



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ATT LÄRA SIG SVENSKA I EN FLERSPRÅKIG FÖRSKOLA

**En observationsundersökning av pedagogers  
språkutvecklande arbete**

**Mladenka Jovanovic  
Olga Mirovskaya**

---

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Tvårvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Davoud Masoumi
Examinator:	Ingemar Gerbo
Rapport nr:	VT13-IPS-17 U/V ULV LAU925

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925:2  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Vt/2013  
Handledare: Davoud Masoumi  
Examinator: Ingemar Gerrbo  
Rapport nr: VT13-IPS-17 U/V ULV LAU925  
Nyckelord: förskola, flerspråkighet, svenska språket, språkutveckling, lärandemiljö, strategier

---

Syftet med denna studie var att undersöka förskolläraernas arbetssätt på flerspråkiga förskolor. Den empiriska studien avsåg att besvara syftet utifrån två frågeställningar som berör frågor om hur förskollärare utformar det fysiska rummet i en flerspråkig miljö och vilka strategier de använder för att främja flerspråkiga barns språkutveckling.

Två perspektiv som bäst passade för studien blev dess teoretiska utgångspunkter. Det ena perspektivet är två metaforer som betraktar lärandet utifrån både förvärvande av kunskaper och deltagande. Det andra perspektivet är den sociokulturella teorin om lärande och utveckling.

En kvalitativ metod i form av strukturerade observationer användes under totalt en veckas tid på två förskolor i två olika kommuner i Västra Götaland. Andel flerspråkiga barn var 75 %.

Resultat visar att det finns många faktorer som påverkar flerspråkiga barns språkutveckling i förskolan positivt, framförallt organisering av det fysiska rummet inomhus och pedagogernas strategier för att främja språkutvecklingen. Rumsarrangemang, utrustning av lokalerna och tillgång till material skapar förutsättningar för språkanvändning. Beroende på hur lärarna planerade de dagliga aktiviteterna som måltider, fri lek och samlingar fick barn olika möjligheter till att använda och utveckla svenska språket. Genom gruppindelning, stöttning och högläsning, sagoberättande och sång skapades tillfällen för att förstå, prova, höra och tillägna sig språket.



# Innehållsförteckning

Abstract

Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
1.2 Centrala begrepp.....	2
<b>2 Litteraturgenomgång</b> .....	<b>3</b>
2.1 Historisk överblick.....	3
2.2 Flerspråkighet.....	3
2.3 Språkinläring hos barn från flerspråkiga hem.....	4
2.4 Språkutveckling via språk .....	5
2.5 Läroplanen för förskolan Lpfö 98 .....	6
2.6 Miljöns betydelse för barns språkutveckling .....	6
2.7 Lekens betydelse för språkutveckling .....	7
2.8 Högläsningens betydelse för språkutveckling .....	8
2.9 Måltidens betydelse för språkutveckling .....	8
2.10 Tidigare forskning .....	9
<b>3 Teoretisk anknytning</b> .....	<b>10</b>
3.1 Lärande som ett kontinuum mellan två metaforer .....	11
3.2 Barns språkutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv .....	12
<b>4 Metod</b> .....	<b>13</b>
4.1 Val av metod.....	13
4.2 Urval.....	13
4.3 Genomförandet av studien .....	14
4.4 Generaliserbarhet av resultat och validitet .....	15
4.5 Etiska ställningstaganden .....	16
4.6 Analys av empirin .....	16
<b>5 Resultat</b> .....	<b>17</b>
<b>5.1 Organisering av lärandeverksamheten</b> .....	<b>17</b>
5.1.1 Rumsarrangemang samt utrustning och material.....	17
5.1.2 Variation, tillgång och tillgänglighet av materiella resurser .....	18
<b>5.2 Pedagogernas strategier för att främja flerspråkiga barns språkutveckling</b> .....	<b>19</b>
5.2.1 Gruppindelning som en språkutvecklande strategi .....	19
5.2.2 Pedagogernas stöttning som en språkutvecklande strategi .....	21
5.2.3 Sagoberättande, högläsning och sångstund som en språkutvecklande strategi.....	24
<b>6 Diskussion och slutord</b> .....	<b>26</b>
6.1 Slutdiskussion .....	26
6.2 Didaktiska slutsatser.....	29
6.3 Metodreflektion.....	29
6.4 Slutord.....	30
<b>7 Referenslista</b> .....	<b>31</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	<b>35</b>

# 1 Inledning

Enligt den senaste statistiken är vart femte barn under 18 år i Sverige antingen fött utomlands eller i Sverige och har båda föräldrar födda i ett annat land (SCB 2010). Om man dessutom räknar in inrikesfödda barn med en utrikesfödd förälder ökar andelen till 30 % (ibid.). De flesta av dessa barn talar minst två språk och ibland flera. Andelen flerspråkiga barn varierar kraftigt på skolorna i Sverige: det finns både skolor där drygt 50 % av eleverna är flerspråkiga (Ungdomsstyrelsen 2008) och de skolor som enbart har enspråkiga eller några enstaka barn som talar flera språk.

Så är också fallet med förskolor. Det är särskilt i vissa områden i storstäderna som det finns förskolor med en överväldigande majoritet barn från flerspråkiga hem. Barn födda utomlands som går i svensk förskola kan enligt tvåspråkighetsforskningen utveckla ”svenskan som sitt starkaste språk” (Wedin 2011:48). Det kan också vara tvärtom - inrikesfödda barn med båda föräldrar från ett annat land behöver inte utveckla svenska som förstaspråk p g a begränsade möjligheter att använda språket utanför förskolan. Följden blir att svenska språket blir deras andraspråk. Barnen till utrikesfödda föräldrar använder oftast ingen svenska i hemmiljön och om de dessutom bor i mångkulturella storstadsområden där svenskan är sällsynt blir förskolan nästan den enda platsen där man talar majoritetsspråket (ibid.). Ett stort ansvar i tillägnet av det svenska språket läggs således på förskolelärare, det är bl. a de som kan ge en bra start för dessa barns språkutveckling.

Hur ska man då planera sin pedagogiska verksamhet för att utveckla svenska hos barn från flerspråkiga hem? Vad behöver man tänka på när gruppen är så heterogen? Hur kan man anpassa sin undervisning till denna mångfald? Det är det vi söker svar på i studien. Vi som har bakgrund som språk- och förskolelärare och som i framtiden kommer att arbeta med flerspråkiga elever är särskilt intresserade av hur man kan främja deras språkutveckling. Flera lärare kommer dessutom att möta flerspråkiga barn som idag utgör mellan 18 och 30 % av alla förskole- och skolbarn. Genom att uppmärksamma ett språkutvecklande arbete på mångkulturella förskolor kan vi ge mer kunskap till förskolelärarna. Utifrån den kan de öka sin medvetenhet om de arbetssätt som är mest lämpade för svenskans utveckling hos barn från flerspråkiga hem. Detta kan hjälpa till att bedriva en effektiv pedagogisk verksamhet i mångkulturella förskolor i enlighet med styrdokumentet som läroplanen för förskolan 98.

Oavsett vilka av dessa grupper barn som finns på förskolan ska verksamheten fokusera på tre huvudområden enligt Lpfö 98 (Skolverket 2010): barns språkutveckling, utveckling av grundläggande matematisk kunskap och kunskapsutveckling i natur- och miljöfrågor. Läroplanen visar tydligt att språket är oerhört viktigt i förskolans arbete (2010:7):

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. 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.

Med hjälp av språket kan barnen förstå omvärlden och därför är det ett av de viktigaste redskapen för ett livslångt lärande. Detta är förskolans uppgift. Benckert (2008) poängterar att den viktigaste och mest intensiva perioden för det lilla barnets språkutveckling är mellan 18 och 36 månaders ålder, det är då grunden för språket eller språken läggs. Det tyder på att

förskolan är viktig för de flerspråkiga barnen i denna ålder, särskilt för de som inte möter svenska utanför förskolans gränser. En förutsättning för att kunna nå goda skolresultat i framtiden, är att behärska svenska, av den orsaken att utbildning inte sker på andra språk.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare arbetar med svenska språket hos barn från flerspråkiga hem. Utifrån syftet har vi kommit fram till följande frågeställningar:

- 1) Hur utformar man det fysiska rummet på de valda förskolorna för att främja flerspråkiga barns språkutveckling?
- 2) Vilka strategier använder pedagogerna för att utveckla svenska språket hos flerspråkiga barn?

