



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förskolebarn med flera språk

En fallstudie av pedagogers förhållningssätt till arbetet med
flerspråkiga barn i tre olika förskolor

Shadi Soltani

LAU 370

Handledare: John Löwenadler

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer: Ht 08-2611-044

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Förskolebarn med flera språk. En fallstudie av pedagogers förhållningssätt till arbetet med flerspråkiga barn i tre olika förskolor.

Författare: Shadi Soltani

Termin och år: Ht 08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: John Löwenadler

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer: 08-2611-044

Nyckelord: Flerspråkighet, Flerspråkiga barn, Modersmål, Interaktion, Pedagogernas förhållningssätt

Sammanfattning:

Syfte: Syftet med detta arbete är att undersöka hur pedagoger i några förskolor med ett litet antal flerspråkiga barn reflekterar kring flerspråkighet och hur de förhåller sig till att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling.

Huvudfråga: Studiens frågeställning lyder: Vilket är pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet? Hur förhåller sig pedagogerna till barnens modersmål? Vilka metoder använder pedagogerna för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling? Hur ser interaktionen mellan flerspråkiga barn och pedagoger ut? Vilka möjligheter/svårigheter finns i denna interaktion som kan framstå som gynnsamma respektive mindre gynnsamma för flerspråkiga barns språkutveckling?

Metod och material: Denna studie är en fallstudie av kvalitativ karaktär. Som metod används semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade observationer. Intervjuer med verksamma förskollärare i tre förskolor där det finns ett litet antal flerspråkiga barn genomfördes. För att få en bredare bild och djupare förståelse om förskolläraernas arbetssätt genomfördes även observationer av pedagogernas interaktion med flerspråkiga barn på sex avdelningar i dessa förskolor.

Resultat: Resultatet visar att pedagogerna i stort sett har ett positivt förhållningssätt till att arbeta med flerspråkiga barn. Flera pedagoger hävdar att arbetet med flerspråkiga barn kräver mer tid och ett annat förhållningssätt. Pedagogerna använder inga speciella metoder för att främja de flerspråkiga barnens språk. De flesta använder ett tydligare språk när de pratar med dessa barn och försöker ta tillvara alla tillfällen under dagen för att stödja dessa barns språkutveckling. Samtliga menar att de behöver mer tid, resurser och fortbildning för att kunna arbeta på ett mer medvetet sätt med flerspråkiga barns språk.

Betydelse för läraryrket: Flerspråkighet i förskolan borde uppmärksammas mer och pedagoger i förskolan måste hitta ett bra sätt att dra nytta av de flerspråkiga barnens erfarenheter och kunskaper. Förskolan har en stor betydelse för att grundlägga förutsättningar för att barn erövrar språket. Man kan inte nog överskatta förskolepersonalens roll när det gäller att ge barn med svenska som andraspråk jämlika språkliga förutsättningar. Fortbildning för pedagoger, organiserad tid och mer resurser är nödvändiga krav för att pedagogerna ska kunna arbeta mer medvetet och aktivt med flerspråkiga barns språkutveckling.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	3
1.1. BEGREPPSDEFINITIONER.....	4
1.1.1. <i>Två- eller flerspråkighet</i>	4
1.1.2. <i>Modersmål</i>	4
1.1.3. <i>Interaktion</i>	5
1.2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	6
1.2.1. <i>Den sociokulturella teorin</i>	6
1.2.2. <i>Det interkulturella perspektivet</i>	7
1.2.3. <i>Det dialogiska perspektivet på flerspråkighet</i>	8
1.2.4. <i>Teorier om språkutveckling hos flerspråkiga barn</i>	9
1.2.5. <i>Flerspråkighet och styrdokumentet för förskolan</i>	11
1.3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	12
1.3.1. <i>Avgränsningar</i>	13
2. METOD	14
2.1. VAL AV METOD	14
2.1.1. <i>Observationer</i>	14
2.1.2. <i>Intervjuer</i>	15
2.2. URVAL	15
2.2.1. <i>Undersökningsgrupp</i>	16
2.3. UNDERSÖKNINGSFÖRFARANDE	16
2.4. ANALYSMETOD	17
2.5. STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	17
2.6. ETISKA PRINCIPER	18
3. RESULTAT	19
3.1. ÖVERGRIPANDE RESULTAT AV INTERVJUER	19
3.1.1. <i>Pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet</i>	19
3.1.2. <i>Pedagogernas förhållningssätt till flerspråkiga barns modersmål och kulturella bakgrund</i>	20
3.1.3. <i>Utnyttjade metoder av pedagogerna för stimulering av flerspråkiga barn</i>	22
3.1.4. <i>Pedagogernas interaktion med flerspråkiga barn</i>	23
3.1.5. <i>Möjligheter och begränsningar i arbete med flerspråkiga barns språkutveckling</i>	24
3.2. ÖVERGRIPANDE RESULTAT AV OBSERVATIONER	25
3.2.1. <i>Interaktion i småbarnsavdelningar</i>	25
3.2.2. <i>Interaktion i äldre barns avdelningar</i>	26
3.3. SAMMANSTÄLLNING AV RESULTAT	27
4. DISKUSSION	28
4.1. VILKET ÄR PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL FLERSPRÅKIGHET?.....	28
4.2. HUR FÖRHÅLLER SIG PEDAGOGERNA TILL FLERSPRÅKIGA BARNS MODERSMÅL OCH KULTURELLA BAKGRUND?.....	29
4.3. VILKA METODER ANVÄNDER PEDAGOGERNA FÖR ATT STIMULERA FLERSPRÅKIGA BARNS SPRÅKUTVECKLING?	30
4.4. VILKA MÖJLIGHETER/BEGRÄNSNINGAR FINNS I INTERAKTIONEN MELLAN PEDAGOGER OCH FLERSPRÅKIGA BARN SOM KAN FRAMSTÅ SOM GYNNSAMMA RESPEKTIVE MINDRE GYNNSAMMA FÖR FLERSPRÅKIGA BARNS SPRÅKUTVECKLING?	31
4.5. AVSLUTANDE DISKUSSIONER	32
4.6. RELEVANS FÖR LÄRARYRKET.....	32
5. REFERENSER.....	34
BILAGA.....	36

1. Inledning

Enligt skolverkets hemsida har ungefär vart fjärde barn som växer upp i Sverige idag sina rötter i andra delar av världen. I förskolor och skolor möts ofta barn och vuxna med flera språk. Hur väl förskolan och skolan möter barns och ungdomars flerspråkighet har en avgörande betydelse för deras identitets- och kunskapsutveckling. På förskolan kan man påverka vilka språkliga kompetenser barnen kommer att uppnå i sina olika språk och stimulera deras kunskapsutveckling. I ett samhälle där internationalisering ställer höga krav på individen menar läroplanen för förskolan (Lpfö 98) att förskolan ska bidra till att barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en dubbel kulturtillhörighet (Utbildningsdepartementet, 1998). I samma läroplan poängteras även betydelsen av både svenskan och modersmålet i formuleringar av förskolans uppdrag och mål:

Förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål. (Lpfö 98, s:6)

Förskolan skall sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål. (Lpfö 98, s:9)

Jag har alltid varit intresserad av barns språkutveckling, speciellt när det gäller flerspråkiga barn. Mina egna erfarenheter av att ha ett annat modersmål än svenska, att ha ett eget barn i förskoleåldern och att följa hans språkutveckling med alla bekymmer, samt känslan av att detta ämne saknades mycket under min studietid, ledde mig till att vilja fördjupa mig i detta ämne. Förutom dessa motiv är jag medveten om att arbetet i förskolans verksamhet idag och i framtiden innebär att jag som blivande lärare måste ha kunskap om och förståelse för hur man arbetar med barn som har ett annat modersmål än svenska. Läraryrket kan vara komplext även om man befinner sig i en enspråkig verksamhet, men barn med ett annat modersmål kräver att pedagogerna har rätt kunskaper om hur man bemöter dem och hur man stödjer dem i deras språk- och identitetsutveckling.

Detta arbete hoppas jag att andra lärarstudenter men också lärare kommer att ha nytta av i sitt arbete med två/flerspråkiga barn.

1.1. Begreppsdefinitioner

Här kommer jag att ta upp de viktiga begreppen som jag använder i min uppsats.

1.1.1. Två- eller flerspråkighet

Det finns många definitioner och förklaringar för vad två- eller flerspråkighet innebär. I diskussioner om definitioner kommer jag att använda några kriterier som föreslagits av Tove Skutnabb-Kangas (citerad i Håkansson, 2003:15). Hon identifierar fyra typer av kriterier. Dessa är:

- **Ursprung:** Enligt detta kriterium är man tvåspråkig om man har lärt sig två språk från födseln. Om man har två språk från början har man två modersmål.
- **Behärskning eller kompetens:** Här förutsätts att man behärskar två språk lika bra för att man ska räknas som tvåspråkig person. Håkansson förklarar att detta kriterium är svårt att använda eftersom det är mycket svårt att definiera vad det egentligen innebär att behärska ett språk, för att inte tala om hur svårt det är att hitta testmetoder att mäta det. Hon menar vidare att tvåspråkiga individer också tenderar att använda sina två språk i olika situationer vilket gör det svårt att jämföra behärskandet av de två språken.
- **Funktion:** Enligt detta är en tvåspråkig person någon som kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med egna önskemål och samhällets krav.
- **Attityd:** Detta kriterium definierar tvåspråkighet som att man antingen identifierar sig själv som tvåspråkig, eller att man identifieras av andra som tvåspråkig person.

I skolverkets hemsida (2008) finns två definitioner föreslagna för två- och flerspråkighet:

”**Tvåspråkighet**”: här avses tvåspråkighet med svenska och ett annat modersmål.

”**Flerspråkighet**”: barn/elever/föräldrar med annat modersmål än svenska.

I fortsättningen använder jag mig av ordet *flerspråkiga barn* och i den definitionen utgår jag från funktion och Skolverkets definition för flerspråkighet. Detta innebär att jag använder ordet flerspråkiga barn för de barn som har annat modersmål än svenska (det kan vara mer än ett språk) och som kan använda två eller mer än två språk i de flesta situationer. Jag använder därför konsekvent ordet *flerspråkighet* i motsats till enspråkighet.

1.1.2. Modersmål

Om jag utgår från samma kriterier som jag har använt mig för att bestämma tvåspråkighet blir modersmålet enligt dessa kriterier (Håkansson, 2003) det språk som man:

- **Ursprung:** har lärt sig först (har etablerat sina första långvariga språkliga kontakter på).

- **Kompetens:** behärskar bäst.
- **Funktion:** använder mest.
- **Attityder:** a) identifierar sig med; b) identifieras av andra som infödd talare av.

I detta arbete kommer jag att utgå från ursprung och kompetens när jag använder ordet modersmål.

1.1.3. Interaktion

Interaktion i pedagogiska sammanhang handlar om olika situationer och processer som på skilda sätt har att göra med lärande, meningsskapande, socialisation och identitetsarbete. Enligt det sociokulturella perspektivet växer lärande i samspel, interaktion och kommunikation med andra. Lärande sker i en social praktik. Kunskap är något som finns mellan människor och utvecklas genom samspel mellan dessa när de möts och hanterar olika situationer. Carlgren, (2008) hävdar att kunskapens ursprung finns i interaktion. När det gäller språkutveckling betonar den socialinteraktionistiska teorin betydelsen av samspelet mellan individ och miljö. Eriksen Hagdtvet (2004:106) menar att barn lär sig språket både för att de är sociala varelser med en önskan om att förstå och göra sig förstådda, och även för att de är omgivna av vuxna som för in dem i meningsfulla dialoger. De vuxna använder olika strategier för kommunikation och kunskapsöverföring som barnen omvandlar till sina egna.

I detta arbete är fokus på språk och språkutveckling i den interaktion som sker mellan flerspråkiga barn och pedagoger.

1.2. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt förklaras de teorier jag har utgått ifrån i min forskning och den litteratur som behandlar relevanta ämnen för min studie. Jag tar även upp det centrala ur styrdokumentet som styrker vikten av barnets språk. Avsnittet är skrivet för att ge läsaren en inblick i de viktigaste begreppen och deras betydelse för detta arbete.

1.2.1. Den sociokulturella teorin

Detta synsätt stöder sig främst på Vygotskys kunskapsteorier som innebär att inläringen kan påverka utvecklingen. Med detta menas att inläraren kan nå längre och uppnå bättre resultat genom undervisning. De vuxnas kunskaper överförs till barnet via språket. Kunskaperna hos varje inlärare vidgas och utökas i samspel med andra (Holmegaard, 1999: 26). Interaktionen mellan människor ses som utvecklingens drivkraft. Enligt Vygotskys teori är tanke- och språkutvecklingen två ömsesidigt beroende men parallella processer. Barnet får tillgång till begreppen via språket som i sin tur föregår tänkandet. Barnet får således språket utifrån, dvs. av de vuxna, och det är först i kommunikation med andra som barnet lär sig använda språket (Holmegaard, 1999). I detta sammanhang är Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen (ZPD, zone of proximal development) relevant där barnet eller inläraren behöver hjälp av en vuxen eller en mer kunnig kamrat för att kunna lösa utmanande problem eller utveckla sina kunskaper. Språket är vid dessa tillfällen av stor betydelse. Utvecklandet av ord och begrepp sker i den sociala samvaron. Enligt Vygotsky är det viktigt att aktiviteter och olika typer av stimulering i inlärningsmiljön ska ligga på en lämplig nivå om det skall ske någon utveckling hos barnet. Nivån är olika hos varje barn och kan inte fastställas i förväg. Denna nivå skall ligga på ett sådant avstånd från barnets utvecklingsnivå att han/hon i samspel med andra kan gå vidare och nå den högre nivån.

Lärarens eller pedagogernas roll i barnets utveckling är mycket betydelsefull i denna teori. Läraren kan aktivt stödja och hjälpa barnet att nå en högre kunskapsnivå. Holmegaard (1999) tar upp vikten av lärarens roll för elevens utveckling i ett skolsammanhang, och samma principer kan tillämpas för att förklara relationen mellan barn och pedagoger i förskoleverksamheten. Hon menar att det inte räcker att läraren/pedagogen förser eleven med förståeligt inflöde utan att han/hon aktivt ska stödja eleven. Det innebär att det är viktigt att läraren blir medveten om vad en elev kan uppnå med hjälp av vägledning och stöd, så att han inte enbart låter eleven arbeta med självständigt material och på egen hand. Bäst sker kunskapsutveckling i samspel med andra och Vygotsky ser därför det gemensamma arbetet som väsentligt och en förutsättning för maximal inläring.

När det gäller språket, menar Vygotsky att ord och begrepp utvecklas i kommunikation och i samspel med andra (Holmegaard, 1999: 28). Inläring av nya ord och begrepp underlättas i samtal med andra. Kommunikation och interaktion är betydelsefulla faktorer i barnets språkutveckling. Vilken typ av interaktion läraren väljer spelar också roll för att främja flerspråkiga barns språkutveckling (Obondo & Benckert, 2000:141). En bra undervisning är en sådan som förser elever med erfarenheter och språk som ligger något ovanför deras aktuella utvecklingsnivå.

I en sociokulturell teoriram spelar den sociala interaktionen och därmed också samtalet en nyckelroll i all språk- och kunskapsutveckling. Lindberg (2001) förklarar att den sociala interaktionen anses ha en *medierande* funktion och att den fungerar som stöd och skyddsnet

för lärande. Så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera fullständigt är vi, enligt Vygotsky, beroende av någon typ av stöd utifrån. Lindberg (2001) menar vidare att genom social interaktion med i området mer kompetenta personer kan vi prestera utöver vår egen förmåga och ta ett steg vidare i vår utveckling.

1.2.2. Det interkulturella perspektivet

Att arbeta i förskolan innebär ständiga möten med människor med olika erfarenheter. Som pedagog bör man vara medveten om hur den egna kulturen (kön, klass, språk, etnicitet) påverkar det pedagogiska arbetet. Ett interkulturellt förhållningssätt innebär att förskolan ser alla språk och kulturella perspektiv som viktiga. Interkulturell verksamhet innebär också att skapa miljöer och möten där olika typer av dialog tillåts och där olika meningar och åsikter är accepterade (Benckert, m.fl. 2008:67). Begreppet *interkulturell* står med andra ord för en ömsesidighet där de olika kulturena både delar med sig av sina erfarenheter och tar emot nya impulser (Beijer, 2008:141).

I Läroplanen för förskolan kan man läsa följande:

Den växande rörligheten över nationsgränserna skapar en kulturell mångfald i förskolan, som ger barnen möjligheter att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund (Lpfö98, Förskolans värdegrund och uppdrag: 4).

Där förklaras vidare att:

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan skall bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet (Lpfö98, Förskolans värdegrund och uppdrag: 5).

Enligt författarna till boken *Flerspråkighet i förskolan* har begreppen mångkulturell och interkulturell olika innebörd. Där hävdas vidare att begreppet mångkulturell betecknar ett *tillstånd*, vilket till exempel innebär att förskolan är mångkulturell när barnen kommer från många olika kulturer. Begreppet interkulturell, å andra sidan, står för en *process*, det vill säga en samverkan mellan olika kulturer för att skapa möjligheter till förståelse och ömsesidig respekt. Att möta människor med andra förhållningssätt än det man själv har är berikande. Som pedagog i förskolan är det viktigt att klargöra för sig själv vilka värderingar man är bärare av. Det finns mycket i omgivningen som är lätt att ta för givet utan att ifrågasätta varför. Att möta andra kulturer kan öppna helt nya vyer. Dessutom borde alla barn ha någonting att känna igen sig i när de börjar i förskolan (Benckert, m.fl. 2008: 67).

Lorentz och Bergstedt (2006:17) menar att begreppet interkulturalitet representerar ”hela området av kulturmöten, mångkultur, skillnader och likheter i pedagogiska sammanhang”. Samtidigt kan det visa på kvalitén inom utbildning och kommunikation. Interkulturalitet bör kännetecknas av en gränsöverskridande process där interaktion och kulturmöten ställs i fokus.

I en interkulturell pedagogik läggs fokus istället på den heterogenitet som finns representerad i förskolan och skolan och därigenom på att ”skapa möjligheter till både social interaktion och interkulturell kommunikation” (Lorentz & Bergstedt 2006:28). Syftet är att tydliggöra människors likheter och olikheter för att skapa en ”mångkulturell lärandemiljö”, där ett utbyte av erfarenheter och kunskaper sker, samtidigt som förståelsen ökar för varandras skilda sätt att tolka och förhålla sig till världen. Genom att ha sin utgångspunkt i både pedagogens och elevernas erfarenheter uppmärksammas enligt Lorentz och Bergstedt både likheter och skillnader och möjligheterna ökar till att se varandra som likvärdiga. De menar att det blir lättare att bearbeta attityder och fördomar (Lorentz & Bergstedt 2006:28).

Andra forskare anser dock att pedagogerna ofta saknar kunskap om hur de ska hantera elevernas varierande kulturbakgrund, vilket leder till en bristande interkulturell miljö (Borgström 2004). Lärarna ställs idag inför en ny situation och utifrån den måste de skaffa sig nya förhållningssätt för att kunna bemöta de nya förutsättningarna. Vidare menar Borgström att pedagogerna måste vara anpassningsbara och öppna för nya arbetssätt för att kunna hitta lösningar på de kulturbetingade problem som uppstår i skolan samt för att nå ut med sin undervisning till alla elever. Därför måste den pedagogiska kompetensen breddas och anpassas till skolans och samhällets verklighet (Borgström, 2004: 33). Lahdenperä (2001:84) anser att mycket av ansvaret ligger i lärarutbildningen, där det finns stora brister i utbildningen när det gäller den interkulturella läroprocessen:

Interkulturell pedagogik är [...] ett ämne för alla utbildningar och för hela högskolans verksamhet eftersom det särskilt relaterar till ett samhälle i förändring (Lahdenperä, 2004: 84).

Vidare menar Lahdenperä (2001: 84) att det från pedagogernas sida idag krävs en fördjupad kunskap i flera kulturer, samt en interkulturell kompetens för att klara av att hantera skolans situation på ett tillfredsställande sätt.

1.2.3. Det dialogiska perspektivet på flerspråkighet

I det dialogiska perspektivet på språk ser man på språkanvändare som aktiva medskapare av sociala situationer, snarare än passiva mottagare som bara träder in och anpassar sig till rådande situationer. Socialt samspel mellan de individer som ingår i ett sammanhang har stor betydelse för deras språkbruk och handlingar. I detta perspektiv blir det viktigt att lyfta fram deltagarens egna metoder för meningsskapande och det gemensamma och lokalt situerade arbete som deltagare utför i faktiska språkbrukssammanhang (Cromdal & Evaldsson, 2003: 40).

Enligt detta synsätt ses flerspråkighet som en rad komplexa språkliga aktiviteter, och endast i överförd mening som en kognitiv förmåga. Således kan det inte finnas någon enhetlig definition av flerspråkighet. Att vara två/flerspråkig är något man åstadkommer och detta kan ske på olika sätt av olika talare. Cromdal och Evaldsson (2003: 42) menar att flerspråkighet alltså kan ses som något man gör, snarare än något man är. Flerspråkighet kan med andra ord ses som en social praktik. Cromdal och Evaldsson (2003) förklarar vidare att flerspråkighet blir en fråga om att kunna delta på ett meningsfullt sätt i enspråkiga såväl som i flerspråkiga

sammanhang, istället för att vara en fråga om stor eller liten kunskap i flera språk och inte nödvändigtvis en fråga om att behärska språket på samma nivå som infödda talare behärskar sitt modersmål.

1.2.4. Teorier om språkutveckling hos flerspråkiga barn

Denna studie fokuserar mest på flerspråkiga barns språkutveckling utifrån ett interaktionellt och interkulturellt perspektiv, snarare än att utgå från språkinlärningsteorier. Jag redovisar dock här några begrepp som är betydelsefulla för att få en djupare förståelse av flerspråkighet och språkutveckling hos flerspråkiga barn.

Håkansson (2003: 145) delar in begreppet tvåspråkighet i två delar: *simultan* och *successiv* tvåspråkighet, och hon menar att skillnaderna främst ligger i själva inlärningsprocessen. Hon använder sig av en illustration som hon hämtat från Viberg (1987) som visar olika språkinlärningstyper. Enligt Vibergsmodell delas språkinlärningsprocessen in i två huvudtyper. Förstaspråkinlärningen (simultan tvåspråkighet) äger rum före tre års ålder och innebär inläring av ett eller flera språk, medan andraspråksinläring (successiv tvåspråkighet) sker efter det att det första språket har etablerats, efter cirka tre års ålder. Detta kan ske i landet där målspråket talas, eller utanför målspråkslandet. Om man lär sig språket utanför målspråkslandet är det oftast genom att man lär sig språket i skolan.

Som nämndes ovan skiljer sig de två inläringstyperna åt på några viktiga punkter. Håkansson (2003) menar att det inte är många successivt tvåspråkiga barn som når fram till samma språkliga nivåer som simultant tvåspråkiga barn. Inlärningsprocessen kan avstanna, och vissa drag kanske aldrig automatiseras. Hon betonar uttalet, som ofta blir svårare att lära sig vid stigande ålder (Håkansson, 2003:165). När det gäller små barn påpekar Håkansson (2003) att när de går på svensk förskola kan det bli så att svenska utvecklas parallellt med det språk som barnen talar i hemmet. Hon nämner olika faktorer som har en betydande roll i barnets andraspråkutveckling, t.ex. vilka kamrater som barnen leker med mest, hur bostadsområdet ser ut och hur mycket tid barnet tillbringar med att prata med föräldrarna. Hon nämner dock inte förskolans och pedagogernas förhållningssätt, arbetssätt och dess betydelse i tvåspråkiga barns andraspråksutveckling. Hur utvecklingen av barnets respektive språk blir beror på i vilken kvantitet och med vilken kvalitet som barnet möter språken.

Enligt denna begreppsdefinition blir det svårt att beskriva tvåspråkighet i utvecklingstermer, menar Eriksen Hagtvét (2004:148). Hon hävdar vidare att om utvecklingen ska beskrivas blir tidpunkten för när de två språken tillägnas avgörande för beskrivningen. I Hagtvét (2004:149) argumenterar hon för fyra typer av tvåspråkig utveckling som föreslagits av Wold (1994). Wold (1994) utgår från förhållanden som rör familj och samhälle i sin beskrivning.

1. *Två/flerspråkighet hos barn från språkliga minoriteter:* Detta är en typisk situation i många invandrarfamiljer och denna tvåspråkighet kommer man som pedagog i kontakt med i förskolor och skolor. Eriksen Hagtvét (2004) förklarar att om minoritetsgruppen har lågt anseende, visar forskningen att barnen ofta utvecklar dåliga färdigheter i det andra språket och detta kan gälla även för modersmålet. Hon menar vidare att vi dock kan finna barn inom denna grupp som språkligt fungerar på en hög kompetensnivå, både när det gäller minoritetsspråket och majoritetsspråket.

2. *Tvåspråkig utveckling hos majoritetsbarn som undervisas på ett annat språk än sitt modersmål:* Denna typ av utveckling finner man mest i det så kallade "French immersion" programmet i Kanada. Här får barnen med engelska som modersmål undervisning på franska under en stor del av skoltiden, men de får också undervisning i engelska från tredje eller fjärde skolåret. Detta ger i allmänhet en positiv tvåspråkig utveckling och eleverna klarar sig också bra i skolan.
3. *Familjetvåspråkighet:* Detta handlar om familjer där föräldrarna har olika modersmål. Ofta använder föräldrarna sitt språk i samspel med barnet och barnet kommer från födslen att förhålla sig till två språk. Detta kallas för en en person/ett språk-strategi. Hon menar att detta ofta är positivt och att barnen utvecklar tillfredställande språklig kompetens på båda språken.
4. *Internationell adoption och språkutveckling:* Detta handlar om barn som adopteras till länder i väst, främst under småbarnsåldern. De flesta barn tillägnar sig det nya språket snabbt men med något större ansträngning om barnen adopteras efter två- treårsåldern.

Eriksen Hagtvet (2004) förklarar vidare att den sista gruppens förstaspråk så småningom kommer att ersättas av andraspråket och dessa barn blir inte tvåspråkiga i ordens rätta bemärkelse. Den grupp som hon tror ligger i riskzonen är den första gruppen, dvs. barn från språkliga minoriteter. Hon menar att man kan konstatera en begränsad kompetens i andraspråket, och ofta även på förstaspråket hos dessa barn.

Det finns säkert undergrupper och tilläggsgrupper inom Wolds grupperingar men ur pedagogisk synvinkel är det viktigt att man blir medveten om vilka betingelser det är som får språkutvecklingen att framstå som gynnsam respektive mindre gynnsam. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) är de språkutvecklingssituationer som karakteriserar god två/flerspråkig utveckling desamma som de som underlättar språkutveckling i allmänhet. Men det finns ändå några förhållanden som man bör lägga speciell vikt vid när det gäller flerspråkiga barn.

Benckert m.fl. (2008:97) hävdar att grunderna för att språken skall utvecklas på ett gynnsamt sätt är att inflödet är riktigt (att barnet får höra språket) och att utflödet är riktigt (barnet får möjlighet att använda sina språkliga kunskaper), att stimuli är ofta förekommande och snäppet över barnens nivå så att barnet får utmaningar. Hon menar vidare att innehållet inte får vara för svårt utan begripligt, mångsidigt samt lustfyllt. Hon anser att flerspråkiga barn inte heller behöver bevisa att de behärskar språket innan de har rätt att "ställa krav" på att utveckla sina kognitiva och sociala färdigheter. Pedagogerna bör ha samma höga förväntningar på de flerspråkiga barnen som på de enspråkiga barnen.

Benckert m.fl. (2008:97) föreslår ett tillvägagångssätt i arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling som grundar sig på tre principer:

1. Bygga på det som barnet har med sig av sitt språk, sin kultur, sin förståelse och sina erfarenheter.
2. Ge innehåll som motsvarar barnets behov för att utvecklas.
3. Ge barnen möjligheter att i nästa fas använda sina nyförvärvade kunskaper självständigt (till exempel bearbetning av sagan, berättelsen eller händelserna).

Benckert m.fl. (2008) förklarar att man måste ha tre viktiga aspekter i åtanke när man planerar för ett språk- och kunskapsutvecklande arbete ur ett andraspråkperspektiv. De tre aspekterna

som man ska lägga fokuset på är för det första innehållet av språket, dvs. språket som barnet lyssnar på eller läser skall vara begripligt. Andra fokusområdet är själva språk, dvs. att man ska skapa en medvetenhet hos barnet om språkets form och funktion. Det tredje området är språkanvändning. Man ska använda språket ofta.

Alla barn, enspråkiga likaväl som flerspråkiga, måste omges av ett rikt och nyanserat språk, de behöver höra många olika begrepp och samtal i olika situationer och få möjlighet att själva formulera sina tankar, önskningar och behov.

1.2.5. Flerspråkighet och styrdokumentet för förskolan

I detta kapitel behandlas Läroplanen och Skolverkets och Myndigheten för skolutvecklings utredningar. De aspekter som belyses i detta avsnitt är hur flerspråkiga barn ska bemötas och vad de har för rättigheter.

På skolverkets hemsida står att förskolan styrs av skollagen (2:a kapitlet) och läroplanen (Lpfö 98). Dessutom har Skolverket utfärdat allmänna råd för kvalitet i förskolan. I skollagen sägs att:

- det ska finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses.
- verksamheten ska utgå från varje barns behov.

Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) stödjer en mångkulturell förskola. Där tydliggörs hur arbetet med barnen i förskolan ska planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas. Barnets utveckling och lärande står i centrum, men det enskilda barnets prestationer ska inte mätas eller bedömas. Där står bland annat följande:

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet (Lpfö 98, Förskolans värdegrund och uppdrag:9).

Olika språk ska ses som en tillgång och den kulturella bakgrunden ska uppmärksammas på ett konstruktivt sätt. Förskolan ska bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

Språk- och identitetsutvecklingen går hand i hand. Alla barn har glädje av att möta olika språk och få inblick i olika kulturer (Beijar, 2006: 7). Tankarna i styrdokumentet är att alla barn ska erbjudas en förskola som ger dem möjligheter att utvecklas i sin egen takt, på sina egna villkor och med sin egen bakgrund som bas. Barnen ska få stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling. Barnens språkliga och kulturella tillhörighet ska tas tillvara.

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och

uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Lpfö98:6).

Förskolan ska sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (Lpfö98: 9).

Barnen kommer till förskolan med olika bakgrund. De har olika familjevanor, kultur och livsmiljö. Somliga talar ett, andra flera språk. En del talar ingen svenska, andra talar bara svenska. Förskolan ska anpassa verksamheten efter varje barns behov och förutsättningar. Det innebär att förskolan ska anpassas till att barn är olika, snarare än att barnen ska anpassas till förskolan (Calderon, 2006:9).

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (Lpfö98, Förskolans värdegrund och uppdrag:5).

1.3. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur pedagoger i några förskolor med ett litet antal flerspråkiga barn reflekterar kring flerspråkighet och hur de förhåller sig till att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling. De frågor jag vill finna svar på med detta arbete är de följande:

- Vilket är pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet?
- Hur förhåller sig pedagogerna till flerspråkiga barns modersmål och kulturella bakgrund?
- Vilka metoder använder pedagogerna för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling?
- Hur ser interaktionen mellan flerspråkiga barn och pedagoger ut?
- Vilka möjligheter/begränsningar finns i denna interaktion som kan framstå som gynnsamma respektive mindre gynnsamma för flerspråkiga barns språkutveckling?

1.3.1. Avgränsningar

Inom ramarna för begreppet flerspråkighet finns många definitioner och områden att utforska. Jag har dock avgränsat mig till att enbart fokusera på interaktionen mellan flerspråkiga barn och pedagoger och observera dess betydelse och påverkan på flerspråkiga barns språkutveckling. Jag har valt att observera flerspråkiga barn i olika situationer under dagen där den språkliga interaktionen har stått i fokus.

Jag har avsiktligt valt tre förskolor där antalet flerspråkiga barn inte var så stor. Jag ville veta hur och i vilken utsträckning pedagogerna arbetade med flerspråkiga barns språkutveckling. Jag utgår från min förförståelse att i de mer mångkulturella förskolor där antalet flerspråkiga barn är större, har pedagogerna ett annat förhållningssätt och arbetar mer aktiv och medvetet med barns språkutveckling. Eftersom antalet barn med andra språk än svenska inte var så stort i de förskolor som jag har valt, ville jag ta reda på hur man som pedagog upplever arbetet med flerspråkiga barn, hur pedagoger i dessa förskolor jobbar med flerspråkiga barns språkutveckling, vilka metoder och resurser som används samt vilka interaktionsmönster som finns som kan bidra till att flerspråkiga barn förvärvar olika språkförmågor. Huvudsyfte med denna begränsning var att se om antalet barn verkligen spelar någon roll i pedagogernas förhållnings- och arbetssätt.

Flerspråkighet kan ses utifrån olika perspektiv som språkliga, pedagogiska, psykologiska, samhälliga eller politiska. I detta arbete betraktas flerspråkighet ur ett språkligt och pedagogiskt perspektiv.

2. Metod

Denna del av studien är uppbyggd på följande sätt. Först kommer jag att förklara valet av den metod som jag har använt för att få svar på mina frågeställningar och därmed uppnå studiens syfte. Därefter går jag igenom hur urvalet gjordes och jag ger en närmare beskrivning av undersökningsgruppen. Tillvägagångssättet för observationerna och intervjuerna samt studiens förfarande beskrivs närmare innan jag förklarar hur materialet analyserades. Till slut följer en diskussion om studiens tillförlighet och de etiska principer som en forskare ska förhålla sig till.

Den här studien handlar om flerspråkiga barns språkutveckling och betydelsen av interaktionen mellan dessa barn och pedagoger i språkutvecklingen. Dessutom syftar denna studie till att ta reda på hur pedagoger i förskolor med ett mindre antal flerspråkiga barn arbetar för att stimulera dessa barns språkutveckling.

2.1. Val av metod

Denna studie är en fallstudie av kvalitativ karaktär, vilket betyder att jag har valt ut en grupp individer varefter jag försöker få förståelse för livsvärlden hos dem. Johansson & Svedner (2006: 71) förklarar att ”när målet är att gå på djupet med att undersöka ett enda eller ett fåtal fall, brukar man tala om *fallstudier*”. I min studie har jag valt tre förskolor där antalet flerspråkiga barn inte varit så stort. Min fokus var flerspråkiga barns interaktion med andra samt pedagogernas tillvägagångssätt och metod för att stimulera dessa barns språkutveckling. Målet är att få en flerdimensionell bild vilket skulle vara svårt att få med någon annan metod. Fallstudiens nackdel är att resultaten sällan är generaliserbara. Däremot kan man få ett mått av relaterbarhet om man försöker beskriva studien så omfattande som möjligt och beskriva sitt fall i förhållande till liknande situationer (Johansson & Svedner, 2006).

En kvalitativ undersökning innebär att man är intresserad av hur något är beskaffat, vilken natur eller vilka egenskaper något har. Stukát (2005: 32) förklarar att ”det kvalitativa synsättet har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna - i första hand med de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenologi som grund och man lägger tonvikten på holistisk information (uppfattningen att helheten är mer än summan av delarna)”. Enligt honom är huvuduppgiften med kvalitativa undersökningar att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Han menar således att ”man intresserar sig för hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor, vilket innebär att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser”.

I min studie har jag använt mig av semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade observationer som enligt Stukát (2005) bedöms som bättre metoder än till exempel enkäter för en kvalitativ undersökning.

2.1.1. Observationer

Med observationer menar Rubinstein Reich & Wesén (1986) iakttagelser som görs medvetet och i ett bestämt syfte. Jag har varit i tre olika förskolor i samma stadsdel under tre veckor. Jag observerade 6 flerspråkiga barn (ett barn i varje avdelning, två i varje förskola) under

olika situationer under dagen. De tillfällen då jag har valt att genomföra mina observationer var där jag tyckte interaktion och kommunikation mellan flerspråkiga barn och de andra var som mest aktiv och observerbar. Dessa observationstillfällen var vid lämning, hämtning, måltid, den fria leken och samling. Jag hade för avsikt att observera även sagoläsning och planerade lekar där det situationsberoende språket, som har stor betydelse för ett barns språkutveckling, används mer. Olyckligtvis var varken sagoläsning eller planerade lekar en del av verksamheten på någon av de här avdelningarna under de dagar då observationerna genomfördes.

Observationerna varade olika länge beroende på varje tillfälle, till exempel observationer under lämningarna och hämtningarna var kortare än observationer under den fria leken. Jag valde dock att observera varje tillfälle från början till slut. Med detta menar jag att observationen började när till exempel ett barn lämnades och pedagogerna tog emot det tills de gick ut tamburen och började med en annan aktivitet. Anledningarna till att observationerna begränsades till några få tillfällen var för det första tidsbegränsning och för det andra att göra observationsmaterialet mer hanterbart. Observationerna skrevs ner som ett löpande protokoll, dvs. jag observerade kontinuerligt och skrev ner vad som hände under en viss tid med mina egna ord. Jag försökte beskriva så detaljerat som möjligt vad som hände utan att värdera.

Med hjälp av observationerna försökte jag ta del av vardagliga erfarenheter och interaktionen mellan flerspråkiga barn och andra, och på så sätt få en bättre förståelse av den språkliga kommunikationen under den vardagliga verksamheten på förskolorna. Fördelen med observationer var att jag kunde studera både verbala och icke-verbala beteenden. Dessutom fick jag kunskap som var direkt hämtad från sitt sammanhang, dvs. den vardagliga interaktionen som ägde rum på förskolorna.

2.1.2. Intervjuer

Jag har använt mig av en semistrukturerad intervju, vilket innebär en intervju där ”man är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men man ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till” (Stukat, 2006: 39). Från början hade jag ett antal formulerade intervjufrågor men efter den första intervjun ändrade jag mina frågor till ett antal huvudfrågor som ställdes likadant till alla, därefter följdes svaren upp på ett individualiserat sätt, vilket betyder att jag ställde följdfrågor beroende på respondenternas tidigare svar.

Jag intervjuade 6 förskollärare. Varje intervju tog ungefär 30-45 minuter och spelades in med hjälp av en bandspelare. Samtliga intervjuer gjordes i personalrummet i en ganska ostörd miljö.

2.2. Urval

Min utgångspunkt när jag valde förskolor var att hitta sådana med minst ett eller två flerspråkiga barn i varje avdelning. Jag kontaktade flera förskolor i ett område och till slut fick jag vara i tre av dem och genomföra mina observationer och intervjuer. Förskolorna ligger i en medelstor svensk stad. De ligger i ett ganska välbärgat område med både lägenheter och villor. Majoriteten av barnen i dessa förskolor hade svenska som modersmål.

2.2.1. Undersökningsgrupp

Under tre veckors tid befann jag mig på de tre förskolorna. På varje förskola var jag på två avdelningar, en småbarnsavdelning med barn mellan 1-3 år och en storbarnsavdelning med barn mellan 3-5 år. Varje avdelning hade minst ett barn med ett annat modersmål. Barnens modersmål spelade ingen roll i undersökningen utan jag har bara utgått från barnens flerspråkighet. Jag observerade varje barn under minst fyra tillfällen per dag. I varje avdelning blev ett eller två flerspråkiga barn observerade.

Jag valde att intervjua en pedagog på varje avdelning där observationerna genomfördes. Att intervjuerna ofta gjordes efter observationerna var en fördel eftersom jag då hade möjligheten att utgå från observationsmaterialet under intervjun. Att ordna tid för intervjuerna med pedagogerna var kanske det svåraste i materialinsamlingen. Personalbrist, tidsbrist och annat planerat arbete gjorde det svårt att hitta en lämplig tid för att göra intervjuer. De flesta pedagoger blev intervjuade under den tid som de skulle ha rast. Alla pedagogerna hade svensk bakgrund och svenska som modersmål. Alla intervjuade var förskollärare och hade jobbat minst tio år i förskolan. De hade dock olika erfarenheter av att jobba med flerspråkiga barn.

2.3. Undersökningsförfarande

Utifrån de frågeställningar som berör pedagogernas interaktion med flerspråkiga barn samt pedagogernas förhållningssätt när det gäller att arbeta med dessa barn, valde jag att ta kontakt med förskolor med ett mindre antal flerspråkiga barn. Ett kriterium var att det måste finnas minst ett barn med ett annat modersmål på avdelningen för att mina observationer och intervjuer skulle genomföras. Avsikten med att välja både observation av pedagogernas interaktion med flerspråkiga barn och intervju med pedagoger var att få en bredare bild och en djupare förståelse för pedagogernas interaktionsmönster och dess betydelse i flerspråkiga barns språkutveckling. Jag ville ta reda på både pedagogernas uppfattningar och barnens upplevelser av flerspråkighet.

Efter att jag hade tagit kontakt med de tre utvalda förskolorna tillbringade jag ungefär en vecka på varje ställe med att samla in material för mitt arbete. Jag tillbringade minst två dagar under flera tillfällen på varje avdelning och observerade ett barn och en pedagog och interaktionen dem emellan. Fortlöpande protokoll och huvudsakligen icke-deltagande observationer blev verktyg för att samla in materialet. Fortlöpande protokoll användes under varje observationstillfälle för att med egna ord beskriva vad som hände under en viss tid. Protokollet användes eftersom detta gjordes det möjligt att även beskriva barnets och pedagogernas kroppsspråk, gester, rum, miljö och handling. Här är det relevant att påpeka att pedagogernas medvetenhet om observationen troligen medvetet eller omedvetet påverkade hur de handlade under observationstiden. Trots det kan man konstatera att de förmodligen inte förändrade sin vanliga arbetssätt fullständigt utan de handlade som de brukade göra vanligtvis.

Intervjuer med verksamma förskollärare på varje avdelning var ett annat verktyg som användes. Intervjuerna genomfördes efter en bestämd tid med varje förskollärare i ett rum, oftast personalrummet, och spelades in med hjälp av en bandspelare. Varje intervju tog ungefär 30-45 minuter. Alla intervjuer transkriberades sedan för att underlätta analysen av materialet.

2.4. Analysmetod

Efter insamlingen av materialet påbörjades analysen. Alla bandinspelningar av intervjuer med pedagoger och anteckningar av barnobservationer transkriberades. I nästa steg försökte jag besvara mina frågeställningar utifrån observationer och intervjuer. Resultatet av analysen beskrivs i resultatdelen.

2.5. Studiens tillförlitlighet

Med tillförlitlighet eller reliabilitet menar Stukát (2005:126) att mätningarna är korrekt gjorda. Han menar också att studiens reliabilitet kan definieras som hur bra det mätinstrument är som använts i mätningen eller också som mätningens motstånd mot slumpens inflytande. De mätinstrument som används i denna studie är både observationer av pedagogernas interaktion med flerspråkiga barn och intervjuer med pedagogerna om deras förhållningssätt gentemot flerspråkiga barn. Observationerna i form av löpande protokoll kan tillskrivas en relativt hög reliabilitet eftersom jag på plats kunde föra noggranna anteckningar om alla former av interaktion mellan pedagogerna och flerspråkiga barn under en viss tid utan mina egna kommentarer. Vid intervjuerna använde jag en bandspelare för att spela in vad som hade sagts, vilket gjorde det möjligt att lyssna på intervjuaren flera gånger för att försäkra mig om att jag hade uppfattat uttalandena rätt. Det är ändå svårt att säkerställa reliabiliteten vid en kvalitativ undersökning och eftersom människor förändras är det svårt att göra om studien med samma förutsättningar. I kvalitativa intervjuer kan man få varierande svar och en djupare bild av det man vill undersöka, men samtidigt blir det svårt att jämföra och tolka materialet. Vid mina intervjuer med pedagogerna använde jag en del huvudfrågor, men följdfrågorna blev olika beroende på tidigare svar. Det gjorde att jag fick bättre förståelse för vad intervjupersonerna menade.

Validitet beskrivs enligt Stukát (2005:126) hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta, dvs. om man verkligen har undersökt det man hade för avsikt att undersöka och om studien ger en sann bild av det som undersökts. Jag gjorde observationer på avdelningar med ett litet antal flerspråkiga barn, vilket hjälpte mig att formulera frågor till intervjuer med pedagoger för att ta reda på vad jag ville få svar på. Eftersom både observationer och intervjuer gjordes i en enda kommun kan man inte veta att resultatet speglar förhållandena i landet i övrigt. Samtidigt kan man anta att de problem som visas här kan troligen finnas i andra förskolor runt om i landet. Studien visar snarare hur pedagogerna i just de tre förskolorna arbetar och förhåller sig till flerspråkighet och det går att kontrollera detta resultat om man utgår ifrån de frågor som ställdes och om man observerar och intervjuar samma personer.

Studiens generaliserbarhet handlar om i vilken grad resultatet kan generaliseras och för vem det gäller. Stukát (2005) menar att eftersom de kvalitativa studierna har en begränsad urvalsgrupp är det svårare att generalisera resultatet vid sådana studier. Denna studie är en kvalitativ fallstudie där interaktionen mellan pedagogerna och flerspråkiga barn samt pedagogernas arbetssätt med flerspråkiga barns språkutveckling står i fokus. Observationerna av interaktionen mellan pedagogerna och barnen samt intervjuerna med pedagogerna har tolkats och transkriberas i min studie. För att tydliggöra analyser och tolkningar för läsaren har jag använt mig av exempel ur observationer och citat ur intervjuaren. På så sätt kan läsaren koppla det till egna erfarenheter och skapa en egen förståelse av situationen. Genom

att ge en tydlig beskrivning finns det möjlighet att lyfta situationen från dess specifika kontext till en mer allmängiltig tolkning. Detta medför en relaterbarhet som sträcker sig till liknande situationer i andra förskolor.

2.6. Etiska principer

Stukát (2005) beskriver fyra etiska krav som ska uppfyllas för att man ska kunna genomföra sin undersökning. Ett av dessa krav är *informationskravet*. Enligt detta krav skall de som berörs av studien informeras, både om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Innan jag gjorde observationer på avdelningarna lämnade jag ett brev till de flerspråkiga barnens föräldrar där jag i stora drag förklarade syftet med arbetet och tillvägagångssättet, samt hur resultatet kommer att användas och presenteras. När det gällde intervjuerna informerade jag intervjupersonerna om syftet med intervjun och att deltagandet är frivilligt. Med det menas att när intervjupersonen känner att han eller hon inte vill vara med längre så kan han eller hon omedelbart dra sig ur (*samttyckeskrav*). Jag som intervjuar kan dock försöka motivera personen till att fortsätta men om inte personen samtycker så skall jag som intervjuare inte tvinga denna person att svara på frågorna.

Som observatör och intervjuare måste jag ta hänsyn till att inte röja några identiteter såsom namn, ålder, kön och vilka förskolor jag är på (*konfidentialitetskravet*). Det ska inte gå att lista ut vem som sagt vad i de sammanställda intervjufrågorna samt vem som gjort vad ur observationsmaterialet.

Nyttjandekravet innebär att den information jag samlat in endast får användas till forskningsändamål. När jag tog kontakt med förskolorna presenterade jag mig. Jag talade om vad som var mitt syfte med observationerna och intervjuerna och jag frågade om det fanns några personer som kunde tänka sig att bli intervjuade. Pedagogerna på alla avdelningar ställde välvilligt upp och jag kunde välja fritt bland personalen vem jag ville göra intervjun med.

3. Resultat

Syftet med detta arbete är att undersöka hur pedagoger i några förskolor med ett litet antal flerspråkiga barn reflekterar kring flerspråkighet och hur de förhåller sig till att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling. De frågor jag vill finna svar på med detta arbete är de följande:

- Vilket är pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet?
- Hur förhåller sig pedagogerna till flerspråkiga barns modersmål och kulturella bakgrund?
- Vilka metoder använder pedagogerna för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling?
- Hur ser interaktionen mellan flerspråkiga barn och pedagoger ut?
- Vilka möjligheter/begränsningar finns i denna interaktion som kan framstå som gynnsamma respektive mindre gynnsamma för flerspråkiga barns språkutveckling?

Här följer först de sammanställda resultaten från mina intervjuer där jag har valt att presentera dem utifrån olika områden som jag ansett vara övergripande. Jag har valt att lägga upp det så för att försöka ge en tydlig översikt över respondenternas svar och för att lättare kunna ringa in det specifika som är angeläget för uppsatsens syfte och frågeställningar. Andra delen ägnar jag åt att redovisa det samlade materialet av mina observationer. Ur observationsmaterialet kunde jag urskilja vissa mönster i interaktionen mellan barn och pedagoger beroende på barnens ålder, dvs. småbarn (1-3 år) och äldre barn (3-5 år). Jag presenterar även exempel i resultatredovisningen som tydliggör dessa mönster.

3.1. Övergripande resultat av intervjuer

Här följer de övergripande resultaten av de centrala aspekterna i respondenternas svar.

3.1.1. Pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet

I respondenternas svar kan man urskilja tre skilda förhållningssätt. Det första är att flerspråkighet är en tillgång för förskolan och för samhället i övrigt och att man ska ta tillvara på det, medan det andra ser på flerspråkighet som något som kräver extra arbete och ansvar för en pedagog. Den andra gruppen ser på flerspråkiga barn som en belastning. Den tredje gruppen ser på flerspråkiga barn precis som andra barn. De anser att de har samma förhållningssätt till dessa barn som till svensktalande barn.

En av förskollärarna svarar på frågan ”Hur ser du på flerspråkighet och att arbeta med flerspråkiga barn?” så här:

...Man ska se vilken tillgång det är med flera språk för att man ska se fördelarna... Det är en jättetillgång även i vuxenlivet att kunna behärska flera språk flytande. Det är helt otroligt. Så de (flerspråkiga barn) kan man få ta tillvara. Det är en jättetillgång till samhälle. Det är ansvarsfullt; för att de ska bygga på förskolans läroämnen för hela sitt liv sedan, men det är intressant.

En annan förskollärare tycker att det finns en medvetenhet hos alla pedagoger på hennes förskola för att de har ett större antal flerspråkiga barn i förskolan. Hon tror att arbetet med dessa barn är viktigt och hon betonar vikten av medvetenheten i arbetet och olika

kompetensutbildningar som de på förskolan har gått under åren inom språkutvecklingen och dess påverkan på deras arbetssätt med arbetet med flerspråkiga barn. Hon berättar följande:

Om man jobbar medvetet från början när de är små så det blir lättare när de blir äldre. Språkmedvetenhet är viktigt... Just att ge barnen tid att svara, lyssna i, de får tid att uttrycka sig på sitt sätt. Man måste vara lyhörd, då förstår barnen att de kan prata. Att vi lyssnar. Man kan även fråga dem hur man säger något på modersmålet, så visar man dem att de kan något extra, ett annat språk!

En annan pedagog har ett helt annat synsätt och ser på arbetet med flerspråkiga barn som något krävande och svårt:

Arbetet med dem är både intressant och krävande. Det är inte bara språket man måste jobba med, det är de sociala bitarna också. Ibland blir det lite kämpigt och man blir helt slutkörd. ... Inte nu kanske med ett litet antal barn och när de är så små. Nu försöker man hålla det vid liv och stötta dem och hjälpa dem. Ibland blir mycket med den stora barngruppen som vi har,... och sen de här barnen med ett annat modersmål!

Två pedagoger har en annan syn och ser på arbetet med flerspråkiga barn precis som arbetet med andra barn. En av dem tycker att man inte ska bemöta flerspråkiga barn på ett annorlunda sätt utan precis som alla andra:

Man försöker fånga alla barnen på en gång. De barnen (flerspråkiga barn) vill inte bli utpekade; de vill ha andra barn med sig också! Man försöker få fram material för dem som behöver träna i vissa saker. Men vi gör alltid det tillsammans med andra barn. Det blir roligare och de lär utav varandra.

3.1.2. Pedagogernas förhållningssätt till flerspråkiga barns modersmål och kulturella bakgrund

Samtliga pedagoger tycker att barn ska lära sig modersmålet men alla är eniga om att modersmålet huvudsakligen ska pratas hemma med föräldrarna och inte i förskolan. En pedagog uttrycker sig på följande sätt:

Nej, vi uppmuntrar inte barnen att prata sitt språk här. Jag tror inte att detta skulle vara bra. Jag kan ju inte deras språk. Jag tror att jag ska lära dem det jag kan.

Två av pedagogerna tycker inte att modersmålstöd är något nödvändigt eller viktigt i förskolan utan att det är något som ska finnas i skolan. En pedagog säger följande:

...i skolan kanske, inte här nere hos småbarn. Då är det föräldrarna som ska stå för den biten, kan jag känna. Det är svenskan som de ska anamma. Självklart ska de lära sig modersmålet men det är föräldrarna som står för det. Sedan när de kommer till skolan ska de ha modersmålstödet.

Andra pedagoger tycker att modersmålet hjälper flerspråkiga barn att känna sig trygga, särskilt när de inte kan svenska än. En av dem berättar att:

Vi har två barn som började i augusti. De kunde ingen svenska. Då gjorde vi i ordning små kort där vi ritade vissa aktiviteter och vi skrev på barnens språk för att kunna ta kontakt med barnen. Barnens trygghet var det viktigaste i början. (...) Vi kan även be föräldrarna att skriva ner några vanliga ord och uttryck på barnens språk som jag kan liksom anamma så att jag kan känna tryggheten, barnen känner tryggheten, tillsammans.

Det finns också en medvetenhet hos vissa pedagoger om vikten av ett bra modersmål för utvecklingen av det svenska språket. En av pedagogerna menar att ett tryggt modersmål är en viktig faktor för dessa barn för att utveckla det svenska språket. Hon berättar att det fanns modersmålsstöd förr och att det var bra för barnen. Hon anser vidare att:

Det är jättebra. Barn får chans att öva sitt eget språk, om de inte har det dagligen! (...) Jag tror att det påverkar även deras svenska språk. Kan de sitt språk bra då påverkas deras svenska också.

Hon tror ändå inte att alla barn behöver modersmålsstödet:

Det beror på hur föräldrarna har lärt sig också. Vissa barn kanske behöver modersmålsstödet och vissa inte. Det är jättesvårt.

En av pedagogerna anser att man ska ta del av barnens modersmål på förskolan. Hon tror att barnen känner sig stolta över sitt språk och det är också viktigt att visa dem att de kan två språk. Man gör också andra barn medvetna om att vi pratar olika språk, detta gör dem nyfikna på själva språket. Hon menar att språket är en del av barnens identitet och man ska se till att de behåller sitt språk. Hon tror ändå att det i vissa fall kan vara svårt att avgöra om man ska uppmuntra barnen att prata sitt modersmål eller hejda dem att använda det. Hon berättar om en situation där:

Två barn pratade sitt modersmål på avdelningen men vi kom på det att de sa dumma saker om andra barn. Det var svårt, vi sa till dem att de inte får prata på persiska längre med varandra men vi tänkte samtidigt att man inte får stoppa dem att prata på sitt språk. Det är en svårighet.

Trots att alla pedagoger har en positiv inställning till modersmålet, tycker de ändå att det inte ska pratas på förskolan. De anser att förskolan inte har något ansvar för barnets modersmålsutveckling och alla ser inte den stora betydelsen som modersmålet har i barnets andra eller tredje språkutveckling. Det finns inget material på barnens modersmål i någon av de här förskolorna. De flesta pedagoger vet inte ens vilket modersmål alla barn på avdelningen har.

Vilket modersmål barnen har är också betydelsefullt i detta sammanhang, menar pedagogerna. De språk som de känner till, t.ex. engelska, pratar de gärna med barnen och de förstår när barnen säger något ord på detta språk. En pedagog berättar att man ser en skillnad när det gäller barnets modersmål och hur man bemöter barnet och deras föräldrar:

När barn pratar de språk som man känner till och har hört förut; Man förstår en del ord då och man svarar barnen och hjälper dem göra sig förstådda. Men de språk som är

obekanta, det gör situationen betydligt svårare både för oss och för barnen och för kontakt med föräldrarna.

3.1.3. Utnyttjade metoder av pedagogerna för stimulering av flerspråkiga barn

Vilka metoder pedagogerna använder för att stimulera och stödja flerspråkiga barns språkutveckling var en fråga som ställdes under intervjun. Av respondenternas svar framgår att de använder olika metoder för att främja de flerspråkiga barns språkutveckling. De har dock inga schemalagda speciella metoder, utan framför allt försöker ta tillvara alla tillfällen under dagen och pratar tydligare med dessa barn. En pedagog berättar följande:

Man tänker som pedagog att prata i korta, enkla meningar, förstärka med tecken. Man måste vara lyhörd och lyssna på vad barnen säger, ge dem tid att uttrycka sig och att man aldrig korrigerar barnen, utan upprepar det de säger men säger det rätt. Man uppmuntrar och säger inte: nej! Så säger man inte!

Hon berättar också att på hennes förskola försöker de konkretisera språket och stimulera med hjälp av bilder. Hon tycker att barnen kan uttrycka sig bättre med hjälp av bilder. De jobbar därför mycket med sagolådor, sagoflanell och konkreta material i små grupper. Boksamtal tillsammans med barn är också en viktig del av deras dagliga verksamhet.

Vi läser för barnen eller berättar om bilder och barnen själva får berätta vad som hände och vad som kommer att hända och barnen kan själva återberätta boken. Vi har hela tiden medvetenheten med oss att sagoläsning är viktigt för barnens språkutveckling och vi har det i åtanke.

En annan pedagog tycker att man ska prata med flerspråkiga barn och lyssna mycket på dem. Hon anser att man måste forma tillit genom att sitta med dem och försöka föra en dialog med dem men hon tycker själv att hon nästan aldrig hinner sitta ensam med dessa barn och prata med dem.

En pedagog som arbetar i småbarns avdelning tycker att:

Man pratar tillsammans med dem och tecknar med tecken. Man kan ge tecken som stöd för handikappade barn men det kan man använda även för tvåspråkiga barn. "Hämta mössan!" (Hon visar med händerna och pekar på huvudet!)

En annan pedagog ser däremot ingen skillnad mellan arbetet med flerspråkiga barn och andra barn.

Det är som en språkträning som för alla andra. Vi hade barn som inte kunde ett enda ord svenska men vi såg hur snabbt de kunde lära sig svenska utan specialträning. Genom att bara prata normalt med dem. Jag blev helt förvånad!

En av respondenterna tycker att eftersom de inte har några extra timmar eller resurser lagda på schemat utan dessa barn ingår i gruppen, måste man ta tillvara alla tillfällen som dyker upp

och man får tänka på dessa barn mest ”även om man har ett stort gäng runt omkring sig”. Hon anser vidare att:

Då tänker man extra på dem. När man sitter och äter med dem, man sätter dem mittemot sig och uppmärksammar dem. Man måste ta alla tillfällen.

3.1.4. Pedagogernas interaktion med flerspråkiga barn

Här använder jag relevanta citat från respondenternas svar för att tills en del beskriva pedagogernas interaktion med barn samt förklara hur pedagogerna själva ser på denna interaktions- och sin egen roll i flerspråkiga barns språkutveckling. Samtliga respondenter anser att interaktionen mellan de och barnen är väldigt viktigt för barns språkutveckling. Hur de bemöter dessa barn och hur man samtalar med dem an ser dem också som viktiga förutsättningar. De hävdar också att deras roll är betydelsefullt för flerspråkiga barns språkutveckling.

En av dem tror att eftersom de inte har så många barn med andra språk har de heller inte några resurser, men som pedagog känner hon att hon har ett stort ansvar för dessa barns språkutveckling och hon måste ta tillvara alla tillfällen som dyker upp under dagen.

Att se att de pratar sinsemellan; att sätta ord och att man finns nära och förklarar och för samtalet vidare, inte bara ett ord som lampa utan mer koppling och förklaring. Har ni några lampor hemma? Hur de ser ut och sånt, du vet!

Medvetenheten hos pedagogerna tycker hon måste vara det viktigaste. En annan förskollärare däremot menar att intresse och engagemang hos pedagogerna är de viktigaste faktorerna. Hon hävdar att hon som pedagog har stor roll i utvecklingen av språket hos barn överhuvudtaget. Hon menar vidare att det är viktigt även för svensktalande barn att utveckla språket så pass mycket att de kan följa med i skolan senare. Hon ser behovet av vidareutbildning för att kunna hjälpa dessa barn. Hon tycker att även om de endast har två eller tre flerspråkiga barn på avdelningen är det ändå lika viktigt att kunna stödja dem i språket.

En pedagog betonar också sin stora roll i flerspråkiga barns språkutveckling och även att ha en aktiv kontakt med dessa barns föräldrar. Hon tycker att samarbete med hemmet har också en betydelsefull roll för barnets språkutveckling:

Att ta reda på hur barnet pratar hemma, vilket språk pratar de och vad tycker de att vi ska göra här på förskolan. Hur kan vi hjälpa barnet här? Detta tror jag att det är viktigt.

En annan pedagog som jobbar på en småbarnsavdelning tycker att hennes roll i arbetet med små barn är extra viktigt och anser det följande:

Med små barn är det inte lika självklart att du ser vad som händer; om de är blyga eller det är något annat. Det ligger mest på dig som vuxen och pedagog att uppmärksamma dem. Du får inte samma respons från barnen som stora barn. Så med små barn måste man se barnen på ett speciellt sätt. De stora...då följer man dem. Och de svarar och det är lättare att se om det brist någonstans eller de behöver stöttning, för det märks mycket

mera, betydligare mer, både med kompisarna och med vuxna, där får man hänga lite mer själv utan att tro något.

3.1.5. Möjligheter och begränsningar i arbete med flerspråkiga barns språkutveckling

Av respondenternas svar framgår att antalet flerspråkiga barn på avdelningen är avgörande för vilka resurser man får, hur man planerar sin verksamhet och hur mycket tid man lägger ner för språkstimulerande aktiviteter för dessa barn. Eftersom antalet barn med annat modersmål är högst sex på en avdelning i dessa förskolor, tycker man inte att det behövs eller att det finns någon möjlighet att lägga schemalagd tid för språkstimulerande aktiviteter för dessa barn. I ingen av de här förskolorna finns några planerade aktiviteter för flerspråkiga barns språkutveckling. Tidsbrist och brist på resurspersonal är de andra begränsningar som en del pedagoger nämner i sina svar.

En pedagog berättar följande:

Vi har inte så många tvåspråkiga barn. Om vi hade fler då kunde man jobba ytterligare ett steg och haft mer återkoppling till bild, leksaker eller sagopåsar. Det avgör ju nu, så har man svensktalande barn också, så jobbar man aktivt med allas språk. Vi har ju inga extra personaler eller andra möjligheter.

En del pedagoger tycker även att det räcker att dessa barn tillbringar dagen bland svensktalande kamrater och pedagoger. De behöver ingen speciell språkstimulering eller träning, menar en av pedagogerna:

Barnen behöver ingen speciell träning i svenska språket och det räcker med några månader för att de klarar sig själva. När de är på en sån förskola där inte finns så många flerspråkiga barn, annars kanske de behöver hjälp. Nu räcker det att de får svenska språket dagligen.

En pedagog tar upp vikten av samarbete med de andra i arbetslaget och menar att ett icke fungerande samspel och samarbete, kan göra arbetet svårare:

Ett bra samarbete i arbetslaget är jätteviktigt.... Man kan själv veta något och glömma berätta för de andra i arbetslaget. Så det är viktigt att jobba tillsammans och har samma mål.

De pedagoger som jobbar på småbarnsavdelningar menar att arbetet med små barn kräver mer av pedagoger och de behöver mer personal för att klara av arbetet. Pedagoger som jobbar på äldrebarnsavdelningar anser att de behöver mer kunskap och utbildning för att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling.

3.2. Övergripande resultat av observationer

Detta arbete hade som syfte att ta reda på pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet och deras arbetssätt med flerspråkiga barn, dessutom ville jag se på interaktionen mellan pedagogerna och flerspråkiga barn och dess betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling. Här som i andra delar av arbetet ligger fokus på språkets kommunikativa aspekt och inte färdighet i språket. Kommunikation ses här som ett sätt att utveckla språket. De två sista delfrågorna i min frågeställning kunde inte besvaras med hjälp av enbart intervjuer, utan de måste kompletteras med observationer av interaktionen mellan pedagogerna och barn. Huvudsyftet med observationer var att se om det finns ett samband mellan pedagogernas uppfattningar och deras arbetssätt.

Här redovisas de tillfällen då observationer genomfördes. Det samlade observationsmaterialet består av två skilda delar där den första delen redovisar observationer från småbarnsavdelningar (barn i 1-3 årsålder) under de olika tillfällena medan den andra delen redovisar observationer från äldrebarnsavdelningar (barn i 3-5 årsålder). Anledningen till denna uppdelning var att skillnader observerades i möten mellan pedagogerna och barn beroende på barnens ålder. I observationerna framträdde alltså olika interaktionsmönster som kommer att redovisas nedan.

3.2.1. Interaktion i småbarnsavdelningar

Utifrån observationerna kan man se att interaktionen med små barn har en annan karaktär jämfört med interaktionen mellan pedagoger och äldre barn. I det förra fallet uppstår interaktionen mellan barn och pedagoger mest genom ögon- och kroppskontakt. Det är mest pedagogerna som tar initiativ till kommunikationen. De frågar barnet och barnet svarar eller nickar bara och upprepar det som pedagogerna säger.

Vid lämning och hämtning av flerspråkiga barn är alltid en pedagog närvarande. Pedagogerna försöker skapa en trygg start på dagen för barnen och deras föräldrar vid lämningen. De samtalar i korta meningar med föräldrarna och uppmärksammar barnen. Det känns att alla pedagoger har lyckats med att skapa trygghet hos både barn och föräldrar. Vid hämtningen nöjer sig de flesta pedagoger med att säga "Hejdå" till barnen och föräldrarna. Ingen information om dagen avges till föräldrarna förutom i de fall detta efterfrågas. Det tycks inte heller vara någon skillnad mellan pedagogernas sätt att samtala med flerspråkiga barns föräldrar och flerspråkiga barn och andra föräldrar och barn vid lämningen och hämtningen.

Blöjbyten är ett tillfälle då små barn har en nära kropps- och ögonkontakt med pedagoger. En pedagog utnyttjar dessa tillfällen under dagen för att samtala just med de flerspråkiga barnen på avdelningen, menar hon.

Måltiden upplevs i alla avdelningarna som det andra tillfälle då pedagoger samtalar med och uppmärksammar barnen. De talar om maten, frågar om vilken lek barnet lekte och med vem eller vilka och överhuvudtaget om hur barnet har det. Under detta tillfälle förekommer även tillsägelser om hur barnet ska uppföra sig vid matbordet. Samtal vid matbordet upplevs då i stort sett som en aktiv och positiv interaktion mellan barnen och pedagoger. Pedagogerna samtalar med de flerspråkiga barnen och försöker uppmärksamma dem var för sig. De väntar på barnens svar och hjälper dem att sätta ord på sina känslor och åsikter.

Under den fria leken upplevs det som om pedagogerna inte har någon form av kommunikation med flerspråkiga barn eller andra barn överhuvudtaget. Om det uppstår en konflikt mellan barnen blir pedagogerna uppmärksamma och kommer med tillsägelser och instruktioner. Eftersom de flesta flerspråkiga barn som jag observerar i småbarnsavdelningen fortfarande saknar ett fungerande språk, blir de ibland ignorerade under dagen. De går mest runt och hänger efter andra barn. Ibland lyckas de komma in i en lek och börja leka med ett eller två andra barn under en kort tid. Men de får ingen hjälp eller stöd från pedagogerna för att komma in i en ny lek eller själva starta en lek.

Under samlingen sitter alla barn i en ring i alla avdelningar. Flerspråkiga barn hade möjlighet att titta på andra barn medan de lyssnade på vad de sjunger. Vissa flerspråkiga barn kan sjunga ramsor tillsammans med andra, andra barn kan bara upprepa slutet av vad de andra säger och resten av barnen lyssnar bara på de andra. Samlingen består i alla de tillfällen som observerades av att sjunga ramsor, och eftersom julen är nära övar alla inför Luciadagen och sjunger julsånger. Vissa pedagoger hade bilder, dockor och andra artefakter med sig vid samlingen och före varje sång visades bilden eller dockan för barnen så att dessa visste vilken som var nästa sång. Detta hjälpte de flerspråkiga barnen att kunna hänga med.

Under observationerna känns det ibland svårt att förstå om barnen uppfattar det som pedagogerna säger. Ingen av pedagogerna försöker ta reda på om barnen verkligen förstår vad de säger. När barnet inte gör det de har blivit tillsagda, blir de utskälda. Exempelvis säger en pedagog vid ett tillfälle till ett barn: ”Varför står du bara här och tittar! Jag sa att ni ska gå ut i tamburen och ta på er kläderna! Marie står där och väntar!” Barnet står fortfarande där och tittar förvånat på pedagogen för att han inte förstår vad hon menar. Sedan tar pedagogen honom i handen och följer honom till tamburen, just då förstår barnet vad hon menade, hon springer till sin krok och börjar ta på sig utekläderna. I den här situationen verkar det som om pedagogen inte är medveten om att barnet inte har begreppsmässig täckning för de ord som används. Detta kan vara ett exempel på ett icke-fungerande samspel mellan pedagogen och barnet.

3.2.2. Interaktion i äldre barns avdelningar

I interaktionen mellan barn och pedagoger i äldre barns avdelningar kan man se andra mönster jämfört med småbarns avdelningar. Här sker interaktionen mest genom språk och samtal. Det är mest de flerspråkiga barnen som tar initiativ till samtal. Pedagogerna svarar på barnens frågor och ger dem instruktioner om det uppstår konflikter i lek med andra barn. Barnen har ofta bästa kompisar som de leker med i långa stunder under dagen. I den fria leken leker de flerspråkiga barnen med andra barn utan större språksvårigheter. De talar med andra barn, uttrycker sina känslor, förhandlar sig fram till olika roller och utvecklar lekens handling genom språket. Det känns ändå svårt för vissa av barnen att uttrycka sig när det uppstår en konflikt. En pedagog berättar att en flerspråkig pojke (4 år) på avdelningen ofta blir väldigt ledsen efter en konflikt för att han inte kan berätta exakt vad som hände och därför inte kan försvara sig i vissa situationer. Han tycker att han blir behandlad på ett orättvist sätt. Men pedagogen berättar att de är medvetna om detta och försöker ta hänsyn till honom varje gång.

Vid matbordet samtalar barn mest med varandra och ofta blir de tillsagda av pedagogerna att sitta tysta. Det är mest tillsägelser till barnen runt matbordet. En pedagog på en av avdelningarna uppmanar barnen att sitta helt tysta medan de äter annars får de gå från matbordet.

Samlingen sker i stora grupper på avdelningarna vilket gör det nästan omöjligt för de flerspråkiga barnen att uttrycka sig. Även om man sjunger ramsor finns det ingen möjlighet att skapa en språkstimulerande miljö under samlingen. Barnen sitter tysta och det är mest pedagogerna som pratar och försöker hålla ordning vid samlingen. Det ges ingen möjlighet till de tysta eller blyga barnen att prata eller uttrycka sig.

3.3. Sammanställning av resultat

Här sammanfattar jag resultatet av både intervjuer och observationer för att ge en klar bild av studiens resultat. Resultatet visar att pedagogerna i stort sett har ett positivt förhållningssätt till att arbeta med flerspråkiga barn. Å andra sidan anser de flesta pedagoger att arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling kräver mer tid, planering och extra resurser. De betonar ett individualiserande förhållningssätt i arbetet med barns språk men samtidigt uttrycker de en känsla av otillräcklighet när det gäller möjligheten att kommunicera med enskilda barn. De menar att även om antalet flerspråkiga barn inte är så stort på avdelningarna, men ändå antalet barn i relation till antalet vuxna, så kan det vara svårt att få till stånd en dialog med varje barn.

Flera pedagoger menar att när barnen har ett annat modersmål än svenska medför detta svårigheter när det gäller barnets språkutveckling. Arbetet med dessa barn kräver mer tid och ett annat förhållningssätt. Å andra sidan framhåller några pedagoger att barnets modersmål inte påverkar arbetssättet när det gäller de yngsta barnens språkutveckling. De menar att eftersom barnen är så små, lär de sig språket på samma sätt oberoende vilket modersmål de har.

När det gäller modersmålet tycker de flesta pedagoger att barnen bara ska prata modersmålet hemma med föräldrarna och ser ingen nytta med att barnens modersmål och kulturella bakgrund ska speglas i verksamheten. De betonar sin roll som pedagog och i vissa fall som den enda kontakten med den svenska kulturen och språket, och menar att de bara ska ägna sig åt att lära ut svenska språket till flerspråkiga barn.

Pedagogerna använder inga speciella metoder för att främja de flerspråkiga barnens språk. De flesta menar att de använder ett tydligare språk när de pratar med dessa barn och att de försöker ta tillvara alla tillfällen under dagen för att stödja dessa barns språkutveckling. Samtliga tror att de behöver mer tid, resurser och fortbildning för att kunna arbeta på ett mer medvetet sätt med flerspråkiga barns språk.

I alla de avdelningar där observationer genomfördes verkar det som om arbetslaget saknar en gemensam kommunikativ strategi. Därför verkar arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling då i högre grad blir beroende av yttre faktorer, tillfälligheter och vem som är närvarande i den konkreta situationen.

4. Diskussion

Syftet med mitt arbete var att undersöka hur pedagoger i förskolor med ett litet antal flerspråkiga barn reflekterar kring flerspråkighet och hur de förhåller sig till att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling. Jag har här analyserat mitt resultat utifrån de teoretiska utgångspunkter som presenterats tidigare i arbetet. I upplägget av analysen har jag valt att utgå från frågeställningar för att tydliggöra arbetets resultat. Jag har kopplat frågornas svar och resultatet av observationerna till lärandeteorier, språkinlärningsteorier och läroplanen.

4.1. Vilket är pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet?

Här beskriver jag analysen av svaret på den ovannämnda delfrågan. Av resultatet framkommer att pedagogerna har tre olika förhållningssätt till flerspråkighet. En grupp ser på flerspråkighet som fler möjligheter och som en resurs för förskolan och för samhället. En grupp ser vikten att arbeta medvetet med flerspråkighet men samtidigt tycker att arbetet med flerspråkiga barn är något krävande och svårt. Den tredje gruppen ser ingen skillnad mellan arbete med flerspråkiga barn och andra barn.

Det kan inte nog understrykas att i arbetet med barns språk och speciellt de flerspråkiga barnens språkutveckling, är mötet mellan barn och vuxna en grundsten. Hur denna interaktion ser ut och vilken kvalitet mötet har mellan barn och pedagoger har också stor betydelse i barns språkutveckling. Av pedagogernas svar och observationerna framkommer att det inte finns någon tid i schemat för att arbeta enskilt med barnen och pedagogerna arbetar mest med barnen i stora grupper, t.ex. vid samlingen. Under dessa möten är tillsägelser och instruktioner vanligt förekommande och vuxna kan inte ha ett nära samspel med barnen vilket ger inga goda förutsättningar till vare sig inflödet eller utflödet av språket.¹

Benckert m.fl. (2008:97) hävdar att grunderna för att språken skall utvecklas på ett gynnsamt sätt är att inflödet är riktigt (att barnet får höra språket) och att utflödet är riktigt (barnet får möjlighet att använda sina språkliga kunskaper), att stimuli är ofta förekommande och snäppet över barnens nivå så att barnet får utmaningar.

Alla barn, enspråkiga likaväl som flerspråkiga, måste omges av ett rikt och nyanserat språk, de behöver höra många olika begrepp och samtal i olika situationer och få möjlighet att själva formulera sina tankar, önskningar och behov.

¹ Med språkligt "inflöde" menar man att barn ska lyssna mycket på det språk som de ska lära sig. När man läser för barnen innebär ett lyssnande inflöde av språket. Språkligt *utflöde* skapar vi däremot genom att tala språket och genom att skriva det. Barn som behöver språklig stimulans behöver få många möjligheter till att tala. Möjligheterna till detta måste vara många och rika. Det räcker inte med att bara lyssna. Tanken, språket och talet måste samspela för att språket ska bli begripligt och funktionellt.

4. 2. Hur förhåller sig pedagogerna till flerspråkiga barns modersmål och kulturella bakgrund?

Trygghet var en sak som pedagogerna ansåg att alla barn behöver känna oavsett om de är enspråkiga eller flerspråkiga. Man menar att språket är beroende av trygghet och barn som känner sig sedda och förstådda i nära och trygga relationer kan utveckla ett andra språk utan oro och ångslan. Att flerspråkiga barn kan höra sitt modersmål på förskolan kan ge dem en känsla av trygghet vilket skapar bättre förutsättningar för att dessa barn ska utveckla ett andra eller tredje språk. Att några pedagoger på de tre förskolor har lärt sig några viktiga ord på barnens modersmål, speciellt de små barn som inte kan svenska, kan betyda mycket för barnen. Dessutom finns det forskning som tyder på att modersmålet påverkar utvecklande av andraspråket. Benckert m.fl. (2008:24) menar att omgivningens attityder till barnens modersmål påverkar utvecklingen av tvåspråkigheten. Om barnet ges möjlighet att behålla och utveckla sitt modersmål i förskolan parallellt med svenskan kommer språken att berika och komplettera varandra. Detta kallas för en additiv språkmiljö, en miljö där barnens båda språk och kulturer tillåts och utvecklas.

Enligt läroplanen för förskolan ska man stödja de flerspråkiga barnen i den dubbla kulturtillhörigheten. Ett interkulturellt förhållningssätt kan användas i planeringen och i arbetet i förskolan för att främja flerspråkiga barns språk- och identitetsutveckling. I detta förhållningssätt är den språkliga och kulturella mångfalden utgångspunkten i arbetet. Benckert (2004) anser att det ska synas i förskolemiljön att barn och föräldrar från andra länder finns i förskolan. Calderon (2006:14) håller med Benckert m.fl. och anser vidare:

För att stödja barnen att utveckla en dubbel kulturtillhörighet måste personalen i förskolan utveckla ett interkulturellt förhållningssätt. Det innebär att få insikt om det egna värdesystemet och att inse att barnen bär med sig erfarenheter och kunskaper som är ett resultat av det sociala och kulturella sammanhang som de vuxit upp i. Vi saknar kunskap om mycket som är självklart för barnen i deras hemmiljö. Det betyder att vi måste vara beredda att lära om och lära av barnen och deras föräldrar och att visa intresse och nyfikenhet för barnens liv utanför förskolan. Att se varje barn som en individ och inte som representant för en grupp eller en kultur och att möta varje enskilt barn med alla de resurser det har med sig. Det handlar om att visa respekt, att framhäva styrkan hos barn och föräldrar och arbeta för att stärka en positiv självbild hos varje barn. Samspel bygger på ett givande och tagande och då fungerar inte en "så här gör vi"- attityd. Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som ska präglade verksamheten. Att personal, barn och föräldrar samtalar om värderingar och utbyter erfarenheter, ökar förståelsen och underlättar samarbetet. Personalen måste kunna förklara de regler och det förhållningssätt som gäller och kunna förklara varför de finns. Det ger föräldrarna ökade möjligheter till delaktighet och insyn.

På ingen av de här förskolorna finns något material på barnens modersmål eller om deras kulturella bakgrund. Det finns inte heller modersmålstöd eller pedagoger som kan tala samma modersmål som barnen. Eftersom de flesta pedagoger själva är enspråkiga inser de kanske inte modersmålets betydelse för barnets syn på den egna identiteten. Med tanke på att förskolorna har så lite tid eller ingen alls tid för modersmålstöd måste behoven täckas på något annat sätt, så att barnens självförtroende och språkutveckling stärks. Till exempel att ha olika material på barnets modersmål på förskolan eller låta de barn som har samma modersmål pratar med varandra på modersmålet kan vara bra både för barnens identitets- och språkutveckling.

4.3. Vilka metoder använder pedagogerna för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling?

Att alla pedagoger var medvetna om deras betydelsefulla roll i flerspråkiga barns språkutveckling, är något bra. Men samtidigt medger de flesta pedagoger att de inte har någon speciell metod och de ser det inte heller som nödvändigt att använda speciella metoder för att främja dessa barns språk. De flesta anser att språket kommer av sig självt och att det räcker att flerspråkiga barn tillbringar sin dag bland svensktalande barn och personal. Det ligger en sanning i detta antagande. Talspråket utvecklar sig normalt utan större ansträngning från omgivningens sida. Men man får inte glömma att sådana tankar är en förenkling av hur det faktiskt förhåller sig.

Eriksen Hagtvvet (2004:99) menar att barn utvecklar olika talspråksfärdigheter och att detta till stor del hänger samman med vilka erfarenheter de har: vissa barn blir mycket verbala och värtaliga och kan utveckla en stor språklig skicklighet som berättare. För andra är det tillräckligt att hantera språket i den vardagliga kommunikationen och de lär sig aldrig att lyfta sitt talspråk utöver "här- och nu"- samtalen. Återigen andra blir allmänt språkligt osäkra och använder ett begränsat ordförråd och en enkel syntax. Eriksen Hagtvvet (2004) menar vidare att flerspråkiga barn tillhör den sista av dessa grupper. Med detta menar hon att det visar att även talspråklig utveckling är beroende av miljön och att denna inte kommer "automatiskt". Därför tycker jag att som pedagog är det viktigt att man är medveten om detta i arbetet med barns språk. Detta kan kopplas till pedagogers förhållningssätt när det gäller flerspråkiga barns språkutveckling och de metoder pedagogerna använder.

Ett centralt begrepp i Vygotskys teori är *zonen för närmaste utveckling*. Inom zonen för närmaste utveckling finns sådana kunskaper och färdigheter som vi ännu inte behärskar fullt ut och självständigt men som utgör vår utvecklingspotential, dvs. att vi med hjälp och stöd av en mer kompetent person som en förälder, lärare eller kamrater kan utvecklas när det gäller dessa kunskaper och färdigheter. I detta sammanhang är det relevant att påpeka pedagogernas medvetenhet om den språknivå de använder när de talar med flerspråkiga barn. Från observationsmaterialet och intervju svaren framkommer att pedagogerna använder ett enklare och tydligare språk med de flerspråkiga barnen, något som enligt forskarna tar ifrån barnet det naturliga sammanhanget som språket pratas i och som är viktigt för lärande av ett nytt språk. De flerspråkiga barnen har behov av ett mer rikt och nyanserat inflöde av språk för att utveckla språket i olika sammanhang. Jag anser därför man som pedagog måste vara medveten om hur man använder språket när man talar med barnen. Innehållet i språket måste förstås vara begripligt för barnen men språket ska inte bli förenklat utan ska ligga ett snäpp över barnens nuvarande språknivå för att främja barnens språkutveckling.

Utvecklingszonen kan enligt Lindberg (2001) användas för att förklara hur barn som språkinlärare med hjälp av ett välvilligt och strategiskt inriktat samtalsstöd kan tänja sina språkliga resurser och på så sätt kommunicera utöver sin förmåga. Utifrån denna teori hävdar jag att pedagogerna inte ska underskatta sin roll i flerspråkiga barns språkutveckling och de bör planera sin verksamhet på ett sätt som främjar dessa barns språkutveckling.

Min uppfattning är att samtliga pedagoger var positiva i teorin men inte alltid i praktiken. Ur observationerna framkom att de flesta pedagogerna saknade ett medvetet planerat arbetssätt när det gällde flerspråkiga barns språkutveckling.

4.4. Vilka möjligheter/begränsningar finns i interaktionen mellan pedagoger och flerspråkiga barn som kan framstå som gynnsamma respektive mindre gynnsamma för flerspråkiga barns språkutveckling?

Här analyserar jag först hur interaktionen ser mellan pedagoger och barn ut och sedan redovisar jag min uppfattning om de möjligheter respektive begränsningar som ses i pedagogernas förhållningssätt.

Samtliga pedagoger i de tre förskolorna känner att tidsbristen och barngruppens storlek, ge ingen möjlighet till dem att ha en individualiserat samtal med barnen. På så sätt kan man missa vilka erfarenheter och tidigare kunskaper de flerspråkiga barnen har och därmed kan man inte skapa möjligheter för dessa barn att medverka i sin språk- och kunskapsutveckling.

Förskolan har en stor betydelse för att grundlägga förutsättningar för att barn erövrar språket. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv lär sig barnen språket i sociala sammanhang och i interaktion med de andra. Enligt detta synsätt har den vuxne eller pedagogen som mer kunnige, en betydelsefull roll. Man kan inte nog överskatta förskolepersonalens roll när det gäller att ge barn med svenska som andraspråk jämlika språkliga förutsättningar. Att de flesta pedagoger inte använder någon specialmetod för att stimulera flerspråkiga barns språk kan betraktas som mindre gynnsamma betingelser för barnens språkutveckling, men samtidigt kan man säga att man inte behöver någon speciell metod om man utnyttjar alla vardagliga aktiviteter på ett genomtänkt sätt. På så sätt blir dessa aktiviteter språkbefrämjande. Vissa pedagoger använder kortbilder och språkpåsar, vilka kan vara bra för stimulering av barnens språk.

En grundstomme i läroplanen är att barnet är medskapare av sin egen kunskap och delaktigt i en gemensam kunskapsprocess. Detta kräver att den vuxna går i dialog med barnet, intar en reflekterande hållning till den egna rollen och till barns gemensamma läroprocesser. Ur ett dialogiskt perspektiv på flerspråkighet ser man också på barnen som kompetenta medskapare av sociala situationer. I detta perspektiv blir det viktigt att lyfta fram deltagarens egna metoder för meningsskapande och det gemensamma och lokalt situerade arbete som deltagare utför i faktiska språkbruksammanhang (Cromdal & Evaldsson, 2003: 40). Att ge flerspråkiga barn möjlighet att uttrycka sig och vidareutveckla barnens bidrag i kommunikationen är därför viktigt för barnens språkutveckling.

Något som man kände att saknas när observationerna genomfördes på dessa förskolor under de tillfällena, var just pedagogernas syn på barn som kompetenta medskapare av sin kunskap och sitt språk. Barnens tidigare språkkunskaper och färdigheter togs inte alls tillvara. När gällde småbarn saknade det pedagogiska samtalet med barnen under dag. Även när de äldre barnen tog initiativet till samtal nappade inte pedagogerna på ämnet och använde inte dessa tillfällen till att skapa ett rikare samtal med barnen. Dessa tillfällen missade pedagogerna utan att utnyttja dem till att skapa ett pedagogisk samtal.

Ett medvetet arbete med flerspråkiga barns språkutveckling saknades olyckligtvis på alla observerade förskolorna. Olika språkutvecklingsanalyser tycker jag att kunde hjälpa pedagogerna att få insikt om var barnen befann sig i sin språkutveckling och att se vilka svårigheter och styrkor barnen hade för att kunna sätta in stöd där det behövdes. Efter en sammanfattning av språkutvecklingsanalysen kunde man göra upp en plan för hur det fortsatta

arbetet med barnet ska se ut. Analysen kan sedan användas också som ett av underlagen vid utvecklingssamtal med föräldrar och barn.

4.5. Avslutande diskussioner

Till sist kommer jag här att ha en avslutande diskussion där jag sammanfattar och problematiserar min analys. Jag lyfter dessutom tankar och funderingar som har väckts under arbetets gång och som jag anser vara beaktansvärda konklusioner. Sedan skriver jag mina förslag för vidare forskning.

Utifrån mina teoretiska studier och min undersökning menar jag att det finns tydliga brister i arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling då antalet barn inte är så stort på avdelningen. Tidsbrist, brist på resurser och stora barngrupper är de orsaker som alla pedagoger poängterar. Pedagogerna betonar att varje barn behöver möta en vuxen som samtalar, benämner, tolkar och klär det som sker i ord. De menar att de ofta känner sig otillräckliga i denna uppgift. Vissa pedagoger försöker ständigt utnyttja de tillfällen som ger möjlighet till sådana samspel, medan andra pedagoger inte tycks se dem.

Som andra orsaker kan man nämna en bristande kunskap i och om språkinläringsteorier när det gäller flerspråkiga barn, och dessutom saknas ofta ett medvetet förhållningssätt i arbetet med dessa barns språkutveckling.

Vissa pedagoger poängterar vikten av fortbildning i språkinläring och kulturfrågor. De ska få möjligheter att öka kunskapen om flerspråkighet och om de olika arbetsmetoder som finns, eftersom pedagogerna måste ha fortlöpande fakta om hur barnen lär sig språket och hur man ska kunna främja barnens och samhällets kulturer.

Syftet med min studie var att undersöka hur pedagoger i förskolor med ett litet antal flerspråkiga barn reflekterar kring flerspråkighet och hur de förhåller sig till att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling. Jag tycker att en jämförelse mellan en eller flera mer mångkulturella förskolor med förskolor med ett litet antal flerspråkiga barn skulle vara intressant att undersöka. Hur arbetar man med språkutveckling i de mer mångkulturella förskolorna respektive de mer heterogena förskolorna, kan vara ett ämne att studera. Man kan även undersöka miljöns betydelse i några förskolor för maximala möjligheter till språk- och kunskapsutveckling.

4.6. Relevans för läraryrket

Alla pedagoger kommer att möta flerspråkiga barn i sitt vardagliga arbete. Vilka kunskaper och erfarenheter man har med arbete med dessa barn har en avgörande roll i arbete med barns språkutveckling. Med detta arbete hoppas jag att jag väcker intresse hos andra pedagoger och studenter och göra de uppmärksamma på hur man kan arbeta med flerspråkiga barn och vad man bör ha för förhållningssätt.

Jag anser också att anställning av två- eller flerspråkig personal på förskolor eller få stöd och hjälp av de modersmåls lärare som finns i kommunen bör också bli ett krav i varje verksamhet

som har flerspråkiga barn. I de fall förskollärarna har samma modersmål som barnen kan de både tala med barnen på språket och översätta information till föräldrar. De fungerar också som kulturtolkar och konflikthanterare. Två- eller flerspråkiga förskollärare är inte bra bara ur språksynpunkt. De blir viktiga också i egenskap av vuxna förebilder med ett ben i den svenska kulturen och ett ben i en annan. Då ser barnen att man kan göra något bra av sin dubbla kompetens. Förskollärare som inte har någon speciell kännedom om andra språk kan också indirekt bidra till att skapa en miljö som främjar flerspråkighet. Detta kan ske genom att ha ett interkulturellt förhållningssätt i sitt arbete, genom att visa nyfikenhet och öppenhet och ge barnen utrymme att synas och höras på förskolan.

Jag tycker att flerspråkighet i förskolan borde uppmärksammas mer och pedagoger i förskolan måste hitta ett bra sätt att dra nytta av de flerspråkiga barnens erfarenheter och kunskaper. Förskolan har en stor betydelse för att grundlägga förutsättningar för att barn erövrar språket. Man kan inte nog överskatta förskolepersonalens roll när det gäller att ge barn med svenska som andraspråk jämlika språkliga förutsättningar. Fortbildning för pedagoger, organiserad tid och mer resurser är nödvändiga krav för att pedagogerna ska kunna arbeta mer medvetet och aktivt med flerspråkiga barns språkutveckling.

5. Referenser

Beijar, M. (2008). *Mest språk – Språk- och kulturkunskap i ett alltmer gränsöverskridande samhälle*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber Distribution.

Beijar, Maja (2006). *Växelvis på modersmål och svenska*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber Distribution.

Benckert, S. m.fl. (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Borgström, Maria (2004). "Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen". I: Lahdenperä, P. (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Calderon, L. (2006). *Komma till tals - Flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Liber distribution.

Carlgren, I. (red.)(1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Cromdal, J. & Evaldsson, A-G. (Red.) (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber AB

Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering - Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Holmegaard, M. (1999). *Språkmedvetenhet och ordinläring - Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andra språk*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoborgensis.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B. & Svedner, P-O. (2004). *Exemensarbete i lärarutbildningen- undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala Läromedel & Utbildning.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk – Tveåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB.

Lahdenperä, Pirjo (2001). "Interkulturell pedagogik i etnologisk inriktning". I: Bredäng, G. m.fl. (red.), *Utbildning i det mångkulturella samhället. IDP-rapporter 2001:11*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Lindberg, I. (2001). "Samtalet som didaktisk verktyg" . I: Naucclér, K. . *Symposium 2000 – Ett andraspråks perspektiv på lärande*. Stockholm, Nationellt centrum för svenska och svenska som andra språk: Sigma Förlag.

Lorentz; Hans & Bergstedt, Bosse (2006). "Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik". I Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.), *Interkulturella perspektivpedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, Hans (2006). "Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell". I: Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.), *Interkulturella perspektiv- pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

Obondo, M. & Benckert, S. (2001). "Flerspråkiga barns läs- och skriftspråkutveckling i Förskolan – Ett socialisations perspektiv". I: Naucclér, K. . *Symposium 2000 – Ett andraspråks perspektiv på lärande*. Stockholm, Nationellt centrum för svenska och svenska som andra språk: Sigma Förlag.

Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.

Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur & kultur.

Elektroniska källor:

Skolverkets hemsida. Hämtad 9/11 2008 från www.skolverket.se

Bilaga

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Jag är en student som utbildar mig till förskollärare vid Göteborgs Universitet. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är mitt examensarbete och som ger mig min lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2009. Examensarbetets syfte är att studera pedagogernas syn och uppfattningar om två/flerspråkighet i förskolan. De viktigaste frågorna jag behöver få svar på är Hur kommunicerar pedagoger med flerspråkiga barn? Hur ser interaktionen ut mellan flerspråkiga barn och pedagoger? Hur påverkar flerspråkiga barns språkfärdighet deras lek och interaktion med andra barn? Hur jobbar pedagogerna med barns språkutveckling på förskolan? Varför? För att kunna besvara dessa frågor behöver jag samla in material genom intervju med pedagogerna och observationer av barnen under några dagar.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under vecka 48-50. Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De förskolor och avdelningar som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som barnens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnen tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta mig på nedanstående adress eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Shadi Soltani telefonnummer/ e- postadress

Handledare för undersökningen är John Löwenadler på institutionen för pedagogik och didaktik

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
telefonnummer