika tecken och bokstäver från andra länder och ett av språken var arabiska alfabetet. Barnen kan inte läsa, men de känner igen det hemifrån och får en känsla av att det här är jag – detta kan jag³⁴.

Utdraget visar att barnen på avdelningen, trots att förskolelärare A tidigare nämnt att barnen inte använder sina första språk på förskolan, har kunskaper om och i sitt första språk. Vidare beskriver förskollärare A att de upplever att barnens första språk ger upphov till trygghet eftersom språket är en del av deras identitet, barnen på avdelningen blir stolta när deras första språk används i verksamheten. Förskollärare A möter barnen i deras verklighet när de inkluderar olika alfabeterna

³² Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

³³ Intervju förskollärare B, avdelningen Örnen, 5/10–23

³⁴ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

eller första språk i vardagen. Detta arbetssätt kan liknas med det centrala förhållningssättet i en flerspråkig praktik, där nyfikenhet om språk lyfts (Heikkilä & Lillvist 2017).

I observationerna på båda avdelningarna arbetade förskollärare och flerspråkiga pedagoger med begreppsförståelse, där de uppmanade barnen att utveckla sina meningar och svar genom att ställa språkutvecklande frågor. På avdelningen Örnen fanns möjligheter för pedagogerna att parallellt hjälpa barnen med begreppsutveckling på deras första språk, vilket på avdelningen Hajen endast kunde göras på engelska. Fördelen med att det finns flerspråkiga pedagoger på avdelningen Örnen är att barnens individuella erfarenheter kan användas i begreppsutvecklingen och i andraspråkslärandet. Barnen på avdelningen Örnen får också en större möjlighet att utveckla sina språk i flera diskurser. Genom detta arbetssätt blir scaffolding synligt i uppmuntrandet av barnets första språk, samt hur de hjälper barnen att utveckla en begreppsförståelse. Detta kan även ses som att förskollärarna realiserar läroplansmålet om att barn skall få utveckla sitt första språk. Kirsch (2021) redovisar ett dylikt arbetssätt, med interaktionsfrämjandestrategier, där barnen uppmuntras ge fördjupade svar i de frågor som ställs av pedagogerna.

Barnens första språk på avdelningen Hajen kommer inte kunna utvecklas inom förskolans diskurser och de begrepp som lyfts där, så vida vårdnadshavare inte görs delaktiga i arbetet (Munthe et.al. 2021).

Avsaknaden av kunskap lyftes i intervjuerna:

Det att det saknas kunskaper om hur de ska kunna lyfta den flerspråkiga kommunikationen utan språkliga kunskaper³⁵

jag ser svårigheter i att båda språken skall utvecklas samtidigt, då vissa barn endast möter det svenska språket på förskolan³⁶.

Båda förskollärarna uppger i intervjuerna att de hade velat ges mer kunskaper och fortbildningar gällande ämnet flerspråkighet, flerspråkigt arbetssätt, olika strategier och metoder för att kunna möta det individuella barnet. De lyfter att fortbildning tillsammans med kollegiala samtal är betydelsefulla i utvecklandet av nya kunskaper och delandet av prövade och beprövade erfarenheter. Båda förskollärarna har arbetat som förskollärare länge och fick ingen utbildning i inkluderandet av flerspråkighet. De har sedan försökt att tillägna sig kunskap inom ämnet, men

³⁵ Intervju förskollärare A, avdelningen Hajen, 29/9–23

³⁶ Intervju förskollärare B, avdelningen Örnen, 5/10–23

tycker fortfarande att det är väldigt komplext. Detta ledde till uppfattningen att förskollärarna i transformeringen av läroplansmålen tolkar första språkets betydelse i förskolan, samtidigt som det blir svårt i realiseringen att agera utefter denna betydelse eftersom de båda tycker de saknar kunskaper.

6. Diskussion och slutsats

I denna del diskuteras de viktigaste resultaten, vilket är den stora variationen i personalens *förutsättningar* och *kunskaper* som påverkar barnens möjligheter att använda sina första språk i förskolans undervisningssituationer.

Studiens syfte var att undersöka hur barn ges möjlighet att använda sina första språk, samt hur förskollärare uppfattar att barnens språk tar sig uttryck i undervisningssituationer på förskolan. Med dessa frågeställningar ville vi få svar på syftet:

- Hur använder barn sitt första språk i undervisningssituationer?
- Hur möjliggör förskollärare för barns första språk att få utrymme i undervisningssituationer?
- Hur uppfattar förskollärare att barns första språk tar sig uttryck i undervisningssituationer?

6.1 Olika förutsättningar leder till stora skillnader i verksamheterna

I intervjuerna med båda förskollärarna framkom olika uppfattningar huruvida barns första språk tar sig uttryck i undervisningssituationerna. Förskollärare B uppfattar att flerspråkighet är en del av deras verksamhet, då barnen i lek och undervisningsaktiviteter använder sina första språk med andra barn samt pedagoger. Detta kan bero på att klimatet på avdelningen Örnén uppmuntrar till användning av första språken och en annan anledning är att pedagogerna kan förstå barnens språk. Det verkar även som att förskollärare B har en annan inställning än förskollärare A till barnens första språk och att det är självklart att dessa skall inkluderas. Eftersom arbetslaget på avdelningen Örnén har en tydlig språklig medvetenhet leder detta till att de flerspråkiga barnen gynnas i all sin språkutveckling, vilket Bergroth och Alisaari (2023) lyfter är viktigt. Dock har barnen en annan förutsättning då den enda svenskspråkiga domänen de ingår i är på förskolan. Detta påverkar såklart även utvecklandet av deras första språk och även andra språk, barnen har fler möjligheter att utveckla ett starkt första språk, men färre att utveckla ett starkt andra språk.

På avdelningen Hajen uppfattar Förskollärare A inte att barnen använder sina första språk i undervisningsaktiviteter och tror detta beror på att personalen inte kan förstå barnen. Dock förklarar inte detta varför barnen inte använder sina första språk med varandra. Förskollärare A uppfattar att det finns möjlighet för barnen i lek och undervisningssituationer att använda sitt första språk, frågan är om barnen upplever detta? I dessa situationer behövs det fortsatt reflektion och kartläggning kring varför barnen inte använder sina första språk. Förskollärare A lyfter deras arbete med TAKK och GAKK som ett sätt att möjliggöra en allmän kommunikation med de barn som inte har kunskaper i det svenska språket. Forskning lyfter att detta inte är ett arbetssätt som kan beskrivas möjliggöra för en flerspråkig kommunikation (Björk- Willén; Palla 2021). Barnen behöver inte tillgång till dessa kompletterande kommunikationsvägar, utan de behöver tillgång till sina första språk och få möjlighet att använda dessa. Förskollärares och pedagogers nyfikenhet om barns språk gör under för utvecklingen (Heikkilä & Lillvist 2017), bara en fråga om vad något heter på barns första språk leder till barns användande av första språket. Förståelse för att TAKK och GAKK inte leder till en flerspråkig kommunikation är av vikt, detta kan kanske leda till ny förståelse och nya tankar kring hur de kan involvera barnens första språk i verksamheten? Om andra multimodala verktyg och arbetssätt användes på avdelningen Hajen hade de kunnat fånga upp den flerspråkighet som präglar förskolan och möjliggöra för barns första språk att användas.

Cichocka (2022) visar i sitt resultat att förskollärare och pedagoger ofta utgår från egna erfarenheter i utvecklandet av en språkutvecklande verksamhet, vilket leder oss till en del av resultatet från vår studie som visar på kunskapsbrist.