## 1.2 Centrala begrepp

### Förstaspråk/modersmål och andraspråk

Inom tvåspråkighetsforskningen brukar man använda termen *förstaspråk* som betecknar ett eller flera språk som man lär sig från födelsen (Lindberg 2009). Förstaspråket används parallellt med *modersmålet*, men det senare kan skapa förvirring då modersmålet traditionellt är förknippat med ett land och en nation och man kan ha olika modersmål beroende på vilket språk föräldrarna talar hemma med sina barn (Lainio 2008). Utvecklar barn två språk samtidigt från början handlar det om två förstaspråk och inte två ”modersmål” (Einarsson 2009:87). Alla andra språk man lär sig efter 3-års ålder kallas *andraspråk*.

### Flerspråkighet/tvåspråkighet

Begreppet *tvåspråkighet* används av vissa forskare parallellt med *flerspråkighet* och det senare förekommer t o m oftare i texter om tvåspråkig utveckling (Axelsson 2004, Haglund 2004). Vi väljer att hålla oss till termen flerspråkighet.

### Artefakt

Säljö (2000) menar att för att förstå mänsklig kunskap behöver man analysera på vilket sätt människan utvecklar och använder sociokulturella redskap. Dessa är intellektuella och kan vara antingen språkliga eller materiella. Det är just det som kallas för artefakter. Säljö anser också att man inte särskilt kan skilja dessa kategorier eftersom båda överlappar varandra. Vidare beskriver Säljö artefakter som ett annat ord för redskap som behövs för kommunikation mellan människor. Det kan vara allt från penna, papper, leksaker till språk.

Nationalencyklopedin framställer artefakt som produkt eller effekt som är gjort av människohand ([www.ne.se](http://www.ne.se)).

## 2 Litteraturgenomgång

I detta kapitel introduceras litteratur som berör pedagogiska områden inom förskolan, där vi har valt att ge en redogörelse för flerspråkighet, språkutveckling, en rad återkommande aktiviteter på förskolan och lärandemiljön. Den redovisade litteraturen blir ett stöd för denna studie. Därefter presenteras tidigare forskning om organisering av lärandemiljön på flerspråkiga förskolor.

### 2.1 Historisk överblick

Historiskt sett har Sverige alltid haft en stor språklig mångfald. Det var både de inhemska språkvarieteterna som dialekter i olika geografiska områden och migrationsströmmarna som har bidragit till detta. Under det senaste halvsekleet i och med globaliseringen har gränserna blivit öppnare och Sverige blev ett ännu mer mångspråkigt land. Som vi såg i inledningen har t ex antalet flerspråkiga barn och ungdomar nått nästan 30 % 2012. Trots det är ”enspråkighetsnormen” fortfarande ett utbrett fenomen i skolan vilket påpekas av flera forskare (Lindberg 2009:32). Skolan försöker neutralisera olikheter i språk och gör enspråkighet och homogenitet till en norm (Haglund 2004:365). Detta är tvärtemot verkligheten.

Barn med flerspråkig bakgrund betraktas inte som undantag eller avvikelse från enspråkighetsnormen i detta arbete, men istället som norm i dagens samhälle med tanke på att vart femte av dem är flerspråkigt. Med denna utgångspunkt vill vi i denna del belysa några teoretiska perspektiv vad gäller: först flerspråkighet och tillägnande av språk, sedan läroplanens föreskrifter, därefter miljöns, lekens, högläsningens och måltidens betydelse för barns språkutveckling och till sist tidigare forskning på området. Dessa teorier kommer att ligga till grund för analysen av resultat från den empiriska undersökningen.

### 2.2 Flerspråkighet

Innan vi går in på hur barns språkutveckling går till behöver vi redogöra för på vilket sätt barn kan bli två- eller flerspråkiga. Tvåspråkighetsforskningen delar in tvåspråkigheten i två typer beroende på när språken tillägnats. Om barn lär sig två språk före 3-års ålder kallas de för *simultant tvåspråkiga*. Det betyder att barn födda i Sverige eller barn som kommit in i landet och börjat lära sig svenska innan de fyllt 3 år kan betraktas som simultant flerspråkiga. När förstaspråket är etablerat och ytterligare ett språk lärs in efter den här åldern är man *successivt tvåspråkig* och det handlar då om andraspråksinläring (Börestam & Huss 2010). Men enligt tvåspråkighetsforskaren Å. Wedin (2011) går det inte alltid att dra en tydlig gräns mellan simultant och successivt tvåspråkiga. Även om barn är födda i Sverige kan deras svenska vara ett svagare språk om deras föräldrar och människorna i deras omgivning talar andra språk än majoritetsspråket. I detta fall utvecklar de svenska som andraspråk och inte som sitt förstaspråk. Detta gör att gruppen flerspråkiga barn blir heterogen och kräver en särskild uppmärksamhet från lärarnas sida.

Sociokulturella faktorer som exempelvis skolans och samhällets attityder till flerspråkiga barn, ”lärarnas förväntningar” (ibid.:59) och politiska faktorer såsom statens språkpolitik hänger tätt samman med tvåspråkig utveckling (Lainio 2008). ”Attityder och värderingar”

anses av modern forskning t o m ha en större påverkan än föräldrarnas engagemang i barnens förstaspråkutveckling (Börestam & Huss 2010:56–57). Skolan projicerar samhällets värderingar och förändrar elevernas självbild med sin negativa eller positiva inställning till tvåspråkighet. Positiva attityder stärker t ex självbilden, empowerment enligt Cummins (ibid.), skapar större motivation och bidrar således till barnets ”ideala” tvåspråkiga utveckling. Den här typen av tvåspråkighet blir *additiv* och utvecklas om förhållandet mellan språken och det omgivande samhället är mer eller mindre jämnt: ett andraspråk adderas till förstaspråket och berikar det (ibid.).

De ”sociokulturella villkor” barnen växer upp under kan också påverka den tvåspråkiga utvecklingen negativt (Lindberg 2002:2). Om språkutvecklingen sker på bekostnad av förstaspråket blir tvåspråkigheten *subtraktiv* (Börestam & Huss 2010). Är förhållandet mellan språken och samhället mycket ojämnt kan det få så negativa konsekvenser för individens tvåspråkighet att det t o m kan leda till ett språkbyte (förlust av förstaspråket) och enspråkighet (Lainio 2008).

När tvåspråkighetsforskningen fokuserar på positiva effekter av tvåspråkighet utgår man från ett perspektiv om att tvåspråkigheten är balanserad (Lindberg 2002:2). Detta betyder att urvalsgruppens behärskning av förstaspråk och andraspråk ligger ungefär på samma nivå och att deras tvåspråkighet är mer eller mindre stabil. Detta exkluderar dock de talare som behärskar sina två språk i olika grad, därför kan man inte applicera dessa resultat på alla. Allt tyder enligt Lindberg (2002) på att det är just den additiva tvåspråkigheten, d v s när båda språk är välutvecklade, som det finns positiva samband med skolframgång. Denna utveckling kan man vänta sig hos simultant tvåspråkiga barn som från början fått möjlighet till att skaffa sig språklig kompetens i två språk. Det tar emellertid mycket längre tid för subtraktivt tvåspråkiga barn och ungdomar att lära sig andraspråket för att få goda skolresultat (ibid.). Många forskare är helt eniga om att skolframgång hänger samman med om den tvåspråkiga eleven får undervisning på båda språken.

Som vi såg tidigare har maktrelationer mellan majoritetsspråket och minoritetsspråken betydelse för vilken utvecklingsväg barns tvåspråkighet kommer att följa. Det idealiska scenariot är jämlika förhållanden mellan språken. Detta bidrar till att flerspråkigheten kommer att ha en additiv karaktär vilket gynnar både individen och samhället.

## 2.3 Språkinläring hos barn från flerspråkiga hem

I enlighet med läroplanen för förskolan 98 (Skolverket 2010) ska flerspråkiga barn få lära sig både sitt förstaspråk och andraspråk (svenska). För att arbeta med dessa barn och planera sin verksamhet behöver lärare kunskap om hur deras språkutveckling går till. Andraspråksforskaren C. Rosander (2005:101) poängterar att bl a barns språkutveckling är avhängigt vilken kompetens pedagogen har och vilka möjligheter till att ”kunna delta i olika verksamheter i förskolan” läraren skapar.

Språkbehärsningen brukar delas in i bas och utbyggnad. Basen står för det språk barn utvecklar fram till 5-6 års ålder, d v s i förskolan, och dit ingår ett enklare ordförråd på ca 8-10 000 ord, grammatik och ljudsystem (Rosander 2005). Utbyggnaden tillkommer i skolålder eller senare och karakteriseras av ett mycket större ordförråd kopplat till skolämnen (ibid.). Det är viktigt att basen är utvecklad innan man börjar skolan, särskilt om svenskan inte är barnets förstaspråk. Om man har två eller flera språk från början utvecklar man en separat bas



för varje språk. Det innebär dock inte att basen blir fullt utvecklad i båda språken, det beror enligt forskaren på olika omständigheter (2005). Följden kan bli att utbyggnaden försenas. Eftersom basen utvecklas under åren då barn vanligtvis går i förskola är det extra viktigt att planera och organisera förskoleverksamheten på så sätt att basen i båda språken får en full utveckling. Detta är viktigt att stödja flerspråkiga barn i deras språkutveckling och lägga grunden för basens utveckling under förskoleåldern.

## 2.4 Språkutveckling via språk

För att ge barn från flerspråkiga hem det stöd de behöver för att behärska det svenska språket krävs ett målmedvetet språkutvecklande arbete, anser flera andraspråksforskare. S. Krashen talar i detta sammanhang om ett s k "inflöde", d v s yttranden som barn hör från sina lärare och sin omgivning (Flyman Matsson & Håkansson 2010:28). Han menar att det är viktigt att inflödet ligger på en nivå strax över barnets och inte högre. Med andra ord ska inflödet vara begripligt för barnets nivå för att språkutvecklingen ska gå framåt. Att bedöma vilken nivå varje barn befinner sig på är en svår uppgift för pedagogen, därför kan läraren enligt Flyman Matsson och Håkansson (2010) försöka anpassa sitt tal genom ett sådant stöd som kroppsspråk, bilder, verkliga situationer och upprepningar. Den här tekniken underlättar förståelse för barn i förskolan. Det gäller också att undvika att förenkla språket för mycket och istället rikta sig på innehåll som kan skapa motivation och lust att lära, menar forskarna (ibid.).

Att ta sig vidare till nästa steg i sin språkutveckling kräver enligt andraspråksforskaren P. Gibbons (2010) *stöttning*. Termen introducerades av Wood, Bruner och Ross redan på 70-talet (ibid.). Den betyder att ge ett tillfälligt stöd i syfte att utveckla en färdighet hos den som lär sig något i att nästa gång tillägna sig nya kunskaper på egen hand. Stöttningstekniken innebär att pedagogen uppmuntrar barn till att använda ett mer beskrivande språk genom att ställa öppna och stödjande frågor. Läraren ska dessutom visa att hon/han följer barnets berättelse genom en ständig återkoppling. På det sättet får eleven möjlighet att utveckla sitt resonemang och testa att förklara sig med olika språkmedel. Detta kallar Flyman Matsson & Håkansson för *interaktion*, d v s när barnet får alla möjligheter till att producera språk och upptäcker att man kan uttrycka sig på många olika sätt (2010).

För att alla barn ska få vara delaktiga i interaktion behöver pedagogen tänka på att ge stöttning på två plan, framhäver Gibbons (2013): en s k *planerad* och *interaktiv* stöttning. Den planerade stöttningen innefattar aktiviteter som läraren planerar i förväg med språkutveckling som mål. Den interaktiva stöttningen sker däremot spontant mellan läraren och barnen, när den ex ger respons på och sammanfattning av vad barnet, väntar på svar och ställer återkopplande frågor så att barnet ytterligare utvecklar sin idé. Båda typerna är enligt forskaren beroende av varandra: utan en god planering av aktiviteter blir inte den tillfälliga hjälpen interaktiv och det är också dessas samverkan som gynnar flerspråkiga barns lärande.

Sammanfattningsvis kan man säga att genom att medvetandegöra sin pedagogiska planering och spetsa till sitt sätt att arbeta och tala med flerspråkiga barn kan pedagogerna åstadkomma flera tillfällen som främjar deras språkutveckling.

## 2.5 Läroplanen för förskolan Lpfö 98

Den reviderade läroplanen för förskolan Lpfö 98 (Skolverket 2010) som gäller från och med den 1 juli 2011 har mer kompletterande och förtydligade riktlinjer och mål för förskollärare än den första versionen från 1998. Lpfö 98 föreskriver dessutom utvärderingsansvar och dokumentation av barns utveckling. Enligt styrdokumentet står lärande och den enskilda barnets utveckling i centrum. Det beskrivs också tydligt hur arbetet med barnen i förskolan ska planeras, utvecklas och utvärderas. Lpfö 98 poängterar att förskolan ska lägga stor vikt på att stimulera barns språkutveckling. Vi ska presentera några av de strävansmål som är aktuella för barns språkliga och kommunikativa utveckling. Vidare fokuserar vi på hur förskolelärare kan arbeta för att stödja barn som behöver utveckla sitt språk.

Enligt läroplanen (Skolverket 2010:10) ska förskolan sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv
- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra
- utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner

Förskolan har som uppdrag att anpassa verksamheten till alla barn. Det vill säga förskolläraren ska se varje barn som en individ med olika erfarenheter. Förskolan ska stimulera och ge stöd till de barnen som behöver det för att utveckla sitt självförtroende och samtidigt skapa en bättre förutsättning för vidare utveckling. Enligt Lpfö 98 ska förskolan uppmuntra barnens nyfikenhet och intresse och stimulera barnens lust att lära. Den ska också lägga stor vikt på att barn med utländsk bakgrund som har ett annat modersmål än svenska får både lära sig svenska och sitt förstaspråk (Skolverket 2010). Läroplanen för förskolan lyfter fram att arbetslaget ska erbjuda en trygg och god miljö för utveckling och på samma gång hjälpa de barn som har svårigheter av olika slag i sin utveckling.

I läroplanen för förskolan (Skolverket 2010) står också att förskolan ska erbjuda en trygg miljö där varje barn kan byta olika aktiviteter under dagen som samtidigt ska inspirera barn att utforska omvärlden. Förskolan ska anpassa verksamheten till alla barn och ge mer stöd och stimulans till barnen som behöver det för att utvecklas så långt som möjligt. Vidare står det i läroplanen att verksamheten ska vara rolig och lärorik för alla barn som deltar.

## 2.6 Miljöns betydelse för barns språkutveckling

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) betraktar miljö som en del av barns vardag och därför är det viktigt att förse den med mycket material som stimulerar ett lustfyllt lärande hos barn. Miljön som barn befinner sig i har en stor påverkan på barnens lärande och utveckling. Rummets utseende visar enligt författarna vad barnen kan eller inte kan göra i rummet.

Ladberg (2003) skriver att det som är viktigt för barns lärande och språkutveckling är att rummet är väl organiserat. Med detta menas att ett stort rum kan delas i några aktivitetshörnor med olika material som ger barnen möjlighet att spontant dela sig upp i små grupper. Varje aktivitetshörna ska vara avgränsad från den andra så att barnen inte stör varandra. Samtidigt är det av betydelse poängterar forskaren att saker som hörnan innehåller har samma tema. Om

det exempelvis är en bokhörna ska man endast ha böcker och inga andra leksaker där, detta för att lättare inspirera och motivera barn till lek (Ladberg 2003).

Barn som har svårigheter med språket trivs bättre i en organiserad omgivning med lekmaterial som är ordnat (Ladberg 2003). Barnen utvecklar sitt språk bättre om de umgås i små grupper och får mer lugn och ro istället för att springa omkring, bråka och störa varandra. Där har förskollärare en avgörande roll vad gäller organisation. Genom uppdelning i små grupper skapas närhet mellan barnen som leder till en mer utvecklande kommunikation och språk. Förskollärare kan uppmana barnen att samtala, förklara händelser för varandra, jämföra olika ord och hälsa på olika språk. På så vis använder barnen sitt språk naturligt vilket gör att de kan se själva språket som ett positivt samtalsämne. Då skapas en pedagogisk flerspråkig miljö i vilken barn kan automatiskt byta språk efter behov, menar Ladberg (2003). Om barnen endast håller sig till sitt eget språk utan att ta del av andras språk blir det ett ”pedagogiskt misslyckande” (Ladberg 2003:149). Det innebär att barnen inte är trygga i den miljö som de befinner sig i och inte vill öppna sig mot omvärlden. Därför är det viktigt att arbeta med atmosfären i barngrupperna och skapa en trygg miljö för alla barn (Ladberg 2003).

Barn kommer till förskolan med olika erfarenheter och kompetenser och därför är det viktigt att förskollärare ser varje barn som en individ påpekar Calderon (2004). Förskollärares uppgift är att erbjuda en pedagogisk miljö som uppmuntrar och ger barn lust att lära, utforska och leka. En kreativ och rolig miljö skapar möjlighet att utveckla språk i olika sammanhang. Genom samspel med andra barn och vuxna får barn möjlighet att öva på och utveckla språk (Calderon 2004). Hagtvet (2004) anser att barn lär sig på olika sätt, t ex att imitera vuxna och andra barn, repetera ord som de hör i sin omgivning. Barn som växer upp i en miljö där ingen aktivt kommunicerar med barnet löper en stor risk att utveckla ett dåligt språk. Därför är det av vikt att skapa en stimulerande miljö som ska inspirera barn och utveckla deras språkliga förmågor (ibid.).

## **2.7 Lekens betydelse för språkutveckling**

I enlighet med Lpfö 98 är leken en av viktigaste punkterna när det gäller barns utveckling och lärande. Den stimulerar bl a barns ”fantasi, inlevelse och kommunikation” (Skolverket 2010:6). Under leken använder barn språket aktivt och samtidigt utvecklar kommunikativa och sociala kompetenser. De lär sig att samarbeta genom att använda olika strategier för att lösa problem som återkommer i leken. Pramling Samuelsson och Sheridan formulerar det som att: ”För att leka tillsammans måste barn uttrycka sig så att andra förstår och de måste själva förstå vad andra säger” (2006:85). Detta nås genom ord, olika ljud och kroppsspråk. Enligt forskarna (ibid.) är förskollärares uppgift att skapa en miljö som stimulerar till lek och ger barn möjlighet att vara delaktig i den. Förskolelärare kan också aktivt delta i leken och på så sätt stödja barn som t ex har svårt att komma in i och hjälpa dem att utveckla de förmågor som behövs för att upprätthålla leken. Det kan vara av vikt att inte avbryta leken och ge barnen god tid att utveckla den.

Även Ladberg (2003) skriver att förskolelärare är viktiga för att skapa en trygg miljö som är organiserad för språk, då kan man använda lekar som är speciellt inriktade mot att stimulera språket. Författaren anser att lekar som har rytm och musik kan skapa språklig medvetenhet hos barn och hjälpa barn att lära sig hur ord ska ljudas. Svensson (2005) finner också att förskolelärare kan sporra barns språkutveckling genom att leka med språket och med intressanta samtal kommer barnen få intresse för skriftspråket. Om barn får ofta möjlighet att

upptäcka språket via språklekar kommer dem att se språket som något naturligt. Det lägger en god grund för att förbereda sig till en läs- och skrivinlärning, skriver Svensson (2005).

Enligt Svensson (2005) är grupplekar också väldigt värdefulla för att de bidrar till att barn övar på att vara i lyssnarens situation t ex att leka lekar där man måste koncentrera sig och lyssna väldigt noggrant för att komma ihåg och gissa olika ord. Det förväntas inte att barn förstår varje ord som sägs utan det viktiga är att de har roligt och leker med språket. Författaren betonar också att det är betydelsefullt att ”Uppmuntra barnen att smaka på orden” (Svensson 2005:12). Med detta menas att barn behöver öva ord hela tiden genom att hitta på nya eller tala baklänges och så småningom ökar barnens medvetenhet om språket. Språklekar som barn dagligen leker hjälper dem att lära sig språket på ett underhållande sätt och med repetition hinner de inte glömma vad de har lärt sig förra gången (Svensson 2005). Det som är viktigt med språklekar är att de ökar barns språkmedvetenhet, att barn och vuxna har roligt tillsammans samt att barn skapar en bra kontakt med varandra.

## 2.8 Högläsningens betydelse för språkutveckling

Svensson (1998) poängterar att det är väsentligt för språkutvecklingen att läsa högt för barnen väsentligt. För att hjälpa barnen att få bättre förståelse om boken kan man diskutera bokens innehåll och koppla det med barnens egna upplevelser. Då får barnen möjlighet att tänka på ett annat sätt som bidrar till att barnen kan skapa och utforska olika världar. Detta bidrar till att barnen uppfinner nya ord och berikar sitt ordförråd.

Även Calderon (2004) anser att högläsning och sagoberättande har en större inverkan på språkutvecklingen. Tydlig läsning och sagoberättande ger flerspråkiga barn möjlighet att möta en annan kultur som man inte är van vid. Det är också gynnsamt att använda olika stödmaterial som hjälper flerspråkiga barnen att lättare förstå böcker eller sagor. Ladberg (2003) betonar också att böcker och sagor är några av de bästa redskapen man kan använda för att utveckla barnens språk. Flanosagor, en form av en saga som berättas med hjälp av en magnetavla, är enligt forskaren ett effektivt sätt att berätta sagor på som hjälper barn att koppla bilder med talet. Man kan också dela in barn i mindre grupper, beroende på deras språkliga nivå och anpassa böcker så att de förstår så mycket så att det blir intressant för dem att följa berättelsen. Genom att jobba en längre period med samma temaarbete som har sagoanknytning skapar man möjlighet att på ett kreativt sätt bearbeta språket. Pedagogerna bör tänka på vilka böcker de läser för att variera sig. Det är också viktigt att berätta samma berättelse flera gånger med delvis nya formuleringar. Då får barn möjlighet att bekräfta berättelserna och stärka språkutvecklingen, menar Ladberg (2003).

## 2.9 Måltidens betydelse för språkutveckling

Hagtvat (2004) anser att måltiden är den vardagssituationen där barnen aktivt använder språket. Bordssamtalen ger möjlighet för alla barn att delta i samtalet med tanke på de regler som gäller när det handlar om matsituationen, t ex turas om när man hämtar mat och användning av artighetsfraser. Pedagogen kan stödja barnen genom att ställa frågor och på så sätt hjälpa dem att berätta om olika upplevelser och händelser. Det bästa som bordssamtalen ger är den positiva och sociala relationen mellan barnen där allas medverkan möts med respekt och välvilja (Hagtvat 2004).

Enligt Tuomela (2003) inbjuder måltider barnen att lära sig viktiga ord som de kommer använda senare i skolan. Pedagogen kan starta samtalet genom att nämna allt som står på bordet och använda långa meningar. Genom att ställa öppna frågor, som fungerar lockande, inbjuds barn till diskussion. Då skapas ett bra tillfälle för språkutvecklingen (ibid.).

## 2.10 Tidigare forskning

I denna del av litteraturgenomgången redovisas relevant forskning från Sverige och andra delar av världen om språkutvecklande arbetssätt kring barn i flerspråkiga förskolor. I denna korta forskningsöversikt visas en samlad kunskap om kommunikation i en flerspråkig miljö och förskoleverksamhetens roll i barns språkutveckling. Detta blir en utgångspunkt för denna undersökning. Skillnaderna i de presenterade forskningarna vad gäller teoretiska perspektiv och forskningsfrågor är inte så stora; organisering av lärandemiljö och lärarnas medvetna planering av verksamheten bidrar sammanlagt positivt till språkutveckling och lärande.

Anne Kultti (2012) har i sin avhandling om flerspråkiga barn i förskolan undersökt villkor för utveckling av språk och kommunikation hos yngre barn i några svenska förskolor och villkor för barns deltagande i olika aktiviteter. Studien genomfördes på åtta förskolor utspridda i olika socioekonomiska områden i en stad. Forskaren följde tio barn i ålder 1-3 år i ett halvårs tid. Alla deltagande barn hade annat/andra modersmål än svenska. Med hjälp av deltagande observation och videoinspelningar en gång i månaden studerades både barninitierade och lärarledda aktiviteter där språket och minst två deltagare var involverade. Resultaten visar att alla rutinmässiga aktiviteter såsom måltider, sångstunder, samlingar och lek som ingår i varje förskolas vardag möjliggör barns deltagande och kommunikation med andra. Beroende på hur dessa aktiviteter är organiserade och med vilka medel påverkar de barns språk- och kommunikationsutveckling. Det har också framkommit att barnens förstaspråk inte hade så mycket utrymme i förskolan och svenska språket genomsyrade hela verksamheten, även om andelen flerspråkiga barn varierade mellan 20 och drygt 50 %. Trots det kunde barnen med hjälp av stöttning från lärarna och olika artefakter obehindrat delta i aktiviteter.

I en omfattande tvärsnittsstudie under ledning av Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) utförd i 8 stadsdelar i Göteborg fokuserade man på hur förskolans lärandemiljö påverkar barns lärande och kunskapsutveckling. Studien involverade 38 förskolor. En av totalt åtta delstudier var inriktad på hur förskolan bidrar till barns lärande inom språk och kommunikation. 215 barn från 1 till 2 års ålder varav flera flerspråkiga blev videoobserverade i denna delstudie som visar att språkutveckling är direkt kopplat till förskolornas kvalitet. I förskolorna med hög kvalitet, dvs med i förväg planerade aktiviteter för att utveckla barns språk- och kommunikationsförmåga används artefakter som böcker och leksaker under sagostunder, medan i förskolor med låg kvalitet är dessa artefakter inte alltid tillgängliga. Det sista gör att barn varken utvidgar innehållet i sagorna till något utanför boken eller integrerar dem i sina lekar. Delstudiens resultat handlar också om hur viktigt det är för barns språkutveckling att lärare har en djup kompetens om språkinläring och skriftspråkslärande och regelbundet utvärderar läsverksamhet för att anpassa den till varje barn.

I sin licentiatavhandling redovisar Åsa Ljunggren (2013) hur barn kommunicerar med varandra under fri lek och måltider i en flerspråkig förskola i södra Sverige med 15 barn och 5 lärare. Syftet var att undersöka artefakternas påverkan på utveckling av kommunikativ förmåga hos förskolebarn samt lärarnas bidrag till denna utveckling. I studien gjordes

videoobservationer och anteckningar under observationstillfällena, intervjuer med lärare för att sammankoppla dem med observationerna och till sist samtal med personal. Det framkom att en varierande lärandemiljö med artefakter såsom inredningsdetaljer och skapande lekar med t ex legoklossar är mer kommunikationsstimulerande under fri lek än vanliga leksaker och lägga-pussel-lekar. Hur lärarna organiserar barn i leken och uppmuntrar dem att leka i olika rum med barn med varierande språklig nivå påverkar också möjligheter till kommunikation. Inte minst viktigt blir det om barn hindras från att använda vissa artefakter. Då får de inte tillgång till ett potentiellt redskap för att kommunicera med varandra när språket inte räcker till.

Matvaror och olika rätter blir också ett ämne att samtala om och kring under måltiderna, men det påpekas i Ljunggrens studie (2013) att lärarna missar att använda sig av maträtter som redskap för att utveckla barns kommunikativa förmåga. Lärarnas närvaro är mycket betydelsefull under måltiderna. Detta sporrar barn till samtal och om man visar intresse och följer barns berättelser istället för att få dem vara tysta skapas det ännu en möjlighet till kommunikation. Tala om barnens kläder under måltiden visade sig däremot inte vara ett tillräckligt stimulerande konversationsämne.

Haworth m fl (2006) presenterar i sin studie från Nya Zeeland bl a lärarnas roll i utveckling av yngre barns flerspråkighet. Forskningen var utformad som ett aktionsprojekt på en förskola i ett område vars befolkning var från de lägre sociala klasserna. De flesta av totalt 30 barn kunde tala engelska, men hade också bakgrund från två olika ursprungskulturer. Det talades således tre språk på förskolan. Med hjälp av videoobservationer, anteckningar och dagböcker följdes totalt 30 barn i åldrarna 3-6 år, 3 ordinarie- och 1 resurslärare under tre års tid. Forskarna fokuserade på barnens språkutveckling under denna period och hur pedagogerna bidrog till och skapade interaktion i förskolan. Det visade sig att lärarna spelar en viktig roll i dessa barns tvåspråkiga utveckling genom att organisera utmanande aktiviteter, använda sig av artefakter kopplade till barnens kultur och genom ritualer och sånger. En genomtänkt och medveten stöttning av barn under olika aktiviteter hade också en positiv effekt på kommunikation och språkutveckling. I studien åskådliggjordes artefakternas roll i skapandet av inflöde: istället för isolerade meningar fick barnen ett sammanhängande språk via musik, berättelser och dikter som repeterades om och om igen. Resultaten pekar på att eftersom det är lärarna som gör val av ett lämpligt undervisningsmaterial/artefakter har de en stor inverkan på hur mycket inflöde, utflöde och interaktion barnen har tillgång till.

### **3 Teoretisk anknytning**

I uppsatsens teoretiska inramning ingår två perspektiv som bäst stämmer överens med författarnas tankar om lärande. För det första är det ett sätt att betrakta lärandeprocessen som ett kontinuum mellan två metaforer: en förvärvande och en deltagande metafor. För det andra är det sociokulturella perspektivet. Valet av metaforerna och teorin och dess begrepp kommer att användas som analysverktyg i denna undersökning. Nedan följer en presentation av hur det första och det andra perspektivet ser på lärande.

### 3.1 Lärande som ett kontinuum mellan två metaforer

Att betrakta lärandeprocessen som ett kontinuum mellan två metaforer *acquisition metaphore* och *participation metaphore* myntades av en israelisk professor i matematik Anna Sfard 1998. Genom att analysera pedagogisk forskning kom hon fram till att forskarna pendlade hela tiden mellan två metaforer när de försökte systematisera teorier om lärandeprocesser. Termen metafor valdes av Sfard avsiktligt: istället för att betrakta ett perspektiv på lärande som en fast teori kan man med metaforens hjälp tänka abstrakt och samtidigt grunda sitt tänkande i det redan upplevda. Därmed kan man applicera metaforer på många forskningsområden utan att behöva fästa sig vid endast en, poängterar Sfard (1998).

I lärandet med *acquisition metaphore* ingår ett anskaffande av generella och abstrakta fakta och kunskaper. Forskaren menar att man samlar till sig den information så mycket det går, d v s lärande under denna metafor inbegriper endast ett förvärvande av kunskaper (acquisition). I den här delen av lärandet består individens arbete av att förvärva kunskap och ta till sig olika sociala koncept i fokus. Det som är viktigt här är, enligt Sfard, att det mänskliga sinnet ska bevara kunskaper samt fylla på med nya och så småningom bli en ägare av denna kunskap. Allt detta i syfte att berika ens individualitet (se tabell 1 nedan). Läraren ses här som en viktig del i inlärningsprocessen och med den förvärvande metaforen som utgångspunkt kan man hjälpa barn att uppnå sitt mål genom att underlätta anskaffandet av ny information, leverera ny fakta o dyl. Läraren kan även använda sig av egna förvärvade kunskaper i sin undervisning och dela dessa med sina elever.

I lärande med *participation metaphore* ingår deltagande i olika lärande aktiviteter. Sfard (1998) avser med detta ett socialt samspel med andra, mer kunniga eller erfarna deltagare i en särskild kulturell kontext vilket ger en möjlighet att bygga upp sin förståelse kring de förvärvade kunskaperna och fakta. Deltagarna påverkar och byter information med varandra och genom detta menar forskaren sker lärande. Följden av detta samspel blir att barnet inkluderas in i gemenskapen och blir en del av den.

Skillnaden mellan de två metaforerna är den att *acquisition metaphore* betonar det individuella sinnet och allt som ingår i det medan *participation metaphore* föreställer samspel mellan individen och andra. För att förstå lärandeprocessen är båda två metaforerna viktiga eftersom de förklarar två olika mekanismer av lärande. Även om varje metafor ska betraktas var för sig kan de dock inte utesluta varandra, understryker Sfard (1998).

#### 1. Sfards tabell över två metaforer av lärande (1998:7)

Acquisition metaphor		Participation metaphor
Individual enrichment	Goal of learning	Community building
Acquisition of something	Learning	Becoming a participant
Recipient (consumer), (re-)constructor	Student	Peripheral participant, apprentice
Provider, facilitator, mediator	Teacher	Expert participant, preserver of practice/discourse
Property, possession, commodity (individual, public)	Knowledge, concept	Aspect of practice/discourse/activity
Having, possessing	Knowing	Belonging, participating, communicating

## 3.2 Barns språkutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv

En annan teori som också handlar om lärande och utveckling är den sociokulturella teorin som grundades av den ryska utvecklingspsykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Den kan sammanfattas som att människor kan utvecklas och lära sig i samspel/relation med varandra. Med andra ord betyder det att all sorts lärande är ett socialt fenomen. Man kan inte utvecklas utan att lära sig och kan inte lära sig utan att utvecklas, menar forskaren. Med utveckling avser han språk- och tankeförmåga som är både mental och personlig. Barns verksamhet handlar inte om egen inläringsmiljö utan om en sociokulturell gemenskap (Carlgren 1999).

Säljö har beskrivit sin version av Vygotskijs sociokulturella teori i boken *Lärande i praktiken* (2000). Enligt honom ligger fokus i det sociokulturella perspektivet på människan i världen, dvs vi skapar omvärlden och omvärlden skapar oss och syn på språket ses som en av de viktigaste punkterna i lärandeprocessen. Först och främst bör man betrakta människan som en kommunikativ varelse med en uppbyggnad fysiska och psykiska resurser. Det underlättar för förståelse av den sociokulturella teorin, menar författaren (2000). De centrala begreppen i ett sociokulturellt perspektiv är kommunikationen och språkanvändningen. Med språket kan vi samla förståelse och kunskaper som kan ge oss olika möjligheter att lära och jämföra av erfarenheter och samtidigt dela erfarenheter med varandra (Säljö 2000). När barn lär sig ett språk lär det sig samtidigt att adaptera sig till kulturen och tankegången i språket. Genom språket samlar barnen kunskap och på detta vis skapas lärande. Säljö (2000) skriver att Vygotskij talade om att en del av allt lärande är tänkande och kommunikation. Barn lär sig av varandra i olika sammanhang genom att byta information och ställer frågor till människorna i deras omvärld och på så sätt skapas ny kunskap som leder till ett nytt lärande i samspel med andra människor.

Vidare fortsätter Säljö (2000) om att människor använder sig av olika redskap som resurs, dvs språkliga eller fysiska redskap (datorer, miniräknare) för att förstå sin omgivning och kan agera i den. ”När det gäller kommunikation finns inga klara gränser mellan tal och tänkande. Det handlar om att ge och ta mening i samspel med andra människor”, menar författaren (ibid.:152). Språket har en väldigt stor andemening inom det sociokulturella perspektivet för det är genom språket vi kan kommunicera och förmedla våra erfarenheter och kunskaper vidare till andra människor och på detta vis är kommunikationen mellan människor avgörande. Det innebär att barnet är fött med en orientering mot kommunikation med andra människor och för att kunna kommunicera utvecklas språket som ett redskap .

Vygotskij har introducerat konceptet *den närmaste utvecklingszonen* vilket innebär en zon där barn utvecklas som mest (Säljö 2000). För att hitta den närmaste utvecklingszonen föreslår Vygotskij att kartlägga barnets kunskapsnivå och lägga sin undervisning strax ovanför den nivån. Genom stöd och handledning av äldre elever eller vuxna kan barnet lösa och klara av olika problem. Det hjälper barnet att efterbilda handlingar och använda de i nya meningsfulla omgivningar. I samspel med andra människor har barnet möjlighet att se, lära och ta de nya erfarenheterna och erövra dem (Säljö 2000). ”Via språket får barnen nya begrepp från de vuxna - begrepp som de sedan gör till sina egna genom att använda dem i nya sammanhang” (Carlgren 1999:13).

För att sammanfatta det teoretiska ramverk som vi kommer att använda oss av för att studera förskollära arbetssätt i flerspråkiga förskolor kan man säga att dessa två olika perspektiv på lärandet kan ge ett bredare analysverktyg av vad som gynnar språkutvecklingen hos förskolebarn från flerspråkiga hem.



## 4 Metod

I detta kapitel presenteras arbetets design, den metod som använts, undersökningsgrupp, deltagande förskolor och etiska ställningstaganden.

### 4.1 Val av metod

För att fullfölja arbetets syfte och besvara de valda frågeställningarna gjordes en kvalitativ undersökning med strukturerade observationer.

Att studera fysiska och verbala handlingar och den fysiska och emotionella miljön kräver en kvalitativ metod. Detta påpekas också av Patel och Davidson (2007:88) som menar att just observation lämpar sig bäst för att registrera skeenden ”i samma stund som de inträffar” och inte är beroende av informantens ”minnesbild” eller ”villighet att lämna information” som det är vid intervjuer eller enkäter. I alla studier av yngre barns lärande som presenterades i teoridelen har man också använt sig av observation, dock med videoinspelningar och andra kompletterande metoder såsom enkäter och intervjuer. Videoobservationer och användning av flera metoder samtidigt (metodtriangulering) är enligt Stukát (2009) både tids- och resurskrävande därför föll valet på en mer traditionell observation i form av ett eget utarbetat observationsschema kompletterat med utförliga anteckningar.

Den här typen av observation kallas för strukturerad och passar väl arbetets syfte eftersom det på förhand är bekant vilka aktiviteter och beteenden som ska registreras: dessa som brukar ingå i varje förskolas rutiner och är kopplade till språkutveckling. Det kan vara måltider, lek och samlingar. Den strukturerade observationen lämpar sig också väl för att studera abstrakta beteenden som t ex interaktion eller emotionell lärandemiljö och inte enbart konkreta handlingar, framhåller Patel och Davidson (2007). Fördelen med att ha ett färdigt observationsschema kan enligt Rubinstein Reich och Wesén (1986) vara att själva observationen kräver mindre tid och att det relativt är enkelt att ”pricka av” aktiviteter (Ekholm & Hedin 1999:39). Å andra sidan läggs mycket tid för att utforma själva schemat och ta fram kategorier som skall täcka de studerade skeendena, anser Patel och Davidson (2007). De bestämda kategorierna kan dessutom vara icke-representativa p g a att det ”väntade” beteendet inte inträffade eller att man misslyckades med att fånga in vad som skulle ha studerats (ibid.:89). Eftersom det är forskaren själv som blir mätinstrument vid observation kan de undersökta beteendena tolkas av forskaren så som den själv upplevde dessa vid observationstillfället (Repstad 2007). Man har dessutom endast tillgång till ”yttre beteenden” vid observation och kan inte få förklaring om bakgrundsorsaker till en och annan handling (Stukát 2009:49).

### 4.2 Urval

För att få tag på förskolor gjordes ett bekvämlighetsurval (Stukát 2009) och två förskolor belägna i två olika kommuner i Västra Götaland valdes. Dessa förskolor hade flera avdelningar. Efter att ha kontaktat förskolornas ledning hänvisades vi till var sin avdelning som de slumpmässigt valde. Olga observerade en avdelning i en kommun medan Mladenka samtidigt undersökte en annan förskoleavdelning i en annan kommun. Det här urvalet motsvarar de resurser som finns till förfogande för denna uppsats. Vi är medvetna att större

urval är bättre, men eftersom tiden för denna uppsats är en begränsande faktor och urvalet dessutom inte heller är slumpmässigt förblir antalet valda förskolor oförändrat.

Ett krav var att kunna observera just barn från flerspråkiga hem för att se hur lärarnas arbetssätt påverkar deras svenska språks utveckling. Som nämntes i inledningen har en del barn från mångkulturella storstadsområden en begränsad tillgång till det svenska språket. Förskolan kan således bli den enda plats där man kan höra och använda det. Av den anledningen föll valet på förskolor som ligger i områden där många har varierande etnisk bakgrund. Andelen barn från flerspråkiga hem i varje avdelning var 75 %. Eftersom observationerna pågick under lovet var barngrupperna mindre; flera föräldrar valde att ha sina barn hemma. Därmed varierade antalet barn under veckan mellan 9 och 19. Antalet lärare var oförändrat: 4 pedagoger varje dag.

Avdelningen i *förskola 1* hade 20 inskrivna barn i blandade åldrar 1 till 6 år. 15 barn hade ett annat/flera modersmål än svenska och 5 barn hade svenska som modersmål. I den här avdelningen arbetar 3 lärare. Under terminen hade de även hjälp av en vikarie ("resurs") som arbetade under de timmar då belastningen var som högst: kl. 09:30 – 13:30. Den aktuella avdelningen på *förskola 2* bestod av 21 inskrivna barn i åldern 4 till 6 år. Av dem var 15 flerspråkiga och 6 med svenska som modersmål. Avdelningen har 4 lärare och en specialpedagog inriktad på språkutveckling. Åldersskillnad mellan de två olika avdelningarna påverkar inte studiens resultat för att det som är relevant bli a är pedagogernas lärandestrategier för att utveckla svenska hos barn från flerspråkiga hem oavsett deras ålder.

Observationerna pågick under en veckas tid 7:30-12:30, precis innan frukost och direkt efter lunch. Denna begränsning på 5 timmar under de ovannämnda tiderna gjordes avsiktligt för att en del familjer från de mångkulturella storstadsområdena har arbetslösa, deltidsarbetande eller deltidsstuderande föräldrar vilket gör att deras barns vistelse i förskolan begränsas till 15-20 timmar/vecka. Det innebär att dessa barn får gå i förskolan 5-6 timmar/dag 3-4 gånger/vecka. Eftersom studiens intresse ligger i att bli a undersöka hur pedagoger arbetar med just flerspråkiga barn som kan var på förskolan i endast fem timmar valdes den här tidsramen.

### 4.3 Genomförandet av studien

Ett observationsschema med sju kategorier utarbetades utifrån frågeställningarna om lärandemiljö och lärarnas språkutvecklande arbetssätt och utifrån forskningen. Dessa kategorier inkluderar: *klockslag, typ av aktivitet, barn och lärare (antal), lokal, artefakter och inflöde i olika former* (se Bilaga 1).

Både lokal och material av olika slag är en del av lärandemiljöer och kan bidra till språkutveckling. Som i den teoretiska delen registreras olika former av inflöde, alltså det lärare producerar verbalt och icke-verbalt eller använder sig av vid aktiviteter. Här registreras olika samtalsämnen, dessas innehåll kort, vem som initierar dem, om lärare följer upp barns berättelser och stöttar dem med t ex öppna frågor så att innehållet utvidgas. Det noteras också om en aktivitet skapar en bra emotionell och eventuellt social lärandemiljö. Variabler som antal barn och lärare under varje aktivitet inkluderas för att se om det finns koppling mellan gruppens storlek, antal pedagoger och aktivitetens utformning och innehåll.

Materialinsamlingen började med att komma i kontakt med förskolor. Vi klaggjorde för pedagogerna om undersökningens syfte, praktiskt genomförande och etiska aspekter.

Personalen informerades om vår roll som observatörer som kommer att så mycket som möjligt att hålla sig i bakgrunden och på intet sätt delta i verksamheten. Efter godkännandet delade vi upp oss och tog var sin avdelning för observation.

Eftersom lärarna kunde befinna sig i flera rum samtidigt medan observatören var i ett av rummen föll vissa handlingar och skeenden bort. Vi la ett särskilt fokus på språklig interaktion mellan lärare och barn under rutinmässiga aktiviteter och inflöde från lärarnas sida och försökte fånga in handlingar där minst två personer deltog, varav en – lärare. Aktiviteter som hör till de vanligaste på förskolorna och planeras och leds av lärare är frukost, fri lek, sångsamling eller sagostund och lunch. Den fysiska och den emotionella lärandemiljön noterades också under varje sådan aktivitet. Alla aktiviteter observerades med ett observationsschema och kompletterades med anteckningar för varje aktivitet. Kategorischemat gjorde det enkelt att fylla i uppgifter och därefter fanns det tid för att vidare föra anteckningar i anteckningsblocket.

Vila och utomhusvistelse exkluderades dock från studien. För det första tog den återkommande aktiviteten vila mycket tid och inget språkutvecklande arbete pågick under vilan, därför ägde observationer rum under förmiddagar. För det andra var det svårt att anteckna något utomhus då barn och lärare från andra avdelningar delade gården med den undersökta avdelningen. Dessa aktiviteter leds och initieras för det tredje inte av lärare och ingår därför inte i ”lärarledda” aktiviteter (Kultti 2012:68) som måltider och samlingar.

Därefter bearbetades och analyserades materialet för att få fram likheter och olikheter i de olika observationstillfällena i enlighet med frågeställningarna. Lärandemiljö och språkutvecklande strategier ingick i analysprocessen.

#### **4.4 Generaliserbarhet av resultat och validitet**

Eftersom populationen inte är så stor är vi medvetna om att representativiteten är låg och att det är omöjligt att göra generaliseringar utifrån en så liten grupp. Individer i undersökningsgruppen är kanske inte ”i statistisk mening representativa” för hela Sverige (Stukát 2009:62), men i denna kvalitativa studie är det mer relevant att hitta en ”variation av uppfattningar” eller ett visst mönster i lärarnas handlingar än resultat som kan överföras på hela populationen (ibid.). Man kan ändå använda tolkningen av studiens resultat för bearbetning av andra, framtida observationer.

Både Patel och Davidson (2007) och Stukát (2009) understryker att kvaliteter som validitet och reliabilitet i en kvalitativ undersökning är så tätt kopplade samman att begreppet validitet kan rymma hela studiens kvalitet. Utifrån det har förförståelsen använts både för att formulera forskningsfrågorna och få ”rimliga och trovärdiga tolkningar” av resultatet (Stukát 2009:129). Den baseras dessutom uteslutande på tidigare forskning och teoretiskt ramverk. Uppsatsens utformning och hela analysprocessen beskrivs utförligt för att nå så hög trovärdighet som möjligt, så att om studien genomförs igen på liknande grunder kan man komma till samma tolkning.

## 4.5 Etiska ställningstaganden

Pedagogerna kontaktades via telefon, informerades om vad undersökningen handlade om och på vilket sätt vi skulle gå tillväga. Om man av någon anledning inte ville fortsätta delta i undersökningen hade man rätt att avbryta sitt deltagande men detta har inte inträffat i denna undersökning. Det betonades också att deltagandet var frivilligt. Vidare informerades man dessutom om att alla deltagare själva fick välja om de ville vara med i undersökningen eller inte. Förutom det upplystes förskollärare om möjligheten att bestämma plats och tid som passade dem bäst. Det påpekades också att förskollärare och barn som deltog i undersökningen inte skulle bli filmade eller inspelade. Om föräldrarna ändå inte ville att deras barn skulle delta i undersökningen kunde de meddela detta via personalen. På så sätt uppfylldes informations- och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet 2002).

Deltagarnas identitet och de uppgifter som var samlade under undersökningen är skyddade. På grund av detta bifogades varken anteckningarna från observationer eller observationsschemat. Dessa kommer att förvaras på ett sätt så att ingen obehörig får möjlighet att ta del av dem. Med tanke på anonymitet redovisas inte förskollärarnas och barnens identitet, d v s deras namn förekommer inte i arbetet. Ortnamn som kan avslöja lokalisering av de aktuella förskolorna har också tagits bort. Med detta uppfylls konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet i undersökningen uppfylls genom att allt material som insamlats enbart används för undersökningens syfte, vilket deltagarna informerades om.

## 4.6 Analys av empirin

Efter att ha gått igenom den valda metoden, avgränsat vår population till två förskoleavdelningar och diskuterat etiska aspekter och studiens validitet och generaliserbarhet kommer resultat från observationerna att presenteras i det näst följande kapitlet. Det empiriska materialet kommer att analyseras genom kategorier som är meningsskapande i flerspråkiga förskolor. Till de verktygen hör till materiella resurser eller artefakter, inflöde i olika former och förskollärarnas stöttning i olika situationer under olika återkommande aktiviteter.

## 5 Resultat

I detta kapitel presenteras en sammanställning av resultaten av de observationer som har genomförts, dels observationer av lärandemiljö och pedagogernas språkutvecklande arbetssätt inomhus på två förskolor från två olika kommuner. Sammanställningen av resultaten har delats in i två delar där första avsnittet behandlar strukturering av förskolornas verksamhet och det andra avsnittet omfattar lärandestrategier som pedagogerna använder i ett språkutvecklande syfte.

Lärandeverksamhet har en avgörande betydelse för barns lärande och utveckling. Beroende på hur förskoleverksamheten är utformad skapas det varierande förutsättningar för utveckling av svenska språket hos flerspråkiga barn. Vi har observerat hur lärandeverksamheten ser ut på de utvalda förskolorna och kom fram till att lyfta upp vilken lärandemiljö förskolorna har och vilka lärandestrategier pedagogerna använder för att främja barns språkutveckling.

### 5.1 Organisering av lärandeverksamheten

Den här delen handlar om hur lokalerna i de undersökta förskolorna är strukturerade och möblerade för att främja flerspråkiga barns språkutveckling. Utifrån de ramarna förskollärare har till sitt förfogande kan de göra medvetna val vad gäller utformning av förskolans lokaler och dess förändring samt tillgång till och tillgänglighet av materiella resurser. Med utgångspunkt i de val pedagoger kunde göra har vi valt att presentera resultaten som svarar på den första frågeställningen i två delar: den ena behandlar hur den fysiska miljön är arrangerad och utrustad, den andra beskriver möjligheter till miljövariation, möjlighet för barn till att utnyttja material och resursernas tillgänglighet.

#### 5.1.1 Rumsarrangemang samt utrustning och material

Rummen på *Förskola 1* var organiserade som mötesplatser efter olika sysselsättningsaktiviteter: Skapande rum, Samlingsrum och Dramarum. Vad gäller utrymme för matintag fanns det inget separat rum avsett just för måltider utan barn och lärare åt antingen i ett stort allmänt rum som i övrigt användes som lektrum eller i andra mindre rum.

I varje rum fanns det möbler och material som frammanade olika aktiviteter och situationer som involverade språk. Skapande rummet var utrustat med material för ritning, målning, bygg, konstruktion och med pyssel. I Skapande rummet fanns det ett bord där flera barn kunde sitta och arbeta samtidigt. Samlingsrummet kunde beroende på aktivitet tjäna som utrymme för samlingar, fri lek och/eller måltider. Av den anledningen kunde man här hitta en rund samlingsmatta, stereo, barnmöbler; spel, pussel, legoklossar, lådor med diverse leksaker; bord, en soffa och stolar samt matförpackningar, maträtter och serveringskärl när måltider serverades. Dramarummet var försett med kostymer, dräkter för att spela teater, ett lekkök med köksutrustning och dockor. Det fanns t o m ett utrymme för att dra sig undan om barn så ville i denna förskola.

*Förskolan 2* består av fem rum: Ateljé, Samlingsrum, Sagorum, Köket och Mysrum. När det gäller matintag användes Köket och Samlingsrummet för måltiderna. I Ateljé rummet fanns det olika material för ritning, målning, pyssel grejer samt bygg material. Ateljé rummet hade några hyllor och två bord som satt ihop och där kunde barn sitta tillsammans och arbeta. I

Samlingsrummet fanns det markeringar i golvet med barnens namn på (här satt barnen under samlingen på sina platser), bilmatta, ett stort bord och stolar (användes för måltider samt för olika spel t ex pussel, små Lego), lådor med olika leksaker, klossar, stort Lego osv. Sagorummet var försett med dräkter, kostymer och dockor. Mysrummet som det kallades hade en soffa, kuddar, böcker som barn kunde läsa själva och en stereo.

Ingen annan teknisk utrustning som dator, läsplatta eller interaktiv skrivtavla har setts i användning under den vecka då materialet för studien samlades varken på den ena eller på den andra förskolan.

Det som noterades under observationerna på *Förskola 2* var att material kunde vara anpassat till barns kulturella bakgrund och etnisk tillhörighet. När man kom in i samlingsrummet möttes man av skyltar med hälsningsfraser på olika språk och i köket – magnetlappar med namn på matvaror på olika språk.

Genom att organisera förskolornas lärandemiljö som mötesplatser skapar pedagogerna möjligheter för barnen att använda sin fantasi och språk och bidrar till att skapa olika kontexter där barnen kan träna och vidare utveckla sin kommunikationsförmåga. Via ex kostymer i Sago-/Dramarummet sporras barn till att använda sitt språk och kommunikation framkallas också när man t ex bygger något tillsammans i Ateljé-/Skapande rummet.

### **5.1.2 Variation, tillgång och tillgänglighet av materiella resurser**

Utifrån observationstillfällena har det konstaterats att lärandemiljöerna varierades en hel del beroende på vilken aktivitet som pågick eller vilket tema som var aktuellt under en viss tidsperiod. Var det tid för måltider förvandlades några rum från att vara ateljé och lekrum till matsalar. Om det var många barn under fri lek kunde de sprida sig i de flesta rum som i annat fall var utrymme för t ex samlingar och sagoläsning. Det stora allmänna rummet verkade också vara föränderligt alltefter svenska högtider som ex påsk och olika teman. Man kunde observera diverse påskföremål som hängde från en stång i mitten av rummet och var också klistrade på en tavla bredvid en av förskolorna.

Temat årstiderna som en av förskolorna följde under året resulterade exempelvis i att man ställde ett lövfritt träd i hörnet i samlingsrummet. Barnen skulle följa övergången mellan vinter och vår och så småningom ”klä” trädet i blad och därefter blommor när våren kom. Temat kroppen har också bidragit till en förändring av lärandemiljön på en annan förskola under vårterminen i form av en kartongfigur med löstagbara kroppsdelar som barnen och lärarna kunde samtala kring.

Barnens inflytande och delaktighet i utformningen av förskolornas miljö syntes i föremål barnen skapade själva under olika aktiviteter. Det rörde sig om teckningar, bilder, konstruktioner (i form av t ex slott, påskpynt, kartongfigurer) o s v. Dessa alster dekorerade väggar i olika rum eller var placerade på hyllor och i aktivitetshörnor som till exempel i en hörna föreställande en mataffär.

Den föränderliga och varierande karaktär som vissa möbler, inventarier och material hade i de studerade förskolorna kan gynna flerspråkiga barns språkutveckling. Det innebär i detta fall att barn i de flesta fall kunde använda utrymmen och de tillgängliga materiella resurserna efter sitt eget behov och idéer vilket kan bidra till skapande av olika språksituationer och stimulera till lärande.

Att göra miljö tillgänglig var möjligt i de flesta fall tack vare öppna hyllplan i flera rum där man placerade diverse lådor med leksaker som var enkla att nå och dra ut och tack vare att barnmöbler och kuddar var lätta att flytta runt. De flesta möblerna som bord och stolar som inte flyttades runt var också anpassade till barns storlek och var således låga. En bokhylla på en av förskolorna hängde ganska högt över en soffa som stod under den. Soffan gjorde böckerna mer tillgängliga för större barn, trots att de aldrig självmant visade intresse för dem under lekar. Detta kan också bero på hyllans placering och det faktum att det var den enda hylla som innehöll böcker på avdelningen. Det märktes dessutom att för 1-2 år gamla barn var det problematiskt att nå böcker.

Vad gäller tillgången till varierande material för olika lekar och andra ändamål kunde barnen förfoga över de flesta resurser. