



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att stimulera flerspråkighet i förskolan
– en studie om pedagogiskt arbete i en franskspråkig förskola i
Sverige

Tony Tarantini
700908-2277

LAU390

Handledare: Davoud Masoumi

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT12-2920-040

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att stimulera flerspråkighet i förskolan - en studie om pedagogiskt arbete i en franskspråkig förskola

Författare: Tony Tarantini

Termin och år: HT 12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Davoud Masoumi

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT12-2920-040

Nyckelord: Flerspråkig, franska, förskola, modersmål, sociokulturellt perspektiv.

Sammanfattning

Studiens syfte har varit att undersöka pedagogernas resonemang kring förutsättningar (dvs. föräldrarnas roll och franskans plats i Sverige) för att utveckla flerspråkighet. Studien har också en praktisk ansats då den andra frågeställningen är hur pedagogerna arbetar för att utveckla franska språket. Studien har genomförts på en förskola med fransk språkprofil. Majoriteten av pedagogerna på en franskspråkig förskola har intervjuats (11). De kvalitativa intervjuerna föregicks av två dagars observation av verksamheten. Pedagogerna ser goda förutsättningar för att kompensera för att franskan inte talas i majoritetssamhället genom att själva tala språket och använda andra källor för språklig input såsom olika typer av media. Föräldrarna ses som en mycket viktig förutsättning att kunna utveckla flerspråkighet. Hemmets och skolans arbete stödjer varandra oavsett om föräldrarna har franska som modersmål eller inte. Pedagogerna arbetar för att utveckla franska språket genom att ha som målsättning att själva alltid prata franska med barnen. Principen kan frångås vid exempelvis konflikthanteringssituationer eller för att säkerställa att barnet känner sig tryggt. Pedagogerna arbetar för att utveckla franskan i olika pedagogiska aktiviteter såsom samling, läsestund, sångstund. Språket utvecklas också i olika kulturella aktiviteter då man firar traditioner med tillhörande sånger och exempelvis matlagning. Traditioner är även utgångspunkt för samtal med jämförande perspektiv. Man arbetar dels lärarstyrt, men även med fri lek. Språket stimuleras i rutiner och omvårdnad genom återkommande fraser som associeras till situationer vid påklädning, matsituation, blöjbyten m.m. Pedagogiska konsekvenser av resultatet är att denna typ av "språkbud" kan vara en god modell för modersmålsundervisning, men också ge barn med andra modersmål möjlighet att lära sig språk i förskolan. Franska språket integreras i hela verksamheten.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Problemformulering.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar.....	6
1.3 Begreppsdefinition.....	7
2. Bakgrund.....	7
2.1 Om språk.....	7
2.1.1 Modersmål.....	7
2.1.2 Flerspråkighet.....	8
2.1.3 Språkutveckling hos flerspråkiga barn.....	8
2.1.4 Föräldrarnas roll för att utveckla flerspråkighet.....	8
2.1.5 Kodväxling.....	9
2.1.6 Andraspråksinlärning.....	9
2.2 Om flerspråkighet och utbildning.....	10
2.2.1 Modersmålet i svensk skola och förskola.....	10
2.2.2 Flerspråkiga förskolor i Sverige.....	11
2.2.3 Språkbadsprogram – internationella erfarenheter.....	11
2.2.4 Cummins och Swains principer för framgångsrik flerspråkig undervisning.....	12
3. Teoretiskt ramverk.....	13
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	13
4. Tidigare forskning.....	15
4.1 Flerspråkiga barn i förskolan - villkor för deltagande och lärande i förskolan.....	15
4.2 Lära och leka med flera språk – socialt samspel i flerspråkig förskola.....	15
4.3 En flerspråkig förskolas didaktik.....	16
4.4 Studier om flerspråkiga familjer i Sverige.....	16
5. Metod.....	17
5.1 Urval.....	17
5.1.1 Val av studieobjekt.....	17
5.1.2 Beskrivning av förskolan och barnen.....	17
5.1.3 Beskrivning av respondenter.....	17
5.2 Val av metod.....	18
5.2.1 Intervjuer.....	18
5.2.2 Observationer.....	18
5.3 Tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	19

5.3.1. Reliabilitet.....	19
5.3.2 Validitet.....	19
5.3.3 Generaliserbarhet.....	19
5.4 Etiska aspekter.....	20
5.4.1 Samtyckeskravet.....	20
5.4.2 Konfidentialitet.....	20
6. Resultat och analys.....	21
6.1 Pedagogernas resonemang om förutsättningar för att utveckla flerspråkighet i den pedagogiska verksamheten.....	21
6.1.1 Resonemang om förutsättningarna för att utveckla ett språk som man sällan hör i majoritetssamhället.....	21
6.1.2 Pedagogernas resonemang om föräldrarnas roll som förutsättning för att utveckla flerspråkighet.....	22
6.1.2.1 Förutsättningar relaterat till föräldrar som inte har franska som modersmål.....	23
6.1.2.2 Förutsättningar relaterat till föräldrar som har franska som modersmål.....	24
6.2 Hur pedagogerna arbetar för att utveckla franskan hos barnen.....	25
6.2.1 Pedagogernas förhållningssätt till att prata franska med barnen.....	25
6.2.2 Hur pedagogerna arbetar för att stimulera franskan i olika situationer och aktiviteter på förskolan.....	28
6.2.2.1 Språkstimulerande situationer och aktiviteter.....	28
6.2.2.2 Språket utvecklas i lärarstyrda aktiviteter.....	29
6.2.2.3 Språket utvecklas i rutiner.....	31
6.2.2.4 Språket utvecklas genom den franska språkvärldens kultur och traditioner.....	32
7. Diskussion.....	33
7.1 Metoddiskussion.....	33
7.2 Resultatdiskussion.....	34
7.3 Förslag till vidare forskning.....	37
Referenser.....	38
Bilaga 1: Intervjufrågor.....	40
Bilaga 2: Blankett för tillstånd att observera.....	41

1. Inledning

Jag växte upp i en Parisförort med en mamma och en pappa från Italien. Mamma pratade toskansk italienska och pappa en dialekt från Bari. Jag hade äldre syskon och mina föräldrar hade redan från förskolan fått information om att de skulle tala landets språk – franska – med oss barn. Ingen av mina föräldrar kunde franska när de invandrade till Frankrike på 60-talet och någon undervisning i franska erbjöds inte heller av samhället. I Frankrike skämdes jag för att prata italienska.

Att vara två- eller flerspråkig är inte något ovanligt. Av världens befolkning är en majoritet tvåspråkig. För människor som är uppvuxna i en enspråkig tradition kan detta tyckas förvånande (Einarsson, 2004). Mycket har förändrats sedan 60- och 70-talen. Idag är synen på tvåspråkighet en annan och forskningen visar på klara fördelar med att behärska flera språk (Lindberg, 2002).

Sverige blir ett alltmer mångkulturellt samhälle. I landet som helhet är mellan 9 och 14 procent av befolkningen född utomlands, medan andelen i Stor-Göteborg är 17 procent och ännu högre i regionerna kring Stockholm och Malmö (SCB Nr 2012:85).¹ Många av de barn som växer upp i en tvåspråkig familj är födda i Sverige, men har en eller båda föräldrar som är födda utomlands.

Enligt artikel 30 i FN:s konvention om barnets rättigheter har personer som tillhör etniska, religiösa eller språkliga minoriteter rätt att ha ”sitt kulturliv, att bekänna sig till och utöva sin egen religion eller att använda sitt eget språk”. Rättigheterna begränsas inte enbart till det privata, utan man stipulerar även i artikel 29C att utbildningen ska ”syfta till att utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen”. Det handlar alltså dels om att få behålla språk och identitet, men även att få lära sig ömsesidig respekt och tolerans för andra kulturer och människor (Lärarens handbok, 2008, s. 216f).

Förskolans styrdokument visar medvetenhet om att samhället kommer att bli allt mer internationaliserat och att detta kräver nya förmågor av framtidens människor. Alla behöver kunna arbeta tillsammans med, umgås med och leva sida vid sida med människor som är olika sig själva. Om olikheter upplevs som intressant och berikande är mycket vunnet för kommande generationer. Därför är det viktigt att man ser förskolan som ”en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle” (Skolverket, 2010, s.6).

Förskolan ska sträva efter att ”varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål” (Ibid. s.11). Av skollagen framgår att ”förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (Ibid. s.7).

På europeisk nivå görs också mycket arbete för språken. Europarådets Rådet för kulturellt samarbete stödjer initiativ som leder till förbättrad språkinläring. Bland de allmänna åtgärderna finns att alla samhällsgrupper ska kunna lära sig språk som man pratar i medlemsländerna och de färdigheter som behövs för att kunna kommunicera (Council of Europe, Skolverket, 2007). De politiska målsättningarna för moderna språk handlar också om att arbeta för att alla européer ska vara förberedda för en framtid med allt mer internationell rörlighet.

¹ Statistik från SCB Publicerad: 2012-06-01 Nr 2012:85 http://www.scb.se/Pages/Article____333049.aspx

Europarådet (2007) har de senaste åren fokuserat mycket på flerspråkighet. Med flerspråkighet menar de att en människas språkerfarenheter växer i ett kulturellt sammanhang. Man kan lära sig språk i skolan, i hemmet, i samhället. Man kan i olika situationer använda hela sin språkliga kompetens genom att t.ex. växla mellan olika språk eller prata ett språk och förstå ett annat. Detta synsätt påverkar språkutbildningen. Målsättningen är inte längre att nödvändigtvis kunna flera språk fullständigt - detta öppnar upp för en syn där även delfärdigheter har sin plats. Ett exempel skulle kunna vara att man förstår ett språk ganska bra, men att man inte själv kan prata det på samma nivå (ibid).

En möjlighet att stimulera barnens språk är att skapa en miljö där ett annat språk än landets talas av barnen och pedagogerna. Det finns några sådana förskolor i Göteborg. Många barn växer upp idag i s.k. blandfamiljer eller med utlandsfödda föräldrar. En del föräldrar gör också aktiva val utifrån att de ser en vinst i att ge barnen en internationell och språklig grund redan i tidiga år.

I tvåspråkiga länder som Kanada har man sedan 60-talet arbetat med s.k. språkbadsprogram för att skapa möjligheter för barnen att från början lära sig såväl franska som engelska. Sverige erbjuder inte samma naturligt tvåspråkiga miljö som exempelvis Quebec i Kanada eller Bryssel i Belgien. Sverige tenderar dock att utvecklas mot ett alltmer mångkulturellt och flerspråkigt samhälle, även om svenskan förblir det samhällsbärande språket.

1.1 Problemformulering

De senaste decennierna har Sverige utvecklats mot ett samhälle med allt fler flerspråkiga individer. Vikten av att utveckla modersmålet betonas i Lpfö98 rev.2010. I en globaliserad värld blir språkkunskaper viktiga för individen och samhället – såväl modersmålet som ytterligare språk. Utifrån detta finner jag det intressant att studera pedagogiska modeller för att stimulera andra språk än enbart svenskan i förskolan. I en miljö där man använder ett annat språk än svenska som huvudspråk i verksamheten skulle både barn som har språket som modersmål och som andraspråk kunna lära i en gemensam förskolemiljö. Detta har varit utgångspunkten för mina frågeställningar då jag valt att studera verksamheten på en förskola med franska som profilspråk.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka frågeställningarna nedan på en förskola med fransk språkprofil i Sverige:

Frågeställningar

1. Hur resonerar pedagogerna kring förutsättningarna för att utveckla flerspråkighet i den pedagogiska verksamheten (dvs. föräldrarnas roll, franskans plats i Sverige).
2. Hur arbetar pedagogerna på förskolan för att utveckla franska språket hos barnen?

1.3 Begreppsdefinition

Här följer en beskrivning av centrala begrepp som används i denna studie. Det handlar om korta förklaringar för att tydliggöra begrepp som används i analys och diskussion. I avsnittet bakgrund följer en fördjupad redogörelse några av begreppen utifrån litteraturen.

Modersmål – avser om man har minst en förälder som talar språket med barnet.

Flerspråkighet – avser att man utvecklar flera språk. Hos en individ kan det t.ex. handla om att utveckla ett modersmål och ett andraspråk, eller två modersmål.

Tvåspråkighet – en variant av flerspråkighet där det specifikt handlar om två språk. Tvåspråkig och flerspråkig används synonymt i denna uppsats.

Andraspråk – avser när ett barn utvecklar ett språk som inte talas med någon av föräldrarna i hemmiljön.

Språkbud – avser att man skapar en pedagogisk miljö där man har som huvudspråk det språk som man avser att utveckla (i denna uppsats franska). Detta språk är inte huvudspråk i majoritetssamhället. Ursprungen till dessa program kommer från Kanada där de utvecklades på 60-talet och går där under namnet *immersion education* (Einarsson, 2004). Dessa språkbudsprogram har det forskats mycket på bl.a. av Jim Cummins.

2. Bakgrund

Bakgrunden har delats in i två delar. Den första delen handlar om språk och tar upp begrepp som modersmål, flerspråkighet och andraspråk och fenomen relaterade till dessa begrepp. Den andra delen handlar om flerspråkighet och utbildning med exempel från Sverige, men även med internationellt fokus.

2.1 Om språk

2.1.1 Modersmål

Skutnabb-Kangas kriterier återkommer i flertalet böcker om modersmål. Enligt *ursprungskriteriet* handlar modersmålet om det språk man lär sig först. För tvåspråkiga barn kan frågan vara mer svåravgjord. Ett annat sätt är att utgå från *kompetensen*. Det språk man talar bäst skulle då vara modersmålet. Ofta är det inte så enkelt, utan hos flerspråkiga personer kan det ena språket dominera i en situation, medan det andra språket är starkare i en annan. Enligt den sociolingvistiska teorin skulle modersmålet vara det språk man *använder* mest. Detta kriterium är bristfälligt då det finns många människor som dagligen använder språk som de inte alls behärskar särskilt väl. Enligt ett socialpsykologiskt synsätt definieras modersmålet som det språk man *identifierar sig med*. Även detta är komplext, då många minoritetsspråk har låg status och det är inte ovanligt att man förnekar sina kunskaper i modersmålet för att i stället identifiera sig med majoritetssamhällets språkliga normer. Med tanke på alla dessa olika sätt att definiera vad som är en persons modersmål är det, enligt Skutnabb-Kangas (1981), viktigt att poängtera att vad som betraktas som modersmål inte är något statiskt, utan en föränderlig process.

2.1.2 Flerspråkighet

Att definiera vem som är två- eller flerspråkig är ingen enkel uppgift. I litteraturen förekommer många olika definitioner. Håkansson (2003) gör en bred definition och menar helt enkelt att det är när barn och ungdomar ”använder mer än ett språk”.

Tidigare har kompetenskriteriet betonats för att definiera vem som är tvåspråkig. Lingvisten Bloomfield (1933) ansåg att man var tvåspråkig om man hade ”native-like control of two languages”. Det ganska ovanligt att man har en balanserad kompetens på två språk, kanske cirka fem procent av dem som använder två språk. Schweizaren Lüdi menar att en tvåspråkig person är en som vardagligen växlar mellan två eller flera språk, exempelvis ett språk på arbetet och ett annat i hemmet (Håkansson, 2003, s.18f).

De danska tvåspråkighetsforskarna Jens Normann Jörgensen och Anne Holmen (1997) menar att tvåspråkiga inte är som enspråkiga. De talar om en ”dubbel enspråkighetsnorm” som bygger på att tvåspråkiga bör hålla isär sina språk. De instämmer inte i denna norm, utan föreslår istället att man ska se tvåspråkigas resurser som en helhet, de talar om en ”integrerad tvåspråkighetsnorm” där man ser till hur den enskilde individen utnyttjar hela sin språkförmåga (Lindberg, 2002).

2.1.3 Språkutveckling hos flerspråkiga barn

Många tvåspråkighetsforskare har intresserat sig för om individen har ett eller två språkliga system. Vid simultan (samtidig) inlärning av två språk i tidig ålder menar Volterra och Teaschner att utvecklingen följer tre steg. Först har barnen ett system som innehåller ord från båda språken, därefter delas det lexikala systemet upp i två språk, men med samma grammatik. I ett tredje steg delas språken upp såväl lexikalt som grammatiskt. Meisel hävdar att språken skiljs åt vid tvåordsstadiet. Blandning av språken hos barn menar han inte skiljer sig från vuxnas kodväxling. De Hoewer studerade en tvåspråkig flicka och hennes resultat pekade på att språken lärdes in enligt samma stadier som hos enspråkiga barn (Håkansson, 2003). Det är vanligt att tvåspråkiga barn i början blandar språken, men det sker efter hand en ökad separering och en ökad språklig medvetenhet. En- och tvåspråkiga barns språkutveckling följer ungefär samma takt. Den vanligaste uppfattningen bland forskare idag är att tvåspråkiga barn lär sig i samma takt som enspråkiga. En del menar att det finns en viss försening i ordinlärningen hos tvåspråkiga (Börestam & Huss, 2001).

2.1.4 Föräldrarnas roll för att utveckla flerspråkighet

Idag är det inte ovanligt att barn i Sverige växer upp med två språk i hemmet. Språkutvecklingen skiljer sig inte från hur enspråkiga barn lär sig språk, med skillnaden att tvåspråkiga barn kan växla mellan språken. Hur gör man för att barnet ska utveckla båda språken? Den vanligaste metoden är att koppla ett språk till en person. Oftast handlar det om att föräldrarna talar sitt modersmål med sitt barn. När båda föräldrarna har ett gemensamt språk som skiljer sig från majoritetssamhället blir principen istället: ett språk hemma – ett språk borta. I vissa familjer, eller på förskolor och skolor, tillämpar man principen att man talar ett språk vid ett visst tillfälle (ex. matsituationen) eller i ett visst rum (matsalen) eller en speciell dag (ex. söndagar). I en del familjer har man inte haft någon medveten strategi, utan vilket språk föräldern talar beror på situationen. Studier har visat att barnen i dessa situationer tenderar att blanda språken i senare åldrar alternativt att medvetandet om att man talar två språk kommer senare (Håkansson, 2003).

Den mest framgångsrika metoden är att en förälder talar ett språk med barnet. Ofta har föräldrarna ett gemensamt språk och det kan vara svårt att fullt ut hålla sig till den principen. Det mest framgångsrika sett ur ett språkligt perspektiv är att föräldern enbart förstår när

barnet pratar ”rätt” språk. Det är inte ovanligt att barnet förstår den ene förälderns språk, men svarar på ett annat. Barnet utvecklar då en passiv tvåspråkighet som vid senare tillfälle kan utvecklas till aktiv om barnet får vistas i en miljö där minoritetsspråket kommer till verklig användning (Håkansson, 2003). Ladberg (2003) lyfter fram att det kan vara ganska komplicerat att vara konsekvent på detta sätt och kanske inte så naturligt för hur man spontant använder sin språkliga resurs. Hon menar att det är viktigt att det svagaste språket får extra stöd. Det språket som talas i samhället och av en förälder brukar bli starkare, medan det andra språket oftast blir svagare. Många barn förstår ett språk, men talar det inte alltid. För att göra receptiva kunskaper till produktiva kan man hjälpa barnet genom att sätta det i en situation där språket behövs. Det kan handla om att man får kontakt med släktingar som bara kan ett språk och då uppstår ett reellt kommunikationsbehov (Ladberg, 2003).

2.1.5 Kodväxling

Kodväxling handlar om att man samtidigt använder två språk. Närbesläktat med detta begrepp är låneord. Något som skiljer lån från kodväxling är att lån används av enspråkiga talare, medan kodväxling bara görs av tvåspråkiga. Auer (1995) har också fördjupat sig i ämnet och identifierar några funktioner med kodväxlingen. Det kan handla om att återge något någon annan har sagt, det kan handla om att utesluta eller inkludera personer i ett samtal, förstärka argument eller byta ämne. Cromdals som studerat engelskspråkiga barn i en skola i Sverige menar att kodväxlingen inte tyder på några språkliga brister, utan att de tillför fler uttrycksmöjligheter till samtalet än vad enspråkiga har. Andersson och Naucleur (1987) har studerat tvåspråkiga barn i förskolan och kommit fram till att ju säkrare barnen blir i sina språk desto bättre klarar de av att växla mellan språken i olika situationer och för olika syften (Håkansson, 2003). Att kunna kodväxla anser man idag vara ett tecken på stark språklig kompetens. Tvåspråkiga barn som är duktiga på sina språk tenderar att kodväxla mycket. Kodväxling är med andra ord inte något som man behöver arbeta bort hos barnet, utan ett naturligt sätt att kommunicera för såväl tvåspråkiga vuxna som barn (Lindberg, 2002).

2.1.6 Andraspråksinläring

När ett barn först har lärt sig ett språk och sedan tillägnar sig ett andra språk talar vi om andraspråksinläring. Det handlar inte om ett modersmål. *Successiv tvåspråkighet* är den inläring av ytterligare ett språk som påbörjas när barnet redan har etablerat ett språk, vanligtvis efter treårsåldern. *Successiv tvåspråkighet* skiljer sig på en rad punkter från den simultana. *Successivt tvåspråkiga* barn brukar inte nå samma nivå på språket som simultant tvåspråkiga. Vissa drag av språket kanske aldrig automatiseras och uttalet blir svårare att lära sig med stigande ålder.

När ett barn lär sig ett modersmål går språkutvecklingen hand i hand med den kognitiva utvecklingen. Så är inte fallet gällande andraspråksinläring. Selinker (1972) använde sig av begreppet *interimspråk* för att beskriva det ”mellanspråk” som uppstod under utvecklingen av målspråket. Interimspråket kunde innehålla drag av modersmålet blandat med språkliga utvecklingsdrag (Håkansson, 2003).

I de första stadierna av andraspråksinläring är det vanligt att barnen börjar prata med hjälp av strategier såsom ”helfraser” eller färdiga fraser till vissa situationer t.ex. ”Vi ses i morgon” (Calderon, 2006). Den kanadensiske språkforskaren Krashen menar att processen då man tillägnar sig ett språk (acquisition) gynnas av att det språket inläraren möter är varierat och ett steg svårare, än där inläraren själv befinner sig språkligt (Bergman, m.fl., 1992).

På det språkliga planet har man sett att andraspråksinläring har större likheter med förstaspråksinläring än man tidigare trott. Förekomsten av interferens (påverkan från förstaspråket) är betydligt mindre än vad man tidigare trott. Detta har kunnat påvisas då man

sett att barn som lär sig engelska har gjort samma eller liknande fel oavsett om språket lärts in som första- eller andraspråk hävdar MacLaughlin (1984) (Börestam & Huss, 2001).

Faktorer som påverkar hur väl ett barn tillägnar sig ett andraspråk är att det ofta får höra målspråket ofta och likaså får många tillfällen att själv använda språket. På det psykologiska planet finns också intressanta iakttagelser. För att lyckas med språkinläringen är det betydelsefullt att barnet har *positiva attityder* till talarna av målspråket och att barnet kan identifiera sig med målspråkstalarna. Likaså är det viktigt att barnets språkliga och kulturella identitet får gott mottagande av omgivningen (Börestam & Huss, 2001). När man har positiva attityder till talarna av målspråket har man en *integrativ* motivation och denna typ av motivation är oftast den mest lyckade ur ett språkinlärningsperspektiv (Ibid).

Lindberg (2002) lyfter också hur attityder på samhällsnivå kan påverka inläringen. Hur samhället och skolan värderar tvåspråkighet och kultur betydelse för hur barnen kan utveckla en tvåspråkighet och positiva effekter som följer med denna.

2.2 Om flerspråkighet och utbildning

2.2.1 Modersmålet i svensk skola och förskola

Invandringen väckte diskussionen om hur barnens språkutveckling bäst kan stödjas. Innan 1975 gick politiken framför allt ut på att invandrarbarnen skulle ges stöd i att lära sig svenska snabbt. 1975 förändrades förhållningssättet och skolan blev ansvarig för att stödja barnens tvåspråkighet. 1977 kom hemspråksreformen som gav alla barn rätt att utveckla sitt hemspråk. 1997 kallade man det istället för modersmål, för att förtydliga karaktären av ett skolämne som ska utveckla språket inom olika domäner, inte bara hemdomänen. Modersmålsundervisningen har ofta kritiserats framför allt ur en organisatorisk aspekt. Undervisningen per vecka överstiger sällan två timmar och enligt forskning är detta inte tillräckligt för att uppnå önskad effekt (Håkansson, 2003)

I Lpfö.98 rev.2010 står det att skollagen säger att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både svenskan och modersmålet. Under förskolans mål att sträva mot står det tydligt att man ska arbeta för att varje barn ”utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål”.

Styrdokumentet ger tydligt stöd för en mångkulturell förskola och tanken är att barnens språkliga och kulturella bakgrund ska ses som en tillgång och uppmuntras. 2006 gav Myndigheten för skolutveckling ut ett stödmaterial – *Komma till tals* – för arbetet med flerspråkiga barn i förskolan. Författaren Calderon (2006) lyfter fram att det är en tillgång att kunna känna sig hemma i flera kulturer och sammanhang och att förskolan blir en mötesplats med en viktig uppgift att utveckla flerspråkighet. För arbetet i förskolan är det betydelsefullt att det finns flerspråkig personal. En flerspråkig personal kan ge många barn någon att identifiera sig med och dessutom kan flerspråkig personal underlätta samarbetet med föräldrarna (Calderon, 2006). Att barn behöver använda sitt språk i olika sammanhang är en förutsättning för att utveckla språket. I förskolan kan barnens modersmål stödjas genom att man skapar tillfällen för barn med samma modersmål att leka. Andra aktiviteter som språket kan stimuleras genom är lekar, sånger, ramsor, rollekar. Att läsa och berätta sagor stimulerar språkinläringen. I läsandet kan det vara svårt att få alla barn att lyssna då deras språkliga kompetens ligger på olika nivåer. En lösning på detta är att arbeta med läsning i mindre grupper (Calderon, 2006).

Lindberg m. fl. (2011) skriver kritiskt om glappet mellan intention och verklighet och konstaterar att det de senaste åren kommit en rad rapporter från Skolverket 2005 och 2010, Myndigheten för skolutveckling (2004) och Skolinspektionen (2010) som alla tyder på att skolan inte tillvaratar och värderar flerspråkighet. Synen på flerspråkighet fokuserar istället

ofta på problem och brister. Skolverket (2010) konstaterar att man i förskolan sällan knyter an till de flerspråkiga barnens erfarenhetsvärld. Pedagogerna verkar betona vikten av att skapa trygghet och arbetet med att stimulera de flerspråkiga barnen hinns inte med. Konsekvenserna av att man inte i tillräcklig mån stimulerar de flerspråkiga barnens språk- och kunskapsutveckling kan påverka elevernas kunskapsutveckling negativt under lång tid framöver. Carlsson (2009) menar att problemet troligtvis är kopplat till att lärarna saknar kunskap om hur man kan arbeta språkutvecklande och hur man kan bekräfta barnens olika erfarenheter. De flesta lärarutbildningar belyser också dessa frågor mycket sparsamt. Skolverket konstaterar också att just flerspråkiga elever har lägre betyg och är överrepresenterade bland dem som inte når målen.

OECD har jämfört olika länder och kommit fram till att språksatsningar för flerspråkiga barn slår bäst ut om satsningarna är ”systematiska och baseras på centralt utvecklade kursplaner”, samt att lärarna har utbildning i andraspråksinlärning och att det finns en kontinuitet och långsiktighet i programmen. Sverige borde ha ganska goda förutsättningar mot denna bakgrund. Skolverket (2008) konstaterar dock att såväl svenska som andraspråk som modersmål är ämnen med låg status, att lärarna inte har den kompetens som krävs och att intentioner och verklighet ligger långt ifrån varandra. OECD-rapporten (Taguma m fl. 2010) konstaterar att Sverige har vidtagit en del utbildningsåtgärder för invandrarelever, men att implementeringen brister och förstärks i ett decentraliserat system. Styrdokumenten och den officiella språkpolitiken är positiv till mångfald och flerspråkighet, men flertalet forskningsstudier visar att outtalade värderingar och attityder tyder på att det självklara målet är enspråkighet och homogen majoritetskultur. Lindberg, m fl (2011) menar att man för att kunna förstå skolans attityder gentemot flerspråkiga elever måste beakta de attityder och värderingar som finns i majoritetssamhället (Lindberg m. fl. 2011).

2.2.2 Flerspråkiga förskolor i Sverige

Det har på grund av invandringen blivit vanligt med flerspråkiga förskolor i Sverige under 90-talet. När man talar om en flerspråkig förskola avser man oftast en förskola där det går barn som har olika modersmål. Verksamheten behöver inte bedrivas på olika språk. En del skolor har en speciell språkprofil där man även använder andra språk än svenska i den dagliga verksamheten (Björk-Willén 2006.) Sedan 1991 har det startats ett antal friskolor med språklig eller etnisk profilering i Sverige. Hyltenstam nämner inte i vilken omfattning dessa skolor även omfattar förskoleverksamhet. Majoriteten av denna typ av skolor har en svensk-finsk profil. Det finns också äldre skolor med tysk, fransk, engelsk och estnisk profil i Göteborg och Stockholm. Hyltenstam (1996) skriver att de tvåspråkiga skolorna är intressanta ur modellaspekt och menar vidare att dessa skolor borde kunna leda till goda resultat med tanke på att den etniska gruppen i dessa skolor har större inflytande över verksamheten än vad de hade kunnat ha över kommunal hemspråksundervisning. Detta innebär då att föräldrarna får ett större ansvar för att barnen ska nå en bra nivå i båda språken.

2.2.3 Språkbadsprogram – internationella erfarenheter

Språkbadsprogram (immersion program) är vanligast i länder som har fler officiella språk såsom Kanada, Belgien och Finland. Framför allt i Kanada har språkbadsprogrammen blivit populära och efterfrågats av föräldrar med ett språk hemma. Man brukar skilja på tidigt och sent språkbad. Tidigt språkbad påbörjas i förskolan och innebär att de engelsktalande barnen möter pedagoger som förstår engelska, men enbart pratar franska med barnen. Man utgår från att förståelsen går före produktionen. Barnen behöver inte säga något på andraspråket förrän efter tre till fyra terminer och inläringstillfällena är autentiska och meningsfulla kommunikativa situationer. Pedagogerna rättar inte grammatiken i barnens yttranden, utan fokuserar på innehållet. Om man rättar handlar det om implicit rättning (Jag *gädde* hela

vägen... Jaså, *gick* du hela vägen själv!). Deltagandet i språkbad är frivilligt och barnens förstaspråk är majoritetssamhällets (Håkansson, 2003)

Det första tidiga språkbadet startades på St Lambert-skolan 1965 och det var då engelskspråkiga barn som fick all sin undervisning i förskolan av tvåspråkiga fransktalande pedagoger. Alla pedagoger förstår, men talar inte barnens modersmål. Pedagogerna har det första året fokuserat på att utveckla barnens hörförståelse och ordförråd. Efter första året har barnen haft ett stort passivt ordförråd och de har börjat använda några ord och fraser på franska. Liknande språkbad har senare genomförts i USA med engelsktalande barn i spanskspråkig skola. Sedan dess har språkbadet vunnit mycket popularitet och man uppskattar att 100 000 kanadensiska barn deltagit i programmen. Språkbadsprogrammen i Kanada har studerats och utvärderats noga. Man har haft kontrollgrupper och tagit hänsyn till faktorer som ålder, kön, socialgrupp, IQ. De engelsktalande barn som deltagit i franska språkbad har fått samma eller högre resultat i sitt modersmål engelska än kontrollgrupperna (Skutnabb-Kangas, 1981).

De farhågor som vissa hyst i fråga om att inlärning av ett språk skulle försämra det andra kan avfärdas. Cummins som tillhör de ledande tvåspråkighetsforskarna har provat hypotesen och kommit fram till att de tidiga språkbaden har varit framgångsrika såväl ämnesmässigt som språkligt. Cummins betonar vikten av att låta båda språken utvecklas och då särskilt arbeta med ord och begrepp som är viktiga för att kunna ta del av undervisningen i skolan. Förstaspråket i språkbadsprogrammen (engelska) får stimuleras i hemmen och av samhället i övrigt via medier. En skillnad för många invandrarbarn är att deras förstaspråk inte får det massiva stöd i form av input från media som barn vars förstaspråk är samma som majoritetssamhället (Einarsson, 2004).

2.2.4 Cummins och Swains principer för framgångsrik flerspråkig undervisning

Cummins och Swain (1986) menar att man kan sätta upp ett antal principer för en framgångsrik tvåspråkig utbildning. De menar att dessa principer gäller för modersmål, andraspråk, de som är läskunniga och icke-läskunniga. Dessa principer gäller både för barn vars språk är prestigefyllt och vice versa. De definierar en framgångsrik tvåspråkig utbildning som en utbildning som leder till att man utvecklar och behåller sin tvåspråkighet, goda akademiska prestationer och ett personligt berikande på det "sociopsykologiska" planet.

Den första principen bygger på att man först ska se till att barnet utvecklar sitt modersmål. Om ett barn utvecklar sitt modersmål främjar detta även andraspråket, då den språkliga och kognitiva utvecklingen överförs till andraspråket. Därför menar de att modersmålet har stor plats i tvåspråkig utbildning. I skolan är det viktigt att barnets språk accepteras och tillåts ta plats och höras. Det är också en god investering att ta in barnens kulturella traditioner till skolan, det leder till att barnen känner att det finns ett verkligt intresse i deras språk och kultur.

Den andra principen handlar om att det är bättre att använda ett språk i taget. Det finns olika förhållningssätt till när lärarna pratar språket som ska läras in. Ett förhållningssätt är att ofta blanda fram och tillbaka under en och samma lektion. Denna princip kallar (McLaughlin 1978) för "mixing approach". Ett annat förhållningssätt är att man använder de olika språken vid olika tillfällen såsom en person – ett språk, en lektion – ett språk, ett ämne – ett språk osv. Vilken metod som är mest framgångsrik har studerats av Legaretta (1979) som jämförde klassrum som tillämpade dessa två förhållningssätt. Förskolebarnen testades innan studien i både engelska och spanska. De barn som gick i grupper där man tillämpade principen att separera språken hade betydligt högre resultat i hörförståelse och allmänna kommunikativa färdigheter än de barn som gick i grupper där man tillämpade "the mixing approach". Cummins och Swain förklarar dessa resultat med att barn som hör språk som de förstår och inte förstår lär sig att ignorera det språk de inte förstår. Om instruktionerna ändå kommer på det språk man redan kan så förlorar man motivationen att lära sig. De menar också att det

kräver mer fokus av både barn och pedagoger i det att barnen måste koncentrera sig på vad pedagogerna säger och att pedagogerna måste koncentrera sig på att uttrycka sig på ett begripligt sätt för barnen. Ett annat skäl som anges är att tvåspråkiga individer ofta är omedvetna om hur mycket de talar respektive språk. Lagaretta-Marcaida (1981) forskade kring detta och såg att pedagoger som upplevde att de talade lika mycket spanska som engelska i själva verket pratade engelska tre fjärdedelar av tiden och spanska resten av tiden. Genom att hålla isär språken får barnen också hjälp att motstå tendensen att vilja växla över till majoritetsspråket. Lagaretta-Marcaida (1981) kom fram till att pedagogerna som blandade språken använde 77 procent engelska i situationer där ett barn ska bekräftas, medan i de pedagoger som använde förhållningssättet att hålla språken isär använde 72 procent spanska.

Den tredje principen handlar om att lyfta fram de positiva sidorna av tvåspråkighet för barnen, föräldrarna och omgivningen. Cummins och Swain (1986) menar att man ska trycka på alla de fördelar som forskning visar att tvåspråkighet har såsom kognitiv flexibilitet eller högre IQ (Cummins & Swain, 1986).

3. Teoretiskt ramverk

Jag har valt att lägga mitt teoretiska ramverk inom den sociokulturella teorin. Då miljön för min studie är en förskola med fransk språkprofil där barnen lär sig språket i en social miljö framstår den sociokulturella teoribildningen som ett naturligt val. Inom sociokulturell teoribildning ses språket som vårt viktigaste redskap för tänkandet. Det sociokulturella perspektivet lyfter också fram att allt lärande är socialt och sker i ett sammanhang. Detta är dessutom tankar som överensstämmer väl med min personliga syn på lärande och som stämmer bra överens med hur lärandesituationer organiseras i en förskoleverksamhet.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Språket är inom sociokulturell teori ingen neutral avbild av verkligheten. Språket är bärare av värderingar och placerar oss i en kulturell tradition. Vygotsky intresserade sig för förhållandet mellan språk och tänkande (Dysthe, 2003). Enligt Vygotsky lär vi oss vår kultur genom ”redskap” och det viktigaste redskapet är språket och i första hand talet. Språk och handling har tillsammans en funktion. När barnet förstår skillnaden mellan att prata med sig själv och kommunicera med andra blir barnets tal ett redskap för att tänka. Genom språket ser man världen och språket bestämmer alltså hur man tänker och uppfattar sin omgivning (Imsen, 2006). Imsen gör tolkningen, utifrån Vygotskys teorier, att om ett barn blir två- eller flerspråkigt skulle detta vara en fördel för barnet eftersom det då får fler verktyg att använda och genom språken ger ett bredare material för den intellektuella utvecklingen (Ibid).

I aktiva handlingar i en social miljö konstrueras kunskap. Pedagogiska konsekvenser av detta ställningstagande blir att lämpliga aktiviteter behöver uppmuntras (Hagtvet, 2004). I samspelssituationer med andra människor kan vi ta till oss kunskaper. Människan utvecklas hela tiden och Vygotsky ser det som att människor ständigt approprierar (tar till sig) nya färdigheter. Detta sätt att se på människors utveckling och lärande kallar Vygotsky den proximala utvecklingszonen som han menar är avståndet mellan vad en person kan klara själv och med hjälp av en mer kompetent kamrat eller pedagog/vuxen (Säljö, 2000). När man talar om den proximala utvecklingszonen menar man att det är pedagogens uppgift att vägleda barnet så att barnet nästa gång klarar uppgiften på egen hand. I arbetet på förskolan blir pedagogens uppgift att göra aktiviteter tillsammans med barnet som går i riktning mot det man vill utveckla. Det kan t.ex. handla om att man gör projekt med barnen. Viktiga delar då är samtalet, handling, reflektion och tänkande som då stimulerar barnets utveckling (Hagtvet,

2004). Det kan också handla om så enkla saker som att imitera. Vygotsky talar om imitationen som en viktig pedagogisk aktivitet i lärandet då barnet lätt kan utföra denna typ av aktivitet genom att härma. Vygotskys syn på imitation är en handling som barnet utför då barnet är motiverat och koncentrerat. Genom att imitera kan barnet prestera mer med stöd av vuxen än vad det hade klarat själv (Ibid. s.46).

Barnet lär sig vad som värdesätts och är intressant i sin kultur genom språket. Detta sker genom att samtala, lyssna, härma och vara med andra människor. Mycket av de saker människor gör har både en språklig eller kommunikativ del och en fysisk del, t.ex. när barn leker handlar det om både språk och att göra saker praktiskt tillsammans. Inom sociokulturell teori ser man att den kommunikativa delen och den fysiska delen är kopplade till varandra (Dysthe, 2003).

Inom den sociokulturella inriktningen är språket viktigt för hur barnet uppfattar omgivningen. I samspelet med andra får barnet ta del av hur andra människor uppfattar världen genom språket. Barnet tänker med hjälp av det språk de fått i samspel med andra. Man skulle kunna säga att kommunikationen kommer före tänkandet och när man lär sig ett språk lär man sig att tänka så som man gör i en specifik kultur eller gemenskap (Säljö, 2000).

Centralt inom det sociokulturella sättet att se på lärande är att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext”. Interaktion och samarbete blir därför nödvändiga ingredienser i lärandet och att delta i en social praktik där det sker lärande är således nödvändigt. Dewey menar att människan skaffar sig kunskap genom att praktiskt delta i aktiviteter för lärande och i samvaro med andra. Dewey menar också att kunskapen inte är skild från övriga samhället utan en del av detta. Sociokulturella teoretiker menar att fysiska och sociala aktiviteter där det sker kognition kan ses som en integrerad del av aktiviteten och aktiviteten är en del av lärandet. När man talar om lärandet som *situerat* ser lärandet som en del av ett aktivitetssystem där individen samspekar med andra människor och fysiska verktyg såsom datorer eller representationssystem (språk, matematiska symboler). Det situerade lärandet fokuserar särskilt på inlärningskontexten, vilket betyder att man lägger stor vikt vid autentiska aktiviteter i lärandesituationer (Dysthe, 2003). Lärandet sker alltså i flera olika situationer (hemmet, skolan, med kamrater osv.). Lärandets situerade karaktär innebär alltså att man måste beakta kontexten i vilken lärandet sker för att kunna förstå individens lärande. Därför blir också aktiviteter viktiga för hur människor lyckas skapa en mening i det de upplever (Säljö, 2005).

Lärandet är *socialt* och interaktionen med andra människor avgör såväl vad som lärs in och hur denna lärprocess ser ut. Barnen är del av flera olika diskurssamhällen, ett av dem är skolmiljön. Att lära sig delta i olika diskurser bör ses som delar av själva lärandet. Genom att delta blir man en del av en kultur och ett mål för skolan är att barnen lär sig att använda begrepp och tankar (Dysthe, 2003). Vygotsky hävdar att kunskapen i ett första steg är social och att barnet sedan på det individuella planet internaliserar kunskapen, dvs. gör den till sin egen (Hagtvet, 2004).

Kunskap är *distribuerad* bland människorna. Vissa är bra på ett område, andra har kunskaper inom ett annat. I det sociokulturella perspektivet tänker man sig lärandet som socialt då kunskaperna är uppdelade mellan individerna. För att få ett helhetsperspektiv krävs interaktion mellan människor (Dysthe, 2003).

Vygotskys begrepp *mediering* innebär olika typer av stöd i lärandet. Det kan handla om både människor och verktyg (artefakter). Genom att kombinera personer och verktyg kan nya kognitiva möjligheter öppnas upp. Vygotsky kallar språk, räknesystem och formler m.m. för ”psykologiska redskap”. Dessa redskap medierar lärandet på olika sätt; det kan handla om media av olika slag såsom böcker, film och video. Inom den sociokulturella teorin intresserar man sig för hur nya redskap påverkar lärokulturen. Viktigast av alla medierande redskap är språket (Dysthe, 2003). Säljö (2000) skriver att fysiska och intellektuella eller språkliga

redskap medierar verkligheten för människor. Vi hanterar vår verklighet med hjälp av olika redskap som utgör delar av vår sociala verklighet. Om vi skulle ta bort dessa artefakter och sociala praktiker då vi studerar lärande finns det inte mycket mer kvar än en ganska hjälplös människa utan sociokulturella resurser .

4. Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlar studier med relevans för flerspråkig verksamhet i förskolan. Forskningen handlar om allt från den flerspråkiga verksamheten till lärares och föräldrars perspektiv. Kultti (2012) och Björk-Willén (2006) har skrivit sina avhandlingar om flerspråkiga barn i förskolan. Skans (2011) skriver i sin avhandling de didaktiska frågorna i en flerspråkig förskola. Slutligen redovisas i korthet två studier om barnens språkutveckling i flerspråkiga familjer – Arnberg (1981) och Schlyter (1989, 1993) har studerat engelska respektive franska familjer i Sverige.

4.1 Flerspråkiga barn i förskolan - villkor för deltagande och lärande i förskolan

Anne Kultti (2012) har intresserat sig för vilka villkor för deltagande flerspråkiga barn ges i svensk förskola. Hennes avhandling visar att svenskan är det gemensamma språket och barnen tidigt förstår ordningen och rättar sig efter denna genom att tala svenska i gemensamma aktiviteter. Barnen deltar på olika premisser i verksamheten. I gruppaktiviteter kan de delta språkligt och fysiskt genom att härma och observera upprepade handlingar. Genom pedagogisering av måltiden möjliggörs en språklig stöttning och inkludering i den språkliga kommunikationen. Kultti analyserar också barnens lek och konstaterar att svenskan är nästintill allmänrådande då hon endast vid några tillfällen hört andra språk vid sina observationstillfällen. De tillfällen då andra språk märks är då dessa görs legitima t.ex. när modersmålslärares är involverad och leder någon aktivitet eller när ett barn leker med andra barn som talar samma språk. När ett barn vill få med ett annat barn i leken byter barnet språk till svenska. Detta fenomen har observerats i liknande forskning av Björk-Willén (2006) och Wang & Hyun (2009) där man kommit fram till att barn byter språk grundat på behov, kompetens och samtalspartner.

Kultti (2012) hänvisar till Axelsson (2005) när hon understryker att det inte går att skapa en flerspråkig lärandemiljö om det inte finns någon annan att prata sitt språk med. Det kan se ut som att en förskola har en flerspråkig miljö om det finns barn som kommer från olika länder, men i praktiken kanske det inte finns några reella möjligheter att skapa en flerspråkig arena i förskolan.

Kulttis studier visar att såväl lärarledda aktiviteter som fri lek skapar möjligheter att utveckla språk och skapa arenor för deltagande. Hon understryker vikten av att små barn från flerspråkig miljö får möjlighet att delta i aktiviteter där språklig stöttning sker på ett genomtänkt sätt. Hon menar att ett intresse för barnens språk och samarbete med lärare som kan barnets språk kan skapa motivation att använda flera språk i förskolan. Möjligheten till deltagande ökar om pedagogerna skapar aktiviteter. Kultti menar att lärarledda gruppaktiviteter bör organiseras även i småbarnsgrupperna, vilket inte har så djup förankring i svensk förskola. Exempel på lämpliga aktiviteter är att integrera sånger och läsning i leken.

Kultti konstaterar att många barn inte får förutsättningar att utveckla sitt modersmål i förskolan. Däremot finns det goda möjligheter att utveckla svenskan genom deltagande i sånger, lekar och samtal och de lär sig genom detta att uttrycka sig på ett begripligt sätt. Däremot begränsas inte deltagandet i förskolans aktiviteter av att ett barn inte behärskar svenskan fullständigt, utan det ger ändå goda möjligheter till ett varierat lärande (Kultti, 2012).

4.2 Lära och leka med flera språk – socialt samspel i flerspråkig förskola

Björk-Willén (2006) har skrivit sin avhandling om barns flerspråkiga samspel i förskolan. Studiemiljön har varit en kommunal svensk förskola där svenska, engelska och spanska används och flera av lärarna är flerspråkiga. Förskolan har också en uttalat positiv attityd till flerspråkighet. Majoriteten av föräldrarna har gjort ett aktivt val när de placerat sina barn i förskolan. Av de svenska familjerna har flera av dem bott utomlands eller har planer på att göra det. Flera barn talade olika språk hemma och inte enbart engelska och spanska, utan även tyska, franska, persiska, arabiska m.fl. De olika språken tränas genom olika lärarledda aktiviteter såsom skapande verksamhet, hushållsgöromål eller arbete med ett tema. En mindre del av arbetet har också hämtats från en australiensisk förskola i ett tvåspråkigt program med målet att barnen ska kunna utveckla en aktiv tvåspråkighet (Björk-Willén, 2006).

Syftet med studien är ”att studera barns sociala samspel och deltagande i en flerspråkig förskoleverksamhet”. Björk-Willén (2006) studerar hur barnen använder tillgången på olika språk i aktiviteter i förskolan. Hon har sett att barnen använder sig av och kombinerar olika resurser såsom olika språk för att delta i såväl lek som lärarledda aktiviteter. De olika språken ger nya möjligheter i det sociala samspelet. Barnens val av språk i olika situationer visar att de har en utvecklad känsla för när och med vem ett språk talas. Barnens språkval i lärarledda aktiviteter är kopplade till rutiner, vilket innebär att barnen inom ramen för en aktivitet svarar på det språk de blir tilltalade på. Problem i interaktionen kan uppstå då läraren går emot de vanliga rutinerna för en aktivitet. Premisserna för aktiviteten förändras och den språkliga agendan bryts, vilket skapar osäkerhet i barngruppen. Björk-Willén (2006) lyfter fram att ett flertal studier om barns andraspråksinläring betonar vikten av rutiner för barns deltagande och språktillägnande. Likaså visar hennes avhandling att rutiner har stor betydelse för barnens deltagande och förståelse för förskolans aktiviteter. Tydligt är också att barnens användning av förskolans olika språk är en ”praktisk angelägenhet” för dem. Trots att förskolorna som studerats har flerspråkiga program är det tydligt att det finns en enspråkig norm, vilket har sin naturliga förklaring i att svenskan respektive engelskan fungerar som förskolornas lingua franca (gemensamma språk). Den enspråkiga normen hindrar dock inte barnen från att lära sig fler språk. Björk-Willén lyfter fram deltagandet som en förutsättning för lärande och att deltagande är en lärprocess.

4.3 En flerspråkig förskolas didaktik

Under temat *En flerspråkig förskolas didaktik* har Anders Skans (2011) studerat de didaktiska frågorna och pedagogiken i en flerspråkig förskola. Han menar att det är viktigt att arbeta med språket som det innehållsliga, att man utgår från gemensamma upplevelser och konkreta föremål. Pedagogerna i den förskola han studerat har olika modersmål som sammanfaller med barnens modersmål. På så sätt visar pedagogerna att det inte är något konstigt att tala olika språk. Pedagogerna månar också om att lära sig några ord på alla barns språk och på så sätt skapas en miljö där alla är delaktiga. Skans ser att risken i en flerspråkig förskola blir att den didaktiska vad-frågan blir språket och man då riskerar att skilja språket från lärandeinnehållet och därmed försämra chanserna att uppnå en bred språkutveckling. Förskolan måste ha en integrerande syn där ämnesinnehåll och språkutveckling går hand i hand (Lindberg, m.fl., 2011).

4.4 Studier om flerspråkiga familjer i Sverige

Arnberg (1981) har studerat tvåspråkiga familjer med en engelsktalande mor och en svensktalande far under ett års tid. Familjerna hade alla bestämt sig för att uppfostra barnen tvåspråkigt och att var och en talade sitt modersmål med barnen. Barnen följdes från tvåårsåldern och ett år framåt. Samtliga barn använde mest svenska, men engelska förekom i samtal med både mamman och pappan.

Susanne Schlyter (1989, 1993) studerade fransk-svenska barn i Sverige i 2-6 årsåldern. Hon gör en mycket detaljerad beskrivning av de båda språkens utveckling genom flera typer av språkliga mätningar såsom yttrandelängd, ordförrådets storlek, vilket språk som användes med syskon, inblandning av ord från det andra språket. Hon kunde mäta att språkets styrka kunde variera under perioder, som att franskan blev starkare efter en semestervistelse i Frankrike för att sedan åter försvagas (Håkansson, 2003).

5. Metod

Syftet med studien har varit att studera hur pedagogerna resonerar kring förutsättningarna för att utveckla flerspråkighet i den pedagogiska verksamheten och hur de konkret gör för att stimulera franskan hos barnen i den studerade förskolan. Detta avsnitt är indelat i urval, val av metod, tillförlitlighet och generaliserbarhet och slutligen etiska aspekter med respektive underrubriker.

5.1 Urval

5.1.1 Val av studieobjekt

Då jag själv är flerspråkig har jag intresserat mig för hur man kan stimulera flerspråkighet i förskolan. Mitt modersmål är franska och av den anledningen var det naturligt att intervjua pedagoger på en franskspråkig förskola. Valet har delvis baserats på praktiska överväganden. Det handlar om en enskild förskola och därför kan slutsatserna inte generaliseras till att gälla alla flerspråkiga förskolor. Enligt Esaiasson m.fl. (2012) är det inte ovanligt att studier genomförs på grund av olika praktiska överväganden såsom att forskaren har tillgång till kontakter och därmed lämpligt studiematerial. Det material som produceras inom en sådan studie får begränsad validitet och möjligheterna att generalisera minskar.

För att studera de fenomen jag ville studera blev det bästa alternativet för denna studie blev därför en franskspråkig förskola. På den förskolan hade jag kontakter och kunde få en snabb kontakt för att genomföra studien. Dessutom kunde jag genomföra observationer och intervjuer på mitt modersmål franska utan hinder, vilket inte hade varit möjligt på en förskola med annan språkprofil såsom tysk eller rysk.

5.1.2 Beskrivning av förskolan och barnen

Förskolan som studerats är en förskola med fransk språkprofil i Göteborg. På förskolan finns fyra olika avdelningar utifrån barnens ålder. Barnen är mellan 1,5 och 5,5 år gamla. Förskolan arbetar enligt svensk läroplan (Lpfö98, rev.2010), men har franska som huvudspråk i verksamheten. Elevunderlaget är heterogent och består av barn med rötter från olika länder och svenska barn. En del barn har franska som modersmål, andra barn lär sig franska som ett andraspråk. På skolans hemsida kan man läsa att målsättningen är att eleverna ska få uppleva ”den rikedom det innebär att ta del av två kulturer och två språk och att i framtiden möta en alltmer internationaliserad värld”. Skolan har inga krav på förkunskaper i franska. På förskolan talar man, enligt uppgift från hemsidan, 90% franska.

5.1.3 Beskrivning av respondenter

Jag har intervjuat elva pedagoger på den franskspråkiga förskolan. Detta innebär att majoriteten av den ordinarie personalen på förskoleavdelningen har intervjuats. Pedagogerna har olika utbildning inom det pedagogiska området. Det handlar om barnskötare, förskollärare och annan pedagogisk personal. Rektorn på skolan har också intervjuats och svarat på de

övergripande frågorna som inte rör den konkreta verksamheten i barngrupperna. Alla i personalen talar franska. Av de elva pedagoger som intervjuats uppgav sex svenska som modersmål. Bland övriga modersmål finner vi fyra som har franska och resterande modersmål består av arabiska, persiska, fransk kreol och lingala. Några av pedagogerna har två modersmål. Bland de pedagoger som inte har franska som modersmål har tre av fem bott i ett fransktalande land i mer än fem år. Övriga två har lärt sig på gymnasiet och högskola kombinerat med vistelser i Frankrike.

5.2 Val av metod

5.2.1 Intervjuer

Studien är begränsad till pedagogernas berättelser om verksamheten och deras resonemang om förutsättningarna för deras arbete. Jag gjorde bedömningen att pedagogerna kunde ge det bästa helhetsperspektivet, då de kan svara på pedagogiska frågor och att de har kontakt med föräldrar och barn dagligen. Av denna anledning fann jag att den kvalitativ intervju skulle vara passande som metod. Jag valde att göra en ostrukturerad intervju som enligt Patel & Davidsson (1991) ger stort utrymme för den intervjuade att svara. Målet med ett kvalitativt arbete är att söka efter teman och mönster i intervjumaterialet.

Föräldrarna har inte intervjuats, inte heller barnen. Anledningen till denna begränsning är att tiden inte tillät ett större forskningsområde. Observationerna fungerar som komplement till intervjuerna. Intervjufrågor utformades utifrån några teman kopplade till de övergripande frågeställningarna: inledande fakta, franska och svenska på förskolan, föräldrarnas roll, situationer och material, kultur, identitet och språk och slutligen samhällsfrågor (se Bilaga 1). Enligt Björndal (2005) är det bra att börja med de lättare frågorna för att få en bra intervju. Därför ställde jag bakgrundsfrågorna först. Enligt Esaiasson m.fl. (2012) är det rekommenderat att göra en pilotintervju för att testa om frågorna kan ge ett fungerande samtal. Innan intervjuerna genomfördes gjorde jag en pilotintervju med en pedagog på en annan skola. Den ledde till att ordningen på frågorna justerades något.

Alla respondenter fick information om vilka teman intervjun skulle ta upp och att intervjun beräknades ta trettio minuter. Jag frågade om jag fick spela in samtalen för att sedan kunna transkribera intervjuerna för att komma så nära verkligheten som möjligt, då Esaiassons, m.fl. (2012) rekommendation är att man ska spela in samtalen. Han rekommenderar även att man parallellt antecknar för att samtalet ska kännas mer avslappnat och mindre stressat med att bli inspelad. Alla intervjuer spelades in. Jag hade även penna och anteckningsblock för att avdramatisera inspelningen och för att ha möjlighet att titta ner i mina anteckningar när detta behövs för att göra intervjusituationen mindre stressande. Enligt Esaiasson, m fl (2012) är det viktigt var intervjun ska göras för att samtalet ska kännas bra för den intervjuade. Den miljö som valdes för intervjuerna var ett rum på förskolan där inga barn vistades eller riskerade komma in, vilket gjorde att intervjuerna kunde genomföras ostört.

Pedagogerna har intervjuats på franska eller på svenska. Pedagogerna har själva fått välja vilket språk de föredrog för intervjun. Valet att låta dem välja intervjuspråk handlar om att pedagogerna har olika språkkunskaper och att jag i så liten mån som möjligt ville att intervjuspråket skulle påverka innehållet i vårt samtal. Intervjuerna har därefter transkriberats på respektive språk. När jag använt citat i min text har jag översatt de citat som sagts på franska. I ett vidare steg har varje fråga jämförts för att se tendenser och svaren har tematiserats utifrån syfte och frågeställningar.

5.2.2 Observationer

Den typ av observation som jag gjort är en icke-deltagande observation. Den icke-deltagande observationen bedömdes vara det mest lämpliga valet, då denna möjliggör att registrera mest

information om den observerade situationen (Björndal, 2005). Pedagogerna var informerade om vad jag observerade, men inte barnen. Jag ville i min observation vara så osynlig som möjligt, så jag satt helt enkelt i rummet och låtsades vara upptagen med min penna och mitt block.

Observationerna utfördes på tre olika avdelningar på förskolan under två dagar. Jag följde en grupp i taget och deras aktiviteter på förskolan. Konkret innebar detta att jag satte mig i närheten av där barnen hade sin aktivitet, men inte så nära så att jag skulle störa deras interaktion. Exempelvis satte jag mig vid ett databord i samma rum som samlingen ägde rum och observerade det som hände därifrån.

Enligt Björndal (2005) kan kännedom om ämnet påverka de observerades beteende. Då barnen inte hade någon information om varför jag var där, så är det inte troligt de har påverkats av min närvaro. Det finns dock en möjlighet att pedagogernas agerande påverkas av att de vet vad jag ska studera. Enligt min uppfattning verkade inte pedagogerna ha något större fokus på min närvaro, utan utförde sitt arbete på ett naturligt sätt.

Observationerna har inte varit huvudmoment i denna undersökning. Att sitta i ett klassrum och observera vad som händer kan vara en bra metod när syftet med observationen är att vara ett komplement till en annan metod för att ge en bättre helhetsbild (Stukát, 2011). Observationerna har gjorts innan intervjuerna för att jag ska få en tydlig bild av verksamheten pedagogerna beskriver i intervjusituationerna och fungerar alltså som komplement. Stukát (2011) skriver att observationer kan vara bra för att ta reda på vad människor faktiskt gör då det kan vara stor skillnad på detta och vad de säger att de gör. Observationerna har transkriberats för att sedan kunna jämföra med pedagogernas svar på frågorna. I resultatdelen används observationer främst i illustrerande och bekräftande syfte för att läsaren ska få konkreta och autentiska exempel som observerats.

5.3 Tillförlitlighet och generaliserbarhet

5.3.1 Reliabilitet

Begreppet reliabilitet handlar om hur bra den metod man valt är för att mäta det man vill mäta. I kvalitativ forskning talar man kanske inte i första hand om mätningar, utan där handlar det om forskarens tolkningar. I en intervju kan frågor feltolkas och missuppfattas och svaren kan likaså missförstås (Stukát, 2011). För att undvika missförstånd av frågor uppmanade jag respondenterna att signalera om det var någon fråga som de inte förstod. Detta hände vid några tillfällen och detta ökar tillförlitligheten genom att det inom intervjun getts plats för förtydliganden. Likaså bad jag respondenterna om förtydliganden under intervjun när detta behövdes.

5.3.2 Validitet

Validitet handlar om att uppskatta om studiens giltighet håller genom att ställa sig frågan om man undersöker det man vill undersöka (Stukát, 2011). För min studie innebär det att jag frågar respondenterna om hur de arbetar för att utveckla franskan hos barnen i förskolan och att jag även ställer frågor om övriga förutsättningar för att utveckla franska i den aktuella kontexten.

Flerspråkighet är ett centralt begrepp i detta arbete. Man talar om begreppsvaliditet. Här har ingen mer precisering gjorts än själva den allmänna definitionen av flerspråkighet tidigare. Detta kunde ha gjorts genom att t.ex. definiera begreppet till att behärska två språk perfekt med ordkunskap, grammatik och satsmelodi. För ett arbete av denna omfattning betyder den vidare definitionen att det som undersöks är om arbetet i Franska skolan *utvecklar* eleverna så att de får bättre förutsättningar att bli flerspråkiga. Genom att använda begreppet

flerspråkighet kan paralleller även dras till ett bredare sammanhang som rör forskning om flerspråkighet.

Kvale (1997) beskriver validitet som en fortlöpande kvalitetskontroll. I detta arbete har denna kontroll gjorts för att stärka validiteten utifrån detta synsätt. Observation av förskolans pedagogiska arbete har genomförts före intervjuerna med pedagogerna. Vissa kontrollfrågor ingår i de 19 frågorna som pedagogerna fått svara på. Frågor av vidare innebörd än rent pedagogiska har också ställts för att kunna sätta in svaren i ett vidare perspektiv och därmed stärka validiteten. Genom att sätta studien i relation till tidigare forskning kan paralleller dras till denna och detta borde rimligtvis öka trovärdigheten i studien. I denna studie har såväl svenska avhandlingar som internationell forskning om flerspråkig undervisning använts. En annan fråga som jag kan ställa mig är om pedagogerna är ”ärliga” mot mig. En lösning på detta problem har i min studie varit att observera verksamheten i förskolan och därmed skapa mig en uppfattning om deras svar är trovärdiga. Under själva intervjuerna har vid behov även följdfrågor ställts, vilket inte hade varit möjligt i en enkätundersökning. En relativt stor andel av pedagogerna har intervjuats, vilket ger ett bredare underlag och underlättar arbetet med att i rapporteringen kunna utläsa tendenser i svaren och även styrkor och svagheter i frågeställningen.

5.3.3 Generaliserbarhet

Stukat (2011) skriver att ambitionen för en undersökningsgrupp är att man ska kunna generalisera resultaten till en större grupp, vilket man då kallar ett representativt val. Å andra sidan menar han att i vissa fall kan icke-representativa urval vara rätt. Han exemplifierar med att det kan handla om att man vill undersöka hur det är på en speciell skola eller i en speciell lärarkategori (Ibid). Detta är fallet i denna studie och därför kan studien inte sägas visa resultat som går att generalisera till andra skolor. Ytterligare en faktor som behöver lyftas fram för att tolka slutsatsen är att alla föräldrar har sökt till den franska förskolan genom ett aktivt val. Barnen är alltså inte ett genomsnitt av samhället. Resultaten i denna studie gäller alltså bara på den aktuella förskolan.

Det går inte utifrån en så liten studie att dra några generella slutsatser om flerspråkig undervisning. För att kunna producera generaliserbara data hade jag behövt studera flera skolor i olika miljöer och med olika språk. Detta var inte praktiskt genomförbart. När jag studerar en förskola kan jag se hur det ser ut just där och relatera detta till tidigare forskning. Genom att studera hur förhållandena ser ut på en specifik flerspråkig förskola kan man upptäcka intressanta fenomen just där. Resultaten skulle också kunna vara av intresse för andra förskolor med liknande pedagogisk profilering.

En studie av min storlek kan vara intressant för att se tendenser på en enskild skola och för en annan forskare kan det vara intressant att studera om dessa fenomen även finns på andra skolor. Denna studie kan alltså inte generaliseras, men arbetet kan vara en grund till generaliseringar om fler – både identiska och likartade – studier görs.

5.4 Etiska aspekter

5.4.1 Samtyckeskravet

Samtyckeskravet innebär att de personer som är med i undersökningen informeras om undersökningens generella syfte och om hur undersökningen är upplagd. Informerat samtycke innebär att undersökningspersonernas medverkan är frivillig och kan avbrytas när de önskar. Vem som ska samtycka till deltagandet är inte alltid helt klart. En deltagare kan uppleva en press att delta om dess chef har uttalat sig positivt om undersökningen. När det gäller barn kan det diskuteras om det är föräldrarna, rektorn eller någon på högre nivå som ska ge sitt samtycke (Kvale, 1997). Då det handlar om så små barn var det naturligt att föräldrarna

skulle ge samtycke. Innan observationerna utfördes fick alla föräldrar en blankett där de fick ge sitt godkännande till att barnen observerades för studien. Majoriteten av föräldrarna gav sitt godkännande. Enstaka barn vars föräldrar inte gav sitt godkännande har inte observerats. Barnen som finns med i observationerna har fått fiktiva namn i uppsatsen.

Angående intervjuerna frågade jag först den ansvariga för förskolan om det var möjligt att intervjua flera av pedagogerna för min studie. När jag fått hennes godkännande frågade jag pedagogerna som arbetade på förskolan om de ville delta i studien. Alla pedagoger utom två, som inte hade möjlighet pga. tidsbrist, har deltagit i studien. Som tidigare lyfts fram kan en respondent känna sig tvungen att delta i en intervju om chefen gett sitt godkännande. Pedagogerna tillfrågades om de ville delta i studien. Ett problem som uppstod var att pedagogerna behövde någon som ersatte dem i barngruppen när de intervjuades. Detta problem löstes genom att den ansvariga för förskolan gick in i barngruppen medan intervjuerna genomfördes. Det är svårt att med säkerhet säga om någon av pedagogerna egentligen inte ville delta. Min uppfattning är dock att pedagogerna upplevde intervjutillfället som positivt och att flera av dem uttryckte att det var intressant att delta och de uppskattade att jag intresserade mig för deras arbete.

5.4.2 Konfidentialitet

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter som avslöjar en undersökningsspersons identitet inte får redovisas. I undersökningar kan det framkomma känslig information och då ska denna inte kunna knytas till person. Av denna anledning är det nödvändigt att förändra namn och andra uppgifter (Kvale, 1997). Pedagogerna i intervjun garanterades anonymitet. Vidare har jag för att garantera personalens anonymitet valt att kalla alla för pedagoger (oavsett om det rör sig om barnskötare, förskollärare, rektor osv.). De redovisas i studien som Pedagog 1 osv. Barnens föräldrar har också fått ge sitt godkännande till att barnen observeras och att observationen endast får användas för examensarbetet. Alla barn som förekommer i studien har fått fiktiva namn.

6. Resultat och analys

Resultat och analys är baserat på de kvalitativa intervjuer som gjorts med pedagogerna. Intervjuerna har analyserats och grupperats efter teman och resultatet analyseras parallellt med utgångspunkt i kapitel två och tre. Den första frågeställningen har varit att ta reda på pedagogernas resonemang kring förutsättningar för att utveckla flerspråkighet i den pedagogiska verksamheten. De förutsättningar som valts ut handlar om att utveckla ett språk som man sällan hör i majoritetssamhället samt vilken roll pedagogerna anser att föräldrarna har för att skapa goda förutsättningar för att utveckla flerspråkighet. Den andra frågeställningen handlar om hur pedagogerna arbetar för att utveckla franska språket i den pedagogiska verksamheten. Observationer används för att illustrera resonemang och belysa olika språkliga fenomen i hela resultatkapitlet. Efter varje större avsnitt följer en summering av resultatet.

6.1 Pedagogernas resonemang om förutsättningar för att utveckla flerspråkighet i den pedagogiska verksamheten

Detta avsnitt redovisar resultaten från första frågeställningen och har delats upp i två underrubriker. Den första delen redogör för resultatet kring förutsättningar att utveckla ett språk som man sällan hör i majoritetssamhället. Sedan följer en redogörelse över pedagogernas resonemang kring föräldrarnas roll som förutsättning för att utveckla

flerspråkighet. En indelning görs där mellan föräldrar med franska som modersmål och föräldrar som inte har franska som modersmål.

6.1.1 Resonemang om förutsättningarna för att utveckla ett språk som man sällan hör i majoritetssamhället

Att lära sig ett språk som inte talas av majoritetssamhället innebär särskilda utmaningar. I samtalen med pedagogerna jämfördes franskans situation med engelskans situation i Sverige. Många av svaren är resonerande och präglas och man tänker högt ”å ena sidan, å andra sidan...”. Uppskattningsvis kan man säga att fem av pedagogerna inte tycker att de har sämre chanser att lyckas utveckla flerspråkighet än en liknande förskola där man pratar engelska. Fyra tror att det blir lite svårare med ett språk som man inte hör lika ofta ute i samhället. Två tror att det inte spelar någon större roll när de är så små och går i förskolan. Resonemangen handlar om att engelskan kanske är ett språk som finns mer i media, men att det finns goda möjligheter att söka upp franskan och skapa en önskad språkmiljö för inläringen.

Jag tycker att för att lära dig ett språk måste man höra det...[...] Jag tror att det är svårare för barnen att lära sig franska jämfört med att lära sig engelska. Jag tror egentligen inte att vi har sämre möjligheter...det är svårt...[...] alltså nu när de är så här små så tycker jag egentligen inte att vi har sämre möjligheter. Barn lär sig så mycket här och de hör franska varje dag. (Pedagog 1)

De flesta pedagoger fokuserar i någon form på hur man kan kompensera för att språket inte finns i samhället. Många talar om att det finns goda möjligheter att använda sig av olika material för att öka inputen. Bland det material som nämns finner vi internet, CD, filmer och böcker. Fyra pedagoger nämner att det är viktigt att arbetet med språklig input fortsätter i hemmet och nämner film, böcker, musik, men även att man håller kontakt med släktingar via Skype.

Visst är det så att de utanför skolan inte kommer att stöta på franska lika lätt som engelska – om det nu är genom tv eller datorn eller musik. Men jag tror ändå att barnet badar i en fransk kultur i skolan och att det hemma finns ett parallellt arbete med material såsom filmer, sånger och barnböcker. [...] Sedan om det i familjen finns släktingar som kan språket måste man absolut använda den resursen med telefon, Skype, mail och stimulera barnet att behålla en kontakt med språket på vilket sätt det än må vara. (Pedagog 2)

En annan faktor som nämns är pedagogernas engagemang och kunskap som gynnar en positiv utveckling. I stödmaterialet från Myndigheten för skolutveckling *Komma till tals* lyfter Calderon (2006) fram skolan som viktig mötesplats för att utveckla flerspråkighet, i enighet med Lpfö98 (Skolverket, 2010). Hon betonar vikten av flerspråkig personal. Därför är det intressant att se hur en flerspråkig pedagog själv lyfter fram sin betydelse för barnens språkutveckling. En pedagog säger:

Man måste vara motiverad, jag ger mig inte. Det är vi som måste vara motorn till deras framgång och som ska stimulera deras lust att lära. (Pedagog 3)

Den miljö som skapas på förskolan lyfter också flera pedagoger fram som en viktig faktor för att barnen ska få den input de behöver för att utveckla språket. Den mest sammanfattande beskrivningen är nog denna bild:

Man kan säga att de simmar i en stor fransk bassäng. (Pedagog 4)

Utifrån den här beskrivningen av verksamheten kan paralleller dras till de kanadensiska språkbuden som också har som pedagogisk idé att barnen vistas i en miljö där de hör och så

småningom talar språket själva (Håkansson, 2003). Detta knyter också an till vad forskningen säger om andraspråksinlärning där man betonar vikten av att höra språket, vilket barnen gör mycket då det är huvudspråk i verksamheten (Börestam & Huss, 2001).

Franskan är inte ett språk som talas i majoritetssamhället. En intressant historia som en av pedagogerna berättade handlade om hur de äldre förskolebarnen bemöts när de är ute på stan i samband med utflykter och hur människor verkar värdera franskan. Pedagogen menar att barnen känner stolthet över att prata franska när de får positiva omdömen av människor omkring.

Vi såg detta när vi gjorde utflykter med i bussen och barnen gillade att prata franska och de uppskattade passagerarnas kommentarer som utropade ”åh ni pratar franska, otroligt” och barnen pratade ännu mer och känner att de har ytterligare en kompetens jämfört med helsvenska barn. (Pedagog 5)

Exemplet skulle kunna tolkas som att barnen påverkas positivt i sin motivation genom att människor i samhället har positiva attityder till deras kunskaper. Detta knyter an till Lindbergs (2002) resonemang om att samhällets attityder till tvåspråkighet kan ha positiva (eller negativa) effekter för den flerspråkiga utvecklingen.

Summering

Pedagogerna ser det som en mycket viktig förutsättning att regelbundet höra franska för att kunna lära sig språket. Möjligheten att skapa ett franskt språkbud i Sverige verkar inte ses som ett problem överhuvudtaget. Pedagogerna fokuserar framför allt på att kompensera för att franskan inte finns i samhället genom att skapa den miljön på förskolan och genom att själva prata franska, använda internet, böcker, filmer, musik, osv.

6.1.2 Pedagogernas resonemang om föräldrarnas roll som förutsättning för att utveckla flerspråkighet

Detta stycke handlar om hur pedagogerna ser på föräldrarnas roll för att utveckla flerspråkighet. Stycket har delats in i två underkategorier – föräldrar som inte har franska som modersmål och föräldrar med franska som modersmål. Stycket avslutas med en sammanfattning av resultatet för de båda underkategorierna.

6.1.2.1 Förutsättningar relaterat till föräldrar som inte har franska som modersmål

Föräldrar har goda möjligheter att påverka barnens språkutveckling – oavsett om de har franska som modersmål eller inte. De flesta pedagoger anser att det är viktigt att det finns någon form av kontinuitet i hemmet. Det är tydligt att man ser att förskolans och hemmets arbete går hand i hand och stödjer varandra. En del av de barn som går på förskolan har inte någon i familjen som talar franska. För att öka möjligheterna att lyckas med att utveckla franskan kan föräldrarna med hjälp av intresse och material påverka utvecklingen i positiv riktning. En av de intervjuade menar att det viktigaste för att lyckas är att man har en relation till språket och här har de familjer som inte har franska som modersmål en helt annan utmaning.

Jag brukar säga att man inte kan bli tvåspråkig om inte någon har någon relation till språket. (Pedagog 6)

Föräldrarna kan visa intresse genom att lära sig några ord och att man använder dem i interaktion med sitt barn. Man kan också läsa på franska för barnet om man kan det, eller lyssna på franska sånger tillsammans.

[...] att man är positivt inställd och lyssnar på barnens sång, barnens framsteg - och det tror jag man gör. (Pedagog 7)

Några av pedagogerna nämner att det är extra viktigt för de barn som inte har en fransktalande förälder att hjälpa barnen att utvecklas genom att de har tillgång till olika pedagogiska material såsom böcker, filmer och CD.

Jag råder dem att köpa CD-skivor när de åker till Frankrike, att gå till FNAC (musikaffär) och köpa franska sånger – framför allt för de föräldrar som inte har franska som modersmål. (Pedagog 3)

Förutsättningarna för en positiv språkutveckling underlättas av om föräldrarna generellt medvetna om inlärningsprocessen. Då menar flera pedagoger att de har bättre förutsättningar att stödja en långsiktig utveckling. Två pedagoger berättar att språkutvecklingen kan börja med större förståelse än egen användning. Flera pedagoger menar att medvetenheten om språkutvecklingen gör att föräldrar kan stödja arbetet på ett bättre sätt i samarbete med förskolan.

Det finns i min grupp de som inte kan prata, men de förstår när man pratar med dem, så de svarar tillbaka på svenska och så kommer det ju att släppa sedan. (Pedagog 1)

6.1.2.2 Förutsättningar relaterat till föräldrar som har franska som modersmål

Den viktigaste förutsättningen, som nämns av nästan alla pedagoger, är att det finns goda möjligheter att utveckla modersmålet om den förälder som har franska som modersmål pratar språket med barnet hemma. Det är inte alla pedagoger som uttryckligen sagt att det handlar om modersmålet, men av sammanhanget gör jag denna tolkning. Majoriteten av pedagogerna menar att språket kommer med tiden, att det handlar om att ha tålmod och inte ge upp. En av dem säger:

De har ett enormt ansvar, föräldrarna, och de måste prata franska hela tiden om de har franska som modersmål. (Pedagog 8)

Den uppfattning som pedagogerna ger uttryck för är också den som återkommer i litteraturen om hur man som förälder kan bidra till att utveckla flerspråkighet hos sitt barn. Håkansson (2003) skriver att den mest framgångsrika metoden är att man talar sitt modersmål med barnet.

Många talar också om att ha tålmod med processen. En medvetenhet om hur språkutvecklingen fungerar bättre förutsättningar att stödja utvecklingen hos sitt barn och därmed skapa bättre förutsättningar för arbetet för flerspråkighet på förskolan. Man lyfter fram att det är en tidskrävande process att bli tvåspråkig och som detta exempel visar:

Det tar tid, brukar vi säga till föräldrar, det kommer. Prata på, säger vi, ge inte upp. Även om barn svarar på franska så forstsätter du på svenska och vice versa. (Pedagog 5)

Även Ladberg (2003) framhåller att många flerspråkiga barn förstår ett språk, men talar det inte. Enligt henne kan föräldrar hjälpa sina barn att förvandla receptiva kunskaper till produktiva genom att sätta barnet i en situation där de behöver använda språket.

Belysande observation 1:

Under samlingen :

Pedagog 10: Quelle est la fête qui se prépare ? [Vilken tradition/firande förbereder vi nu ?]

Alla barn (3-4 år): Lucia.

Pedagog 10: Et qu'est ce que l'on fait pendant le jour de Lucia. [Vad gör man på Luciadagen ?]

Några barn: Äter godis

Andra barn: Nej kakor

Observationen illustrerar förhållningssättet att fortsätta prata franska även om barnet svarar på svenska.

Förutsättningarna för att utveckla flerspråkighet främjas om det arbetet som görs i förskolan får någon form av kontinuitet i hemmet genom att man använder liknande pedagogiskt material som man gör på förskolan. Några pedagoger lyfter fram vikten av att ha böcker på franska hemma.

Läsa böcker med dem, lyssna på sånger... egentligen, använda så mycket stöd som möjligt som vi gör här. (Pedagog 2)

[om vikten av läsning] man ska förnya sitt bibliotek med franska böcker. (Pedagog 7)

En annan förutsättning som lyfts fram som främjande är att föräldrarna har ett engagemang utanför hemmet och man pekar på möjligheterna att delta i andra franskspråkiga kontexter. En pedagog lyfter också fram skolan som utgångspunkten för ett socialt nätverk.

Det är många barn som träffas efter skolan helt privat och gör saker ihop, leker eller har en aktivitet ihop som är kopplat med franskan... jag tror att det finns en "community" som är ganska aktiv... (Pedagog 7)

En annan pedagog utvecklar samma tema och ser det som positivt om "språkbadet" kan fortsätta även utanför förskolan:

Vi säger till dem att det är bra att träffa andra fransktalande familjer så att barnen "badar" naturligt i en fransk miljö. (Pedagog 5)

Summering

Pedagogerna ser det som mycket viktigt att förskolan och hemmet arbetar parallellt i riktning mot att utveckla flerspråkighet hos barnen. I familjer där någon förälder har franska som modersmål ser pedagogerna att den viktigaste förutsättningen är att den föräldern pratar språket med sitt barn. I familjer där ingen av föräldrarna har franska som modersmål lyfts vikten av att visa intresse och ta del av barnens sånger och sagor på franska m.m. som den viktigaste förutsättningen. Vikten av att delta i olika franska kontexter även utanför hemmet lyfts också fram. Flera pedagoger menar att det är viktigt att föräldrarna har förståelse eller kunskaper om hur barn utvecklar språk.

6.2 Hur pedagogerna arbetar för att utveckla franskan hos barnen

I detta avsnitt kommer en redogörelse över hur pedagogerna arbetar för att utveckla franskan hos barnen. Den första delen tar upp pedagogernas förhållningssätt till att prata franska i verksamheten. Därefter följer en beskrivning över hur de arbetar språkstimulerande med tematiska underrubriker.

6.2.1 Pedagogernas förhållningssätt till att prata franska med barnen

I en flerspråkig förskola kan pedagogerna ha olika förhållningssätt till hur och när de använder språken – här svenska och franska. Den här delen fokuserar på hur pedagogerna resonerar kring sina egna språkval i mötet med barnen och hur de i dessa val gör för att utveckla franska språket.

I samtal med pedagogerna framgår tydligt att målet för samtliga är att prata så mycket franska som möjligt. Man framhåller att man pratar franska i ”alla situationer”. De flesta pedagoger uppger att de pratar mellan 80-90 procent franska. De pedagoger som uppger en högre andel franska utmärker sig genom att den ena är relativt nyanländ från Frankrike och den andra uttrycker en speciell övertygelse i att prata franska i alla situationer. En pedagog som uppger en lägre andel franska pekar på barngruppens sammansättning med många barn som inte har franska som modersmål och att mycket av det som sägs uttrycks på både svenska och franska. Tydligt är att ett genomgående förhållningssätt hos pedagogerna är att de vill stimulera barnen att utveckla franskan genom att man skapar en miljö där franskan är samtalspråket. Detta uppfattar samtliga pedagoger som en grundförutsättning för att utveckla franskan.

Cummins och Swain (1986) skriver i sin bok *Bilingualism in Education* om att tvåspråkiga individer ofta är omedvetna om hur mycket de pratar respektive språk. Han hänvisar till en studie av Lagretta-Marcaida (1981) som visade att lärare som upplevde att de talade hälften spanska hälften engelska i själva verket talade 75 % engelska och 25 % spanska. Detta är värt att ha med i beräkningen när man tolkar detta svar. Mina observationer kan inte göra anspråk på att mäta tidfördelningen mellan svenska och franska, men min uppfattning är att svenskan tar större plats än 10 % av tiden. Det är också möjligt att pedagogerna färgas i sin uppfattning av att det står på skolans hemsida att man talar franska till 90% på förskolan.

Karaktäristiskt för denna förskola är att det finns barn med franska som modersmål och barn med andra modersmål. Därför är det intressant om förhållningssättet hos pedagogerna förändras utifrån barnens modersmål. Andelen helfranska barn är inte stor, men med dessa barn nämner fyra pedagoger att de bara pratar franska.

De flesta uppger att de anpassar sig i någon mån till barnets modersmål genom att t.ex. prata barnets dominanta språk och sedan franska eller tvärt om. Det är bara två pedagoger som uppger att de enbart pratar franska med alla barn oavsett modersmålet. De flesta ser det som en mer långsiktig process med successivt mer franska för de som inte kan så mycket i början:

Jag måste anpassa mig lite, men målet är att införliva franskan hos barnet. (Pedagog 5)

I intervjuerna samtalar vi om vilka anledningar eller situationer som gör att man gör frångår principen ”bara franska”. Flera svar visar att barnets behov av trygghet går före principen att alltid prata franska. Det kan alltså vara en svårighet att alltid vara helt språkligt konsekvent. Eftersom pedagogerna både kan franska och svenska har de möjlighet att anpassa sig efter barnets behov:

Jag anpassar mig till barnet så att det känner sig tryggt. (Pedagog 3)

Belysande observation 2:

Olle, 4 år: Jag orkar inte prata franska idag.

Pedagog 12: C'est pas grave tu parleras plus tard quand tu auras plus de force. [Det gör inget, du kan prata det senare när du har mer kraft]

Olle: Ja

Observationen belyser hur ett barn uttrycker att det inte orkar prata franska och hur det bemöts. I just detta fall byter pedagogen inte språk till svenska. Enligt pedagogernas svar är det framför allt olika typer av emotionella situationer som leder till att de byter språk.

Ett hinder att prata franska i alla situationer är förståelsen. De vanligaste situationer när man bedömer att svenska passar bäst är när ett barn inte förstår och vid instruktioner som nämns av nästan alla. Det handlar om barn som har ett annat modersmål och inte förstår allt på franska.

En lösning som många nämner är att de växlar mellan språken när ett barn inte förstår. Man kan först säga på franska, sedan på svenska och vice versa.

Om jag märker att något barn är väldigt obekvämt då översätter jag på svenska och säger det på franska en gång till. Det kan bli ibland två gånger på franska och en gång på svenska. (Pedagog 7)

Belysande observation 3:

Pedagog 10: Nu ska vi ta av skorna. Maintenant on va enlever les chaussures. [Pedagogen instruerar på två språk] Vilma, 3 år: Sussure. [(s)kor]

Pedagog 10: C'est bien, Vilma. [Det är bra, Vilma]

Observationen visar ett typiskt exempel på hur pedagogen säger samma sak på båda språk för att barnet ska förstå.

Det är intressant hur man resonerar kring att växla mellan franska och svenska för att skapa förståelse. Cummins och Swain (1986) argumenterar för att det ur en språklig aspekt är bäst att ta ett språk i taget. De hänvisar till Lagretta (1979) studie som visar att barn som fått utbildning enligt principen att språk i taget hade bättre resultat i hörförståelse och allmänna kommunikativa färdigheter än barn som undervisats enligt "the mixing approach". Cummins och Swain (1986) menar att barn som hör två språk parallellt lär sig att ignorera det språk de inte förstår.

Om man tolkar den belysande observationen enligt ett sociokulturellt perspektiv kan man se att pedagogen medierar genom att använda sig av ett för barnet känt språk som stöd för lärandet. Språket är enligt Vygotsky ett "psykologiskt verktyg" och genom att kombinera personer och verktyg kan man skapa meningsfulla lärandesituationer (Säljö, 2000).

På en förskola är föräldrars närvaro naturligtvis frekvent och hämtning och lämningsituationer lyfts fram av flera pedagoger som tillfällen då det inte är möjligt att använda franska med föräldrar som inte förstår franska. En pedagog säger:

Med föräldrar som inte förstår franska, då kan jag prata svenska framför barnen. (Pedagog 6)

Många pedagoger nämner att de måste anpassa språkvalet i konflikthanteringssituationer eller när ett barn är ledset. I dessa situationer upplever nästan alla att de i högre grad måste anpassa sig till det som passar bäst för varje situation. Så här förklarar en pedagog hur hon tänker:

Om jag ser att barnen pratar svenska och det är en konflikt eller en problematisk situation. (Pedagog 2)

Belysande observation 4:

Pedagogen 10 läser en saga på franska. Ett barn stör de andra barnen under sagostunden och pedagogen vänder sig spontant till barnet på svenska.

- Pedagog 10: Lyssna nu, Selma.

Observationen belyser hur ett språkbyte kan ske i en situation då pedagogen blir arg. Pedagogen använder sig då av strategin att växla språk för att få flickan att lyssna.

De flesta pedagoger talar inte i första hand om kodväxling, utan beskriver situationer då de byter från ett språk till ett annat. Det kan handla om hur man växlar språk i meningar eller med enstaka ord.

När vi är stressade kan vi påbörja en mening på franska för att avsluta den på svenska. (Pedagog 4)

Det skulle kunna vara för just det ordet som jag inte kan komma på. (Pedagog 7)

Belysande observation 5:

Linnea, 4 år: Regarde j'ai du sang sur le doigt. [Titta, jag har blod på fingret.]

Pedagog 11: Oui je vois on va mettre un « plâster » [Ja, jag ser det, vi sätter på ett plâster.]

Linnea: Je veux un « plâster » rose. [Jag vill ha ett rosa plâster.]

Pedagog 11: D'accord, on va voir. [Ok, vi ska se efter.]

Observationen visar hur ett svenskt ord ”plâster” integreras i pedagogens mening. I detta fall var det pedagogen som började använda ett svenskt ord i franskan. Denna kommunikationsstrategi har observerats hos både barn och pedagoger.

Vanligtvis svarar pedagogerna att de utgår från barnens känslor, men det handlar inte bara om när det är en emotionell situation för ett barn, utan någon pedagog nämner också att det kan handla om de vuxnas känslor, såsom i en stressituation. Närliggande stressituationen är akuta situationer, när det är en säkerhetsfråga. Då görs snabba språkbyten, menar en pedagog. En pedagog beskriver att hon kan integrera vissa svenska ord i en fransk mening. Hon förklarar det som en typ av lokalt låneord eller ett typiskt svenskt begrepp som används. Hon exemplifierar med detta uttryck:

Les enfants on va se préparer pour *le samling*. [Så barn, då ska vi göra oss i ordning för samlingen]. (Pedagog 2)

Min uppfattning är att några pedagoger uppfattar kodväxling som negativt. I intervjuerna kunde de säga att de inte kodväxlade, medan de i verksamheten, eller i själva intervjun gjorde det.

Moi, *till exempel*, je parle *franska* avec mes enfants... [Jag till exempel pratar franska med mina barn] (Pedagog 9)

I detta perspektiv är det intressant att lyfta fram att forskare idag inte ser kodväxling som något negativt. Lindberg (2002) menar att det är ett naturligt sätt att kommunicera på för flerspråkiga barn och vuxna. Cromdal har studerat engelskspråkiga barn i skolan och Andersson & Naucér (1987) har flerspråkiga förskolebarn. Deras studier lyfter fram kodväxlingen som en ytterligare språklig kompetens. Å andra sidan menar Cummins och Swain (1986) att ur ett undervisningsperspektiv är det bästa att inte använda sig av ”the mixing-approach”.

Summering

Resultatet visar att pedagogerna har som målsättning att alltid prata franska. Vissa individuella skillnader finns mellan pedagogernas förhållningssätt. De flesta tar upp olika situationer såsom emotionella situationer, konfliktsituationer och att man i första hand vill se till att barnet är tryggt som situationer då man inte nödvändigtvis använder franska. Man använder också svenska i situationer då pedagogerna upplever att förståelsen inte fungerar. Det kan handla om att barnet själv inte förstår, eller i närvaro av en förälder som inte förstår franska. Då pratar man svenska om det är barnets dominanta språk. Flera pedagoger lyfter också fram att man blandar språken genom att säga på både franska och svenska. Detta lyfts fram som en metod för att successivt öka barnets förståelse av franska. Någon pedagog nämnde att en mening kan bli hälften på svenska och hälften på franska, framför allt i stressituationer. Mina observationer i förskolan bekräftar att det blir språkbyten i de situationer som pedagogerna nämnt. Vissa pedagoger kodväxlar mer än andra. Min uppfattning, utan att ha gjort någon exakt mätning av taltid på svenska respektive franska, är att andelen franska blir något lägre än 80-90 %. De situationer som pedagogerna pratar om (emotionella, konflikter, trygghet, förståelse mm) är vanliga och därmed uppstår behovet att prata svenska relativt ofta. Tydligt dock är att intentionen är att prata franska hela tiden. Några

av pedagogerna verkade ha en negativ uppfattning om kodväxling, detta märktes genom att de verkade något obekväma med frågan och att de försökte hitta förklaringar till att de växlade språk, i första hand hos barnen.

6.2.2 Hur pedagogerna arbetar för att utveckla franskan i olika situationer och aktiviteter på förskolan

Underrubrikerna i detta avsnitt är uppdelade utifrån det resultat som framkommit. Rubrikerna har delats in i följande teman: språkstimulerande situationer och aktiviteter, lärarstyrda aktiviteter, rutiner, kultur och traditioner.

6.2.2.1 Språkstimulerande situationer och aktiviteter

När pedagogerna tillfrågas om i vilka situationer de upplever att de kan stimulera barnen att prata franska säger de uttryckligen ”alla situationer”. Bland de situationer som pedagogerna nämner som möjliga inlärningstillfällen har vi framför allt samlingen som omnämns av majoriteten. För att stimulera franskan organiserar de olika aktiviteter såsom sagostund, sångstund och samlingen, likaså utflykter. På samlingen pratar man om vilken veckodag, vädret, barnen får räkna, barnen berättar om vad de gjort under helgen vad de lekt, hur de känner sig, man har upprop... En pedagog tycker också att samlingen är den situation de pratar mest franska på.

[Om samlingen] Det är ett tillfälle då de måste prata (franska) inför andra. (Pedagog 2)

Ett centralt synsätt inom den sociokulturella teorin är att kunskapen är distribuerad, dvs. att alla har olika erfarenheter och kunskaper och att vi lär av dessa i en social kontext (Dysthe, 2003). En tanke med samlingen är att man får dela varandras erfarenheter och lära av dessa. Barnen har olika kunskaper i franska och genom att de får tillfälle att mötas och tala franska lär de av varandra och med hjälp av pedagogens stöd. I samlingen har man även rutiner kring vad man talar om såsom att tala om vilken veckodag det är. Pedagoger vägleder genom aktiviteten så att barnet först med hjälp av en pedagog kan säga vilken dag det är för att så småningom kunna svara på frågan själv. Ett annat centralt synsätt är att lärandet är socialt och att det sker i olika miljöer. Inom det sociokulturella perspektivet ser man samtalen som uttryck för mediering, vilket innebär att människor är resurser för varandra i interaktionen mellan dem (Säljö, 2005).

Musiken, som i sånger rim och ramsor, lyfts ofta fram som ett bra tillfälle att stimulera språket.

Barn tycker om att sjunga på franska, och det gör ju alla. De lär sig sånger fort också. (Pedagog 1)

Alla pedagoger ser stora möjligheter med att stimulera språket med hjälp av böcker och CD. DVD eller filmer används relativt ofta - om än med viss försiktighet.

Lite DVD, men vi försöker att inte titta för mycket på tv för det gör de hemma. (Pedagog 7)

Internet används på olika sätt och verkar bli allt vanligare. Många tycker att internet är en bra källa för att lyssna på musik eller titta på en kort film och flera nämner Youtube.

Vi går på Youtube och lyssnar på sångerna som vi sjunger på samlingen. (Pedagog 3)

En pedagog menar att sångerna på internet är bra för att det finns bilder till. Man lyssnar också på berättelser via nätet. Medier ger alltså många nya möjligheter till att stimulera språket. Medier har en stark attraktionskraft hos barn och det finns pedagoger som uttrycker att man måste tänka på hur man använder materialet. Hon resonerar kring att man lär sig i aktiva situationer och menar att:

Jag tycker att det ska vara material för aktiva situationer än passiva situationer. (Pedagog 7)

Ur ett sociokulturellt perspektiv talar man om ”att redskapen medierar omvärlden för oss i olika aktiviteter” (Säljö, 2005). Vygotsky använder begreppet mediering när han talar om olika stöd i lärandet. Dessa stöd kan vara både människor och verktyg (artefakter) (Säljö, 2000). På förskolan använder man sig av internet och DVD m.m. Detta är alltså artefakter som tillsammans med personer (här: pedagoger, kamrater) kan öppna upp nya möjligheter för kognitiv utveckling, i detta fall språkutveckling.

Den pedagog som betonade att material som används framför allt ska aktivera barnen snarare än i passiva situationer kan ses som ett uttryck för ett sociokulturellt perspektiv på lärandet. När man inom den sociokulturella teorin talat om att lärandet är situerat ser man lärandet som en del av ett aktivitetssystem där individen *samspekar* med andra människor och fysiska verktyg såsom datorer (Dysthe, 2003). Pedagogen verkar dela denna kunskapssyn då hon påpekar vikten av aktivitet för lärandet.

6.2.2.2 Språket utvecklas i lärarstyrda aktiviteter

Pedagogerna använder pedagogiskt material och media av olika slag i aktiviteter som är planerade eller lärarstyrda. De planerade aktiviteterna kan ha olika grad av styrning och ofta tillåts barnen ha inflytande över aktivitetens innehåll. Till rutinerna hör att läsa en bok innan maten, eller att se på film på fredag. Det vanligaste sättet att jobba med materialet är att skapa aktiviteter i en liten barngrupp eller med alla barnen. Gruppstorleken varierar beroende av vad som lämpar sig bäst för respektive aktivitet, eller antal barn i gruppen vid olika tidpunkter på dagen. På morgon och eftermiddag finns det större möjligheter att skapa mindre grupper då alla barn inte är där just då.

Man tar några barn, på morgonen t.ex. är ett bra tillfälle eller innan de går hem.[om läsning] (Pedagog 9)

En pedagog berättar om hur lässtunden brukar gå till:

Barnen kommenterar berättelsen eller svarar på vissa frågor som jag ställer. (Pedagog 5)

En annan pedagog berättar att hon kombinerar inlästa böcker med bilder som hon visar för barnen. Hon berättar vidare att om olika sinnen och att ha en interaktion under lässtunden:

Ljudet är också viktigt.. t.ex. finns det en CD där tuppen säger ”kuckeliku” och vi frågar barnen vad tuppen säger. (Pedagog 9)

Inom det sociokulturella perspektivet talar man om mediering. Genom att kombinera artefakter, som här kan handla om böcker, sånger och människor öppnar man upp för kognitiv utveckling. Genom att organisera den pedagogiska verksamheten i olika gruppstorlekar kan man bättre anpassa lärandesituationerna efter barnens nivå. De båda exemplen ovan visar på aktiva situationer där barnen är deltagare i aktiviteten genom att de kan kommentera berättelsen och svara på frågor. Inom den sociokulturella teorin intresserar man sig för hur redskapen påverkar lärokulturen (Dysthe, 2003).

Genom att det finns material på förskolan tillgängligt kan barnen själva ta initiativ till aktiviteter. Barnen ges möjlighet att styra delar av verksamheten utifrån materialet. En pedagog berättar:

På morgonen kan jag ta en bok och sätta mig i soffan och då ser du barnen komma spontant, vi tvingar dem inte, de väljer själva framför allt på morgonen... det är fritt. (Pedagog 9)

En annan pedagog berättar om barnens val av filmer och säger att:

När jag frågar om de vill ha en fransk film eller en svensk film svarar de en fransk film. (Pedagog 10)

Relativt många av pedagogerna ser den fria leken som ett bra inlärningsstillfälle.

Aktiviteter, lekar och spel inomhus som lego, eller utomhus när de är i sandlådan är också viktiga för att stimulera språket. (Pedagog 3)

Intressant dock är att en av pedagogerna nämner fri lek som lite svårare och lyfter fram att det kan vara svårare att då franskan blir det språk som dominerar i leken.

Vid fri lek och sådant går det inte riktigt för de pratar så mycket svenska mellan varandra och när man försöker komma in och prata franska då slutar leken istället. (Pedagog 1)

Belysande observation 6:

Mathilda, 5 år: Titta på min, den är fin

Ella, 5 år: Ja min också.

Aurélie, 5 år: Moi aussi regarde c'est rose [Jag också. Titta det är rosa]

Mathilda: c'est ma meilleure couleur [det är min bästa färg]

Ella: moi aussi. [jag också]

Observationen belyser hur barn i lek kan byta språk när en ny person kommer in i samtalet. Aurélies dominanta språk är franska och hon verkar också ha hög status i gruppen. Pedagogen i intervjun menade att det oftast blir svenska som blir språket i fri lek.

Kullti (2012) lyfter fram att både lärarledda aktiviteter och fri lek skapar möjligheter att utveckla språk och skapa arenor för deltagande. Hon menar att lärarledda gruppaktiviteter bör organiseras även i småbarnsgrupper, vilket det inte finns en stark tradition av i Sverige. Björk-Willéns (2006) avhandling visar också att målspråken i de förskolor hon studerade tränades i lärarledda aktiviteter och barnen kombinerade olika språk för att delta i såväl lärarledda aktiviteter som fri lek. Hon menar också att barn har en väl utvecklad känsla av när ett språk ska användas (jämför med observationen ovan). Angående rutinerna för språklig träning har hon sett att barnen förväntar sig ett visst språk i en viss aktivitet eller rutin och att det skapar oro om pedagogerna inte håller sig till denna ordning.

6.2.2.3 Språket utvecklas i rutiner

Många tycker att det finns goda möjligheter att utveckla franskan vid måltider och andra "rutiner". Omvårdande situationer såsom blöjbyte och toalettbesök, tvätta händerna och klä på sig liksom matsituationen uppges ofta. En pedagog uttrycker att franskan dominerar i de återkommande situationerna och rutinerna där barnet känner sig tryggt. Denna bild bekräftas av en annan pedagog som talar om de svenska barn som inte kan så mycket franska, att de förstår just de vanliga fraserna som är kopplade till vardagliga rutiner. Vid måltiden finns exempelvis möjlighet att träna på fraser som återkommer:

När barnen vill ha något bröd eller vatten, då uppmuntrar vi dem att fråga på franska.

(Pedagog 10)

Detta är också något som Kultti (2012) konstaterar. Hon talar bl.a. om en pedagogisering av måltiden som möjliggör en språklig stöttning och inkludering i den språkliga kommunikationen.

En pedagog förklarar hur de brukar göra vid rutiner. Det blir det också återkommande moment som kan förstärkas med kroppsspråket genom gester:

Vi ber barnen att tvätta händerna och samtidigt gör vi gesterna, kavla upp ärmarna, gnugga händerna... och då förstår barnet snabbt. (Pedagog 9)

I de vardagliga rutinerna som påklädning o.d. använder pedagogerna detta tillfälle för att benämna vad de gör och därmed utveckla språket.

[om en påklädningssituation] Då lär sig barnen namnen på kläderna, färgerna... (Pedagog 5)

De flesta pedagoger fokuserar på de återkommande momenten och vikten av att säga vad man gör och att använda sig av fraser som återkommer såsom ”tvätta händerna”, ”sitta på sin plats” osv.

Som nybörjare i ett andraspråk är helfraser en viktig inlärningsstrategi (Calderon, 2006). Denna strategi verkar också pedagogerna använda sig av när de arbetar med fraser kopplade till olika situationer. Björk-Willén (2007) lyfter fram flera studier som visar på vikten av rutiner för barns andraspråksinläring. I hennes avhandling visar hon att rutinerna har stor betydelse för barns deltagande och språkinläring.

Tolkat ur ett sociokulturellt perspektiv kan man se det som att den fysiska och den kommunikativa delen är kopplade till varandra. Detta framstår tydligt då pedagogen använder sig av gester för att visa hela proceduren med att tvätta händerna och samtidigt uttrycker det med ord (Dysthe, 2003).

En pedagog berättar också om deras utflykter och att förutom aktiviteten är resan dit ett inläringstillfälle. Genom att upptäcka nya miljöer kan ordförrådet utvecklas i nya domäner:

När vi tar bussen eller spårvagnen pratar vi mycket med barnen och vi förklarar för dem på franska allt de ser under färden. (Pedagog 4)

Summering

Pedagogerna arbetar med att utveckla franskan i olika aktiviteter. Utgångspunkten finns i ett pedagogiskt material som består av barnböcker, dvd, cd, internet, sånger. Man arbetar lärarstyrt och varierar gruppstorlekar. Genom att sjunga sånger och samtala om böcker utvecklar man språket. Media blir en möjlighet att skapa input för språket. Det lyfts även fram att media behöver hanteras klokt av pedagogen för att skapa situationer där barnen är aktiva. Man ser även den fria leken som ett bra tillfälle att utveckla språket, även om en pedagog menar att barnen då oftast börjar prata svenska med varandra. Rutiner av olika slag och omvårdnad lyfts fram som situationer då man lär sig språket genom fraser och inläring kopplat till en situation. Genom utflykter skapas möjligheter att lära sig språket utifrån den nya miljön som utflykten innebär.

6.2.2.4 Språket utvecklas genom den franska språkvärldens kultur och traditioner

Språket och kulturen går hand i hand i verksamheten. Konkret innebär det att man firar olika traditioner så att barnen ska få möjlighet att uppleva dem. I praktiska aktiviteter såsom

matlagning kan barnen göra exempelvis crêpes (pannkakor) - det blir ett praktiskt moment att göra crêpes samtidigt som instruktionerna ges på franska. Pedagogerna berättar på franska om olika traditioner som man också firar på skolan. För att stimulera franskan sjunger man julsånger och gör aktiviteter som hör till varje tradition. Man använder också samlingen och samtal då pedagogerna och barnen berättar om sina respektive traditioner och jämför. En pedagog exemplifierar vad hon berättar på samlingen:

Jag berättar för barnen att julklappsutdelningen sker när barnen sover och jultomten kommer in genom skorstenen och inte på eftermiddagen som i Sverige då de kan träffa tomten. (Pedagog 2)

Varje år har skolan ett övergripande tema kopplat till den fransktalande världen. Inom ramen för detta tema arbetar man med språket på olika sätt, kopplat till kulturen. Två pedagoger berättar att man använder sig av personer utifrån:

Förra året var det dikter och sånger från den franska kulturen och det var poeter som kom till skolan. Det var också en skådespelerska som kom för att visa oss barnteater och konstnärer med grafisk konst som kom via en fransk kollega. (Pedagog 11)

Inom andraspråksinläringen talar man om vikten av att ha positiva associationer till talarna av språket. Det är också viktigt att barnens språkliga och kulturella identitet får ett positivt mottagande av omgivningen (Börestam & Huss, 2001). Genom att på ett positivt sätt arbeta med kulturen i en praktisk kontext görs barnen delaktiga i den kultur som förknippas med det språk de lär sig. Det jämförande perspektivet med andra kulturer och att man intresserar sig för alla barns traditioner är enligt denna teori positivt för motivationen att lära sig ett andraspråk. Kulturen blir med denna tolkning en väg till att motivera barnet att lära sig språket.

Tolkat ur ett sociokulturellt perspektiv lär sig barnet vad som värderas i en kultur och detta sker genom att samtala, handla, härma och reflektera. Mycket av det människor gör har en språklig och en fysisk del, såsom exemplet med matlagning skulle kunna illustrera (Dysthe, 2003).

Summering

Språket stimuleras genom olika kulturella aktiviteter. Man firar traditioner och berättar om dessa i samtal med barnen vid samlingen. Barnen berättar om sina traditioner och man jämför. Sånger kopplade till olika traditioner blir ett medel för att utveckla franskan. Man arbetar också med mattraditioner och man lagar mat på franska då instruktioner ges på målspråket. Man arbetar med större tematiskt arbete varje år inom ramen för detta bjuds andra personer in och man arbetade förra året med franska poeter, skådespelare och konstnärer.

7. Diskussion

Diskussionsavsnittet inleds med en metoddiskussion. Därefter följer en diskussion om resultatet sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Vidare kommer jag att lyfta upp min studie och relatera den till tidigare forskning och reflektioner kring pedagogiska implikationer. Avslutningsvis kommer ett avsnitt med förslag på vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

I detta stycke kommer jag att reflektera över några punkter som kan påverka resultatet i min studie. Första punkten handlar om att de barn som går på förskolan har föräldrar som aktivt

valt just denna förskola. Min första frågeställning handlar bl.a om föräldrarnas roll för att skapa förutsättningar för att utveckla flerspråkighet. När föräldrarna aktivt har gjort ett val kan man också tänka sig att pedagogerna har högre förväntningar på deras engagemang. Pedagogernas svar pekar också i denna riktning. Valet av förskola gör alltså att resultatet inte kan generaliseras och svaren på frågeställningarna gäller den studerade förskolan.

Med tanke på Lindbergs m. fl. (2011) diskussion om glappet mellan intentioner i styrdokument och verkligheten i skola och förskola gällande flerspråkighet finns det anledning att tro att resultaten skulle kunna skilja sig mellan olika förskolor. Lindberg (2011) menar att det finns positiva attityder till flerspråkighet i styrdokumenten, men att man i verkligheten ser enspråkighet som den självklara normen. Värderingar i skolan måste ses i ljuset av värderingar i majoritetssamhället. Av denna anledning är det intressant att plocka fram attityder som just franskan möter. En pedagog berättar exempelvis om hur hon hör föräldrarna prata med varandra i korridorerna:

Föräldrarna tycker att franska är "la classe" [ung. har status]. Jag hör föräldrarna i korridoren som pratar med varandra och säger "åh franska språket är så vackert". (Pedagog 11)

Det är mycket möjligt att franskan i majoritetssamhället inte omfattas av den syn på flerspråkighet som Lindberg m.fl. (2011) talar om och där flerspråkighet lyfts fram ur ett bristperspektiv. Den anekdot som en av pedagogerna delgav mig om barnen som fick positiva kommentarer om att de pratade franska på en spårvagn tyder också på att franskan har en högre status än många andra invandrarspråk.

En annan faktor som behöver lyftas fram är också pedagogernas sammansättning. De har olika modersmål och de flesta svenska pedagoger har erfarenhet av längre vistelser i fransktalande länder. Det är ganska troligt att en personalsammansättning där i stort sett alla har erfarenheter av flerspråkighet inte speglar samhällets normer och värderingar i stort. Det är troligt att just dessa individer inte delar majoritetssamhällets normer om enspråkighet och monokulturalitet, vilket jag låter detta citat illustrera.

[...] Här finns det så många (vuxna) med flera språk så därför tror jag att det är en väldigt lätt miljö. Jag tror att personalen här är så franskspråkig att det inspirerar barnen. De kan relatera till oss. (Pedagog 8)

Mot denna bakgrund kanske denna förskola inte kan ses som representativ, men däremot kan en studie vara intressant som ett exempel på hur en flerspråkig verksamhet kan se ut. I ett samhälle där man inte nödvändigtvis värderar flerspråkighet högt behövs positiva exempel och modeller att inspireras av.

7.2 Resultatdiskussion

I detta stycke kommer jag att belysa resultaten ur ett sociokulturellt perspektiv. Vygotsky ser språket som människans viktigaste redskap och det är genom detta vi lär oss vår kultur. Att kunna flera språk blir därför inom den sociokulturella teorin en fördel för barnet som då äger fler verktyg för den intellektuella utvecklingen (Imsen, 2006). Denna studie har handlat om hur pedagogerna på en förskola resonerar kring förutsättningar för att utveckla flerspråkighet utifrån franskans plats i Sverige och föräldrarnas roll. Den har också tagit ett konkret perspektiv då jag undersökt hur pedagogerna arbetar för att utveckla franska språket.

Pedagogerna fokuserar framför allt på att kompensera för att franskan inte finns i samhället genom att skapa en franskspråkig miljö på förskolan och använda olika resurser såsom internet, böcker, filmer, sånger, sig själva m.m. Pedagogernas ser det som en viktig

förutsättning att skapa ett ”språkbud” genom att använda franska som huvudspråk i verksamheten i syfte att skapa en önskad inlärningsmiljö. Säljö (2005) talar om att lärandet är situerat och fokuserar då specifikt på kontexten i vilken lärandet sker. Genom att försöka vara konsekventa i att tala franska med barnen påverkar pedagogerna kontexten som inläringen sker i.

Det har också framkommit att pedagogerna ser föräldrarnas engagemang och fortsatta arbete hemma som viktiga förutsättningar för att lyckas med att utveckla flerspråkighet. Inom det sociokulturella perspektivet talar man om att lärandet är socialt. Interaktionen med andra människor är avgörande för hur lärprocessen ser ut och får för effekt. Dysthe (2003) skriver att man lär sig i olika diskurser och att dessa tillsammans är delar av lärandet. Lärandet sker i hemmet och i förskolemiljön och dessa olika miljöer kan ses som delar i barnens lärande som kompletterar och stödjer varandra. Pedagogerna ser föräldrarnas arbete som en viktig förutsättning för barnens totala lärande. Den kontext som barnets hemmiljö innebär är naturligtvis olika ur ett språkligt perspektiv, då vissa föräldrar har franska som modersmål och andra inte. Som modersmålstalare ser pedagogerna föräldrarna som en resurs genom de talar franska med barnet. De som inte har franska som modersmål kan ta hjälp av olika artefakter och verktyg för lärandet såsom cd, böcker och film. Oavsett om det handlar om att prata själva språket eller att sätta på en cd-skiva och visa intresse för barnets värld handlar det om att använda sig av olika former av verktyg eller artefakter som medierar lärandet (Dysthe, 2003).

Pedagogerna frångår ibland principen att alltid prata franska såsom i emotionella situationer, konflikter eller för att skapa trygghet. Då bedömer de flesta att de ibland behöver prata svenska. De anpassar sig alltså i dessa situationer och ser då inte utvecklandet av språket som det primära, utan vill kunna ge barnet den trygghet som behövs. Säljö (2000) skriver att olika typer av verktyg medierar lärandet för människor. Genom att fokus för lärandet flyttats från att utveckla språket till att skapa trygghet behöver också pedagogen byta ”verktyg” - i detta fall språk - för att uppnå önskat mål.

Pedagogerna utvecklar franskan i olika aktiviteter såsom att sjunga sånger och läsa och samtala om böcker. Vygotsky ser det som att människor ständigt approprierar nya färdigheter och han talar om den proximala utvecklingszonen då en mer kompetent person hjälper en annan att klara något moment (Säljö, 2000). Ett tydligt exempel på detta kan vara sångerna man sjunger på samlingen. Pedagogerna introducerar sångerna och barnen sjunger dessa med hjälp av kamrater och pedagoger. Man söker sedan ytterligare stöd för inläringen genom att lyssna på dem i andra kontexter efter samlingen genom att lyssna på en cd-skiva eller på Youtube. I leken kan barnen utveckla språket. Genom utflykter skapas möjligheter att lära sig språket utifrån den nya miljön som utflykten innebär. Man arbetar även språkutvecklande med franskan genom olika kulturella aktiviteter såsom att fira olika traditioner och berätta om dessa i samtal ur ett jämförande perspektiv.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv kan man se att språket utvecklas i ett socialt sammanhang. Lärandet är situerat och man ser lärandet som en del av ett aktivitetssystem där individen samspelar med andra människor och verktyg (Säljö, 2005). Det är denna typ av lärandemiljö man skapar på förskolan. Då lärandet är socialt och interaktionen med andra människor är viktig för lärandet blir det viktigt att skapa miljöer där dessa förutsättningar kan tillvaratas (sjunga sånger, läsa och samtala om berättelser). Pedagogerna påverkar läromiljön för önskat syfte genom att variera gruppstorlekar och skapa pedagogiska aktiviteter i dessa. Miljöbytet som en utflykt kan innebära tillvaratas för att variera kontexten för lärandet. För de som kan minst franska blir rutiner och fraser viktiga delar i lärandet och en väg in i franskan. Genom att fysiskt visa hur man tvättar händerna och samtidigt säga frasen tillämpar man det som sociokulturella teoretiker menar då man talar om att aktiviteter har en fysisk och en social del och att aktiviteten är del av lärandet (Dysthe, 2003).

I detta stycke kommer jag att diskutera resultatet i förhållande till tidigare forskning och min bakgrund om språk och utbildning. Modersmålet i skola och förskola har diskuterats mycket i Sverige. Ofta bedrivs den undervisningen bara under några timmar i veckan, vilket enligt forskning inte är tillräckligt för att uppnå önskat resultat (Håkansson, 2003). Skans (2011) lyfter i sin avhandling fram risken med att den didaktiska vad-frågan i en flerspråkig förskola blir språket. Risken blir då att språket skiljs från lärandeinnehållet. På den studerade förskolan integreras franskan i alla pedagogiska aktiviteter, vilket gör att den didaktiska vad-frågan kan sträcka sig längre än bara språket (Lindberg m.fl. 2011).

Förutsättningarna för att utveckla flerspråkighet hos modersmålstalare borde vara större i den här undervisningsmodellen än med en traditionell modersmålsundervisning. Arnberg (1981) har studerat svensk-engelska familjer som haft som mål att uppfostra barnen tvåspråkigt. Samtliga barnen använde mest svenska. Schlyter har studerat fransk-svenska barn och konstaterat att franskan blev starkare i samband med semestervistelser i Frankrike för att därefter försvagas igen (Håkanson, 2003). Mot denna bakgrund framstår denna typ av skola som en intressant modell för att stimulera modersmålet genom att stödja det språk som inte talas i samhället. Hyltenstam (1996) skriver likaså att de tvåspråkiga skolorna är intressanta ur modellaspikt och att resultaten borde kunna vara goda med tanke på att den etniska gruppen kan ha större inflytande över den utbildningen än de har över kommunal modersmålsundervisning. I denna studie har det inte undersökts hur mycket inflytande föräldrarna har över verksamheten. Däremot har undersökningen visat att pedagogerna ser föräldrarna, oavsett om det handlar om ett modersmål eller inte, som mycket viktiga resurser i arbetet för att utveckla flerspråkighet.

Det är också intressant att lyfta fram Kulttis (2012) avhandling där hon studerat en flerspråkig förskola (dvs. en förskola där barnen har flera olika modersmål) och hon konstaterar att hon bara några gånger hört andra språk än svenska. Hon konstaterar, liksom Axelsson (2005) (i Kultti, 2012), att det inte går att skapa en flerspråkig läromiljö om det inte finns någon att prata språket med. Tillfällen att prata franska finns det på den franska förskolan och detta görs också om än på mycket olika nivåer. De pedagogiska implikationerna av detta skulle kunna vara att man strävar efter att placera barn som har samma modersmål i samma barngrupp så att de kan leka med varandra och anställa utbildad pedagogisk personal som talar barnens modersmål. I en sådan förskola, i likhet med den studerade förskolan, kan det skapas plats för fler språk som används aktivt.

För barn som inte har franska som modersmål stimuleras språket i allt man gör och i rutiner. Rutiner och språkinläring för andraspråksinlärare är något som också Björk-Willén (2006) talar om. De barns som har annat modersmål än franska har mycket olika språknivå. Kultti (2012) har studerat flerspråkiga barns deltagande i förskolans aktiviteter och kommit fram till att deltagande inte hindras av att barnen inte behärskar svenska fullständigt. Björk-Willén (2006) visar också att barnen kombinerar resurser som olika språk för att delta i aktiviteter. Under mina observationer har jag gjort liknande iakttagelser.

Det kan vara intressant att titta på Cummins & Swain (1986) tre principer för en framgångsrik flerspråkig utbildning. Den första principen handlar om att man i första hand ska se till att barnet utvecklar sitt modersmål och att man låter detta språk ta plats. De barns som har svenska som modersmål tillhör majoritetssamhället och får stimulans i svenska i hemmet och genom media (Einarsson, 2004). Det kan bli en svårare uppgift för de barn som varken har svenska eller franska som modersmål. En pedagogisk implikation av detta är att dessa barns stöd i modersmålet bör uppmärksammas speciellt. Cummins & Swain (1986) andra princip handlade om att ta ett språk i taget. Här gör pedagogerna lite olika, men det är vanligare att man uppger att man växlar språk ibland än att man aldrig gör det. Det kan dock diskuteras om det är värt att strunta i barnens trygghet för att uppnå språkliga mål. En

pedagogisk implikation av detta skulle kunna vara att pedagogerna observerar varandra och samtalar om sitt förhållningssätt till att använda franska respektive svenska i olika situationer. Detta skulle kunna vara ett område för reflektion, fortbildning och samtal.

Den tredje principen är att man ska tala positivt om flerspråkighet med barnen, föräldrarna och omgivningen. Utan att ha undersökt denna fråga specifikt är min uppfattning att såväl föräldrar som pedagoger delar en positiv syn på flerspråkighet på den studerade förskolan. Ju mer kunskap man har om flerspråkighet desto bättre kan man antagligen tala för det. Det skulle vara intressant att se hur mycket kunskaper pedagoger på landets flerspråkiga förskolor har om forskning och hur de i så fall förmedlar sådan kunskap till barn och föräldrar för att främja flerspråkighet.

I detta stycke vill jag också lyfta tankar utifrån Europarådets (2007) arbete kring flerspråkighet och det synsätt som betonar att människans språkliga erfarenheter växer i ett kulturellt sammanhang. Man behöver inte strikt separera olika språk utan man kan se det som att en individ kan använda hela sin språkliga kompetens genom att exempelvis förstå ett språk, men prata ett annat. Detta öppnar upp för att värdera delfärdigheter som värdefulla för individen. Med en allt mer globaliserad värld känns detta synsätt som naturligt och det knyter också an till det jag inledningsvis lyfte fram om flerspråkighet – att det faktiskt är vanligare att vara flerspråkig än enspråkig i världen (Einarsson, 2004). Det är en intressant tanke att fundera över om det inte skulle vara nyttigt för fler barn att lära sig språk i förskolan i en kontext där språket och kulturen går hand i hand.

Kanske mer intressant än själva språket är resonemang om mångfald som kommit fram under intervjuerna. Kanske extra intressant då jag inte frågat om det, utan att dessa resonemang kommit spontant i samband med tankar om värderingar inför framtiden eller hur man arbetar med franska språkvärldens kultur. Dessa frågor har inte fått plats inom min frågeställning, men de känns viktiga att lyfta fram ändå. I Lpfö 98 rev. 2010 står det att den ökande mångfalden i förskolan skapar nya möjligheter att:

grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund. (Lpfö 98 rev. 2010, s.4).

Lindberg m. fl. (2011) har också lyft diskussionen om glappet mellan styrdokumentens intentioner och verkligheten. Franska förskolan har förutsättningarna för att skapa möten mellan människor med olika kulturer och dessa möjligheter verkar tillvaratas och är dessutom uppskattade av många föräldrar som en anledning att välja skolan, visar intervju svaren. Den bild som genom intervjuerna kommit fram handlar om en förskola som ser respekt för andra och tolerans som sin huvuduppgift och där man ser det mångkulturella som en rikedom:

Vi ligger 20 år före många andra skolor. Våra barn lär sig olikheter och det går väldigt bra med olikheter. Det är vår stora styrka här... Vi lär oss av varandras erfarenhet och kultur. (Pedagog 8)

Vi försöker att öppna dem mot en mångkulturell värld. Jag tror att barn kommer att må väldigt bra hela sitt liv med sådana kvalitéer. (Pedagog 7)

Det viktigaste i den här skolan är att acceptera olika kulturer. Respekt av olika människor vare sig de är svarta eller vita eller pratar ett främmande språk eller inte. Det är basen. Jag har aldrig hört talas om rasism på den här skolan och det finns ju en anledning och det är att barnen badar i den här språkliga och sociala mångkulturen. (Pedagog 5)

Respekt för andra kulturer och alltså för var och en. Det finns familjer där man pratat olika, där man äter olika, där man lever på annat sätt och att detta är intressant. Vi försöker att väcka en viss nyfikenhet hos våra barn i förhållande till denna nyhet och dessa olikheter. Tolerans är mycket viktigt. (Pedagog 2)

Denna typ av flerspråkig förskola kan ha en viktig funktion att fylla i samhället och inom svensk skola och förskola – förutom språket. En förskola med en profil inriktad på ett språk eller en grupp i samhället skulle lätt kunna isolera sig och inte ta in olika tankar och erfarenheter i verksamheten. En sådan förskola leder kanske till att barnen utvecklar sitt språk och sin kultur, men vad händer då med de mångkulturella möjligheterna som finns tack vare invandringen?

7.3 Förslag till vidare forskning

Slutligen, vill jag lyfta fram att en flerspråkig förskola erbjuder många frågor att utforska. Under arbetets gång har många frågor väckt nyfikenhet. Ett ämne som inte behandlats i denna uppsats är att bedöma hur duktiga barnen blir på franska. Med tanke på att det forskats mycket på de kanadensiska språkbuden skulle det vara intressant att jämföra deras modell med denna. I de kanadensiska språkbuden tillhör barnen majoritetssamhället (Håkansson, 2003). Samansättningen av barn på den studerade förskolan är som bekant en annan bestående av barn med franska som ett av sina modersmål och barn med svenska som modersmål samt barn med andra modersmål. Därför skulle det vara intressant att studera på vilken nivå dessa barn utvecklar franskan, men också hur bra kunskaper de får i sina respektive modersmål.

En annan skillnad mellan de kanadensiska språkbuden och den studerade förskolan är att språkbudet på den studerade förskolan får minskad intensitet i grundskolan då de flesta ämnen undervisas på svenska. En intressant forskningsansats skulle därför vara att studera effekten av språkbud i förskolan över tid.

Om man ser det ur modersmålsundervisningens synvinkel skulle man kunna studera de långsiktiga effekterna av att ha gått på fransk förskola i jämförelse med franska barn som gått på svensk förskola. Hur påverkar detta modersmålets etablerande?

Om man funderar över de mångkulturella frågorna så skulle det vara intressant att fortsätta att fördjupa sig i de interkulturella aspekterna. Hur arbetar man med interkulturalitet i olika flerspråkiga förskolor och vilka framgångsfaktorer finns det?

Referenser

Axelsson, M. & Bunar, N. (2006). *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.

Bergman, P. m fl. (1992). *Två flygor i en smäll. Att lära på sitt andraspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Björk-Willén, P. (2007). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköpings Universitet.

Bjørndal, Cato. R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Börestam, U. & Huss, L. (2001). *Språkliga möten: tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

Calderon, L. (2006). *Komma till tals: flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Council of Europe (Skolverket). (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Strasbourg.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Stockholm: Liber.

Hagtvet, B.E (2004). *Språkstimulering / Del 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

Esaiasson, P. m fl. (2012). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Hyltenstam, K. (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

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

Imsen, G. (2005). *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lindberg, I m.fl. (2011). *Läraryrkets interkulturella dimensioner – forskning om undervisning och lärande 6*. Lärarförbundet.

Lärarens Handbok. (2008). *Läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Lund: Studentlitteratur .

Patel, R. & Davidson (1991). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.

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

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Prisma. Norstedts Akademiska Förlag.

Internetkälla

Lindberg, I. (2002). *Myter om tvåspråkighet*. Hämtade den 29 december 2011
<http://www.sprakradet.se/2228>

Läroplan för förskolan: Lpfö 98 rev. 2010
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor till pedagogerna

Inledande fakta

1. Vilket är ditt modersmål?
2. Om annat än franska. Hur har du lärt dig franska?

Franska och svenska på förskolan

3. Under en hel dag på förskolan, hur stor andel av tiden uppskattar du att du använder franska i barngruppen?
4. I vilka situationer använder du franska under en vanlig dag? (möjlighet)
5. I vilka situationer under en vanlig dag bedömer du att svenska passar bäst? (hinder) *(från att barnet lämnas på morgonen, till att barnet hämtas)(för att du bedömer att svenska passar bättre, för att situationen kräver det osv.)*
6. Om du växlar mellan språken, i vilka situationer brukar detta vara?
7. Barnen på franska skolan har olika språklig bakgrund (*helfransk, halvfransk, helsvensk, annat...*). Pratar du mer eller mindre franska beroende av barnens olika modersmål?

Föräldrarnas roll

8. Vilka motiv upplever du att föräldrarna har för att välja en förskola med franska som huvudspråk?
9. Hur ser du på föräldrarnas roll för att ett barn ska utveckla tvåspråkighet?
10. Vilka råd ger du till föräldrar som är oroliga över hur det ska gå till att utveckla tvåspråkighet?

Situationer, material

11. Franskan i Sverige är ju inte ett språk som man hör ute i samhället varje dag, som man gör med engelskan. Tror du att ni har sämre möjligheter att lyckas utveckla franskan hos barnen än vad en engelsktalande förskola hade haft att utveckla engelskan?
12. I vilka situationer upplever du att du kan stimulera barnet till att utveckla franskan?
(*matsituation, uteaktivitet, samling, läsa, sjunga*)
13. Vad använder ni er av för material för att barnen ska få kontakt med franska i vardagen?
(*media, böcker, cd, dvd, Internet...*)
14. Hur använder ni er av materialet?

Kultur, identitet och språk

15. Hur arbetar ni med den franska språkvärldens (le monde francophone) kultur och identitet i det vardagliga arbetet? Ge exempel på stort och smått (från vardagliga rutiner till större teman)
16. Upplever du att barnen känner sig franska eller har en positiv bild av den franskspråkiga kulturen? Eller är det tvärt om? Berätta om dina erfarenheter!
17. Franskan är ett "statusspråk" i Sverige. Hur tror du att detta har påverkat elevunderlaget (de elever/barn som går på skolan) på skolan?
18. Det är viktigt för barn att utveckla en positiv tvåspråkighet och identitet. Tror du att det är lättare för er att lyckas med detta då många har positiva associationer till franskan jämfört med många andra minoritetsspråk/ invandrarspråk i Sverige?
19. Vilka förmågor/kvalitéer/värderingar tycker du att ni ger barnen i egenskap av framtida samhällsmedborgare?

Bilaga 2: Blankett för tillstånd att observera



GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Göteborg 2012-10-01

Tillstånd att observera barn som del av lärarutbildning

Under hösten 2012 kommer studenter som går kursen - Allmänt utbildningsområde 3, Examensarbete (LAU 390), att observera barn på förskolor. Kursen är en del i lärarprogrammet vid Pedagoger, Göteborgs universitet. En del av innehållet i kursen består av att observera pedagogerna och barn i interaktion. De uppgifter som samlas in kommer att behandlas enligt de riktlinjer som gäller för studier av detta slag vad gäller deltagarnas anonymitet och etiska hänsyn. (www.hsetikregler)

Har ni några frågor angående intervjuerna kontakta gärna kursansvarig Daniel Seldén daniel.selden@socav.gu.se

Ja, jag ger tillstånd till att mitt barn får observeras.
Observations material får endast användas inom ramen för kursen LAU 390.

Nej, jag vill inte att mitt barn ska observeras.

Barnets namn:.....

Målsmans underskrift:

Namnförtydligande:

Med vänlig hälsning
och medverkande lärare

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Läroverksgatan 15, Box 300, SE 405 30 Göteborg
031-786 0000, 031-786 2391 (fax)
www.ipkl.gu.se ipkl@gu.se