6.2 Avsaknaden av kunskap leder till färre språkliga möjligheter

Avsaknaden av kunskap inom flerspråkigt arbetssätt framträder tydligt i denna studie, precis som i flertalet ur kapitlet om tidigare forskning. Båda förskollärarna lyfter att de både saknar kunskaper från förskolläraryrket, kompetensutveckling och i det kollegiala lärandet. Kultti (2023) lyfter att ledningens ställningstagande kring det flerspråkiga arbetet är väsentligt. Även om förskollärarna i studien tog examen för länge sedan har forskning från 2021 (Wedin & Rosén) visat att universitet i Sverige inte uppmuntrar till användandet av andra språk än svenska och engelska. Precis som att ämnesdidaktik är en stor del av förskolläraryrket, borde flerspråkighet ingå på ett fördjupande sätt för att förskollärare ska kunna möta denna komplexa fråga. Bergroth och Alisaari (2023) lyfter även att de upplever att avsaknaden av tydlighet på ett nationellt plan kring

barns första språk bidrar till svårigheterna i förskolans verksamhet. Kanske är detta anledningen till att det flerspråkiga arbetet ser olika ut på de två studerade avdelningarna.

Utifrån det mångkulturella samhälle Sverige är idag är det nödvändigt att ha kunskaper om flerspråkighet, för att kunna bedriva en likvärdig utbildning. Frågan vi ställer oss efter sammanställningen av studiens resultat är vad påverkan blir för de barn vars första språk inte möjliggörs i undervisningssituationer. I observationerna från båda avdelningarna blev det framträdande att personalens stötningsverktyg gav upphov till olika möjligheter för att lyfta den flerspråkiga kommunikationen.

På båda avdelningarna gick även barn som talade somaliska, vilket var ett språk som förskollärarna och pedagogerna inte kunde stötta på. Vad blir då konsekvensen för dessa barn? I observationen på avdelningen Hajen³⁷ syntes konsekvensen tydligt när barn 5 inte verkade förstå det förskolläraren sa. Liknande kan pedagoger inte stötta det somalisktalande barnet på avdelningen Örnen. Skillnaden är att pedagoger på Örnen kan stötta alla andra barn i deras första språk, här blir personalens skilda förutsättningar synliga, eftersom förskollärare A har denna utmaning med majoriteten av barnen alltid. Från sammanställningen av kapitlet om tidigare forskning synliggörs vikten av multimodala arbetsverktyg för att framhäva alla barns språk under verksamhetsdagen. Om förskolepersonalen besitter kunskaper i barnens verbala språk, uppmuntras barn till att kommunicera på sitt första språk. Studiens resultat tillsammans med tidigare forskning visar att inkludering av flerspråkiga barn inte endast lutar sig mot att ha kunskap i barnens första språk. Barnens möjlighet att använda sina första språk påverkas även av de didaktiska val personalen gör för att bidra med kommunikativa möjligheter, vilka behöver prövas och omprövas.

Studien inleddes med frågan kring likvärdig utbildning för *alla* barn i relation till flerspråkighet. Resultatet visar att avdelningarnas förutsättningar att möta barnens första språk är av betydelse för användningen av språken i undervisningssituationer. Barnen ges inte likvärdiga möjligheter i språkanvändningen, förskollärarna A och B har olika syn på varför vissa språk är mer framträdande än andra. Resultatet visar även att mer kunskap och utbildning krävs för att läroplansmålet “förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (Lpfö 18, s. 14) ska kunna mötas på alla förskolor och ge likvärdiga förutsättningar för barnen. Wedin och Rosén (2021), Munthe et.al. (2021), Cichocka (2022) och Sandell Ring

³⁷ Se sida 29, barn 5

(2021) lyfter alla betydelsen av kunskapsutveckling inom flerspråkighet, Munthe et.al. (2021) menar även att modersmållärare kan användas för att säkerställa en flerspråkig praktik.

6.3 Normspråkets påverkan på förstaspråksanvändningen

Hur barnen använde sina olika första språk i undervisningssituationerna framträdde på diverse sätt på avdelningarna. Barnen på avdelningen Örnen var de barn som fick en komplex möjlighet att använda sina första språk i undervisningssituationerna. Det framkom naturligt för barnen att kodväxla och transspråka, medan det enda första språket som framkom på avdelningen Hajen var engelska.

Normspråket på avdelningen Hajen visades tydligt vara svenska, både i observationerna och enligt förskollärares A egen utsaga. Detta är problematiskt i en flerspråkig verksamhet då mångfalden borde ses som en resurs i arbetet (Kultti 2012). Att det enda första språket som uppmuntras till är engelska blir besvärligt, för vad är anledningen till att de andra första språken inte synliggörs? Eller har det att göra med att barnen på avdelningen Hajen finner det mer naturligt att prata svenska, då de ingår i fler svenskspråkiga domäner än barnen på avdelningen Örnen? Resultatet från Kulttis (2012) forskning visar att barn snabbt anpassar sig till majoritetsspråket och utgår från detta i sin kommunikation. I observationerna på avdelning Hajen talar barnen inte ens sina första språk tillsammans, att normspråket är så tydligt fäst i barnens språkliga kultur synliggörs även i tidigare forskning. Kultti (2012) lyfter att detta leder till att barnen inte får likvärdiga möjligheter i sin förstaspråksutveckling. Även om förskolan som Kultti (2012) studerade tydligt uppmuntrade till användning av svenska pratade barnen i lek med varandra sina första språk. Det har inte barnen på avdelningen Hajen observerats göra. Dock har vi endast observerat undervisningstillfällen på förskolan och i dessa framgår det tydligt att barnen ska prata svenska, det uppmuntras inte till någon annan språkanvändning än, i vissa fall, engelska. Förskollärare A fick samtidigt frågan om barnen finner det naturligt att använda sina första språk vid andra tillfällen under dagen, då svarade förskollärare A att det endast sker om en vuxen initierar samtalet på barnets första språk. Bergroth och Alisaari (2023) samt Kultti (2012) lyfter att olika stötningsverktyg och uppmuntring till användning av barnens olika första språk är nyckeln för att barnen ska se sina första språk som tillgångar även på förskolan.

Observationerna gjorde det tydligt att barnen på avdelningen Örnen ser sina första språk som tillgångar i undervisningssituationerna. Eftersom det både var barn och vuxen som initierade

samtalen, kodväxlingen och transspråkandet ledde detta oss till denna uppfattning. Om barnen inte hade sett sina första språk som tillgångar hade denna naturliga användning inte skett. Bjar och Liberg (2010) lyfter även att språkligt rika sammanhang är väsentliga för barnens utveckling av sina första språk. Örnen är en väldigt rik språklig förskola, tack vare att pedagoger besitter kunskap i flera olika språk och kan möta majoriteten av barnen i deras språkbruk.

Både förskollärare A och resterande personal på avdelningen Hajen vill inkludera barnens första språk, men vet inte hur de ska göra detta utan kunskaper i språken. Det framgår från tidigare studier att personalens kunskaper i språk ofta är avgörande för en lyckad flerspråkig verksamhet (Kirsch 2021). Vilket i sig är problematiskt, för hur skall förskolor kunna möta alla barns första språk? Trots att barnen har få möjligheter att utveckla och använda sitt första språk på Hajen berättar förskollärare A under intervjun att personalen är nyfikna på språken som talas och det barnen vill berätta. Dock har denna nyfikenhet inte blivit synlig i observationerna, förutom när det gäller engelska. Det verkar som att personalens brist på kunskap håller de tillbaka i provandet av inkludering av språk som de inte förstår. När personal inte har kunskap i barnens första språk lyfter både Cummins (2017) och Heikkilä och Lillvist (2017) att samverkan med vårdnadshavare blir alltmer betydelsefull. Avdelningen Hajen behöver stöd och hjälpmedel kring uppbyggandet av en verksamhet som är positivt inriktad till användandet av första språk, även om personalen inte besitter kunskaper i språken. Detta blir väsentligt eftersom forskning kring flerspråkighet visar att förskolan *ska* möjliggöra för barn att utveckla alla sina språk, inte endast majoritetsspråket (Cummins 2017). Med hjälp av vårdnadshavare kan avdelningen hitta nya sätt att inkludera barnens olika första språk och kulturer (Munthe et.al. 2021), Norling (2021) lyfter även att inspirerande språkmiljöer är av betydelse.

6.4 Bidrag till fortsatt forskning

Denna studie har lett till fortsatta frågor kring ämnet *flerspråkighet*. Det hade varit intressant att göra en mer omfattande studie kring syftet för att kunna dra generella slutsatser. Resultatet ledde oss även till frågan om engelska som ett nytt normspråk i Sveriges förskolor och konsekvensen av att engelska redan i tidig ålder influerar barns språkanvändning. Leder mediernas tillgänglighet till ett nytt majoritetsspråk i Sverige och vad blir då konsekvensen för barns första språk? Som problematiserats i introduktionsdelen bör likvärdigheten i utbildningen kunna ifrågasättas i förhållande till att det talas 130 olika språk i Malmö stads förskolor. Studien är ett litet blickfång,

men en början på fortsatt forskning och diskussion kring utbildning utifrån ett flerspråkigt förhållningssätt i Sveriges förskolor.

Källförteckning

- Abrahamsson, Niclas & Bylund, Emanuel (2012). Del II Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet ss. 153–247
- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2012). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB ss. 19–33
- Alvehus, Johan (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber AB
- Auer, Peter (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins Publishing Company
- Bergroth, Mari & Alisaari, Jenni (2023). *The child's mother tongue in educators' descriptions of good practices for developing languages in Finnish early childhood education and care*. Nordand vol. 18 No. 1 ss. 50–65 <https://doi.org/10.18261/nordand.18.1.4>
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2010). Språk i sammanhang. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB ss. 17–27
- Björk - Willén, Polly (2021). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd? I Sandberg, Anette (red.). *Med sikte på förskolan - barn i behov av särskilt stöd*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur AB ss. 103–126
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruce, Barbro., Ivarsson, Ulrika., Svensson, Anna – Karin. & Sventelius, Eva. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bryman, Allan (2012). *Social research methods 4* (uppl.). Oxford: Oxford University Press
- Cichocka, Joanna. (2022). *Early childhood educators as language teachers: Preschool teachers' understanding of language learning and language use*. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984221098353>
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever – effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur AB
- Edling, Silvia (2021). *Läroplansteori för lärare: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur AB
- Engdahl, Ingrid & Ärlemalm-Hagsér, Eva (2020). *Att bli förskollärare: Mångfacetterad*

- komplexitet*. Stockholm: Liber AB
- Flyman Mattsson, Anna (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur AB
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk resurs]. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur AB
- God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Grosjean, François. Bilingualism: a short introduction. I Grosjean, François & Li, Ping (red). 2013. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Cicester: Willey ss. 5–26
- Hajer, Maaïke (2003). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråkperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, M (red.). *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Stockholm: HLS förlag ss. 44–60.
- Heikkilä, Mia & Lillvist, Anne (2017). Flerspråkig identitetsutveckling som pedagogisk grund för en multietnisk förskola. I Heikkilä, Mia & Lillvist, Anne (red.). *Flerspråkighet för lärande i förskola, förskoleklass och årskurs ett – perspektiv från tre samproduktionsprojekt*. Västerås: Mälardalens University ss. 65–92
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1139606&dswid=-7152>
- Institutet för språk och folkminnen ISOF (2021). *Den flerspråkiga individen*. Uppsala: Institutet för språk och folkminnen
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/den-flersprakiga-indviden> Hämtad 2023-09-04
- Institutet för språk och folkminnen ISOF (2023). *Språken i Sverige*. Uppsala: Institutet för språk och folkminnen
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige> Hämtad 2023-09-29
- Johansson, Barbro & Karlsson, Marianne (2013). Inledning. I Johansson, Barbro & Karlsson, Marianne (red.). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur AB ss. 11–26
- Johansson, Barbro (2013). Kvalitativ barndomsforskning. I Johansson, Barbro & Karlsson,

- Marianne (red.). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur AB ss. 27–37
- Johansson, Barbro (2013). Forskning om barn – deltagande observation. I Johansson, Barbro & Karlsson, Marianne (red.). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur AB ss. 37–57
- Kirsch, Claudine (2021). *Practitioners' language- supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxemburg*. European Early Childhood Education Research Journal, 29:3, 336–350, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>
- Kultti, Anne (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29219>
- Kultti, Anne (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan – lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber AB
- Kultti, Anne (2023). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan – lärande av och på ett andra språk*. 2. uppl. Stockholm: Liber AB
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Flyman Mattsson Anna & Norrby Catrin. *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice*. Travaux de l'Institut de linguistique de Lund. Lund: Lund University Press ss. 122–141
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta!: En introduktion till läroplansteori 3* (uppl.). Lund: Studentlitteratur AB
- Lundgren, Ulf P (2020). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapssamhälle. I Lundgren, Ulf P & Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2020). *Lärande Skola Bildning*. 5. uppl. Stockholm: Natur och Kultur ss. 125–168
- Löfdahl Hultman, Annica (2021). God forskningsed – regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB ss. 31–41
- Malmö stad (2019). *Förskolans språkvecka lyfter språkets betydelse*. <https://malmo.se/Aktuellt/Artiklar-Malmo-stad/2019-05-17-Forskolans-sprakvecka-lyfter-sprakets-betydelse.html> Hämtad 2023-09-01
- Mercer, Neil (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge The selected works of Neil Mercer*. Oxon & New York: Routledge

- Munthe, Elaine., Kalandadze, Tamara., Keles, Serap. (2021). *Språklig og sosial inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehage - en kunnskapsoversikt*. Stavanger: Kunnskapssenter for utdanning <https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapssenter-for-utdanning>
- Norling, Martina (2021). När pennan möter pappret – en flerspråkig förskolemiljö. I Löfdahl, Hultman och Ribaeus (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB ss. 80–94
- Palla, Linda (2021). *Specialpedagogik i förskola - grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Lund: Studentlitteratur AB
- Persson, Sven (2020). Förskolans samhällsprojekt – att forma ett barn. I Engdahl, Ingrid & Ärlemalm – Hagsér (red.). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber AB ss. 38–62
- Pihlgren, S, Ann (2017). *Undervisning i förskolan - att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & kultur
- Rogoff, Barbara., Coppens, Andrew D., Alcalá, Lucía., Aceves-Azuara, Itzel., Ruvalcaba, Omar., López, Angélica. & Dayton, Andrew (2017). *Noticing Learners' Strengths Through Cultural Research*. Perspectives on Psychological Science vol. 12 issue 5 ss. 876–888. <https://doi.org/10.1177/1745691617718355>
- Roos, Carin (2021). Att berätta om små barn – minietnografi. I Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (red.). 2021. *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB ss. 110–120
- Salameh, Eva – Kristina., Nettelblatt, Ulrika., Zetterholm, Elisabeth. & Andersson, Ketty (2018). Flerspråkig utveckling. I Salameh, Eva-Kristina & Nettelblatt, Ulrika (red.). 2018. *Språkutveckling och språkstörning hos barn: Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur ss. 33–71
- Sandell Ring, Anniqa (2021). *Mångfaldens förskola – flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling* [Elektronisk resurs]. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling/>
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket

- Skolverket (2012). *Greppa språket - ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket
- Smidt, Sandra (2009). *Introducing Vygotsky: a guide for practitioners and students in the early years education*, 1st ed., Routledge, New York, NY,
- Statistiska centralbyrån SCB (2023). *Utrikes födda i Sverige*.
<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda-i-sverige/> Hämtad 2023-08-31
- Statistiska centralbyrån SCB (2020). *Uppväxtvillkor för barn med utländsk bakgrund*.
https://www.scb.se/contentassets/ed22f1c0a03e4ee199bad44cc32162e0/le0102_2020a01_br-be51br2003.pdf Hämtad 2023-08-31 Hämtad 2023-08-31
- Stier, Jonas & Riddersporre, Bim (2019). *Interkulturellt arbete i förskolan: med läroplanen som grund*. Stockholm: Natur & Kultur AB
- Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2020). Modersmål i svenska skolan - introduktion. I Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.). *Modersmål, minoriteter och mångfald: i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB ss. 21–36
- Svensson, Gudrun (2018). Artikel 1. Begreppet translanguaging och dess ursprung. *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiktära exempel*. Stockholm: Skolverket
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Säljö, Roger (2020). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, P. Ulf & Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, sola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur ss. 226–285
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). Undervisning. I Vallberg Roth, Ann-Christine., Holmberg, Ylva., Löf, Camilla. & Stensson, Catrin (red.). 2020. *Didaktik - flerstämmig undervisning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB ss. 29–42
- Vygotskij, S., Lev (1934). *Thought and Language*, övers. Kozulin, Alex (1986). Cambridge, Massachusetts: MIT Press

- Wallerstedt, Cecilia (2023). Ett sociokulturellt perspektiv. I Åkerblom, Annika., Hellman, Anette. & Pramling Niklas (red.). *Metodologi. För studier i, om och med förskolan*. Malmö: Gleerups utbildning AB ss. 41–55
- Wedin, Åsa & Rosén, Jenny (2021). *Språkliga normer i förskollärarytbildning: ett kritiskt perspektiv*. Acta Didactica Norden, E-ISSN 2535–8219, Vol. 15, nr 2, artikel-id 5
<https://doi.org/10.5617/adno.8361>
- Wood, David & Bruner S. Jerome & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *The journal of child psychology and psychiatry*, vol. 17 issue 2 ss. 89–100
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Åkerblom, Annika & Hellman, Anette & Pramling, Niklas (2023). Metod och metodologiska utgångspunkter för att designa en studie. I Åkerblom, Annika & Hellman, Anette & Pramling, Niklas (red.). *Metodologi. För studier i, om och med förskola*. Malmö: Gleerups AB ss. 143–146

Bilagor

Bilaga 1, matris fältanteckning

SPRÅK, KOMMUNIKATION VILKA OBJEKT FINNS? SAMSPEL	HUR ANVÄNDS OBJEKT? VUXEN	HUR ANVÄNDS OBJEKT? BARN	SCAFFOLDING BARN + BARN	SCAFFOLDING BARN + VUXEN

Bilaga 2, intervjufrågor förskollärare A

Fråga 1:

Hur uppfattar du om och hur barnen använder sitt andra och första språk i undervisningssituationer?

Fråga 2.

Varför tror du det är så, förutom de barn som har engelska som första språk, varför tror du de andra barnen inte väljer att säga något på/ använda sina första språk?

Följdfrågor:

Men då är det ni själva som bjuder in till det? Är det dem själva som börjar det?

Är det då de känner sig trygga och pratar språken eller det kommer naturligt vardagligt i olika situationer?

Fråga 3.

Hade man på något annat sätt kunnat fånga upp barns flerspråkiga kommunikation på förskolan?

Följdfrågor:

Men skulle du kunna säga att det har blivit alltså, visst att förskolan i sig är en språkdomän att det är mer svenska, men hade man också kunnat säga att det blir som en oskriven regel på förskolan att det är här som man pratar svenska, såvida den vuxna inte introducerar?

Fråga 4.

Du pratade innan om det här med vårdnadshavare och så, alltså inkluderar ni de på något annat sätt, i relation till de barnen som har ett annat första språk än svenska? Att liksom fånga in, till exempel att de kommer och läser en bok?

Följdfrågor:

Är det för att barnen nu, att de har så pass mycket stöd av bildstöd och TAKK att ni känner att ni inte behöver vårdnadshavares stöd?

Sen är det klart att det är svårt, det pratade vi om på den andra förskolan, att det inte alltid är så att vårdnadshavare bara för att de pratar ett annat språk hemma betyder inte det att de har stora kunskaper i språket?

Men är där några barn, om de delar samma första språk att de pratar med varandra?

För jag tänker speciellt om barn är kusiner borde de ju vid något tillfälle introducerats för att det pratas ett annat språk än svenska med familjerna?

Fråga 5.

Tycker du att du har tillräckligt mycket kunskap för att kunna stödja barn i deras flerspråkiga kommunikation?

Följdfrågor:

Men känner du att det är mer i form av fortbildning som det behövs eller tycker du, för det som vi har tittat på också är att förskolläraryrket utbildningen vad man får för kompetens därifrån.

Så kanske lite mer stöd, med forskning och kollegialt lärande?

Stängda frågor:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Har länge har du varit verksam inom förskolan?

Vilka olika språk finns på avdelningen?

Vilka av dessa språk kan ni muntligt stötta på?

Bilaga 3, intervjufrågor förskollärare B

Fråga 1:

Hur uppfattar du att barnen använder sitt andra och första språk i undervisningssituationer?

Följdfrågor:

Men med de andra pedagogerna som kan deras första språk?

Är det både då i fri lek eller alltså både och i undervisningar och fri lek?

Fråga 2:

Hur möjliggör du för barns språk att ta plats i undervisningssituationer?

Följdfrågor:

Upplever du att det blir någon typ av kommunikation / förståelse?

Fråga 3:

Hade man på ett annat sätt kunnat fånga upp den flerspråkiga kommunikationen i undervisningen?

Följdfrågor:

Det blir svårt också när pedagogerna inte besitter kunskaper i alla språk och hur man då kan möjliggöra för språket att ta plats. Här är det som jag förstått det att det är lite mer fokus på svenska då detta är den enda plats de får erfara svenska och blir det kanske ett annat typ av arbetssätt också att man vill ge de så mycket kunskaper i svenska som möjligt?

Ni arbetar inte med andra pedagogiska verktyg, jag vet att polyglutt är ett verktyg som används för att läsa och höra böcker på annat språk. Är det något annat sådant verktyg?

Är det inte så här på denna förskola?

Fråga 4:

Då finns inte behovet av samverkan med vårdnadshavare utifrån barnens språk, utan då kan pedagogerna – det finns tillräckligt mycket kunskap på barnens språk att vårdnadshavares stöd och hjälp ej behövs där?

Följdfrågor:

För jag tänker att du planerar undervisning med hjälp av de andra pedagogerna eller?

I det planerandet är tanken bakom att barnen har ett annat språk med sig att det på något sätt ska inkluderas eller är fokus endast att det svenska språket ska byggas upp?

Fråga 5:

Tycker du att du har tillräckligt mycket kunskap för att kunna stödja barn i deras flerspråkiga kommunikation?

Följdfrågor:

När du läste till förskollärare var där någon utbildning då i att möta flerspråkiga barn?

Vad handlade utbildningen om som du gick för 10 år sen?

Är där någon liknande kompetensutveckling i området, samarbete mellan olika förskolor i området eller liknande?

Är där kompetensutveckling, man delar med sig av erfarenheter och träffas kring språk?

Hur arbetar man med språkdomäner här?

Stängda frågor:

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Hur länge har du varit verksam inom förskola?

Vilka olika språk finns på avdelningen?

Vilka av dessa språk kan ni muntligt stötta på?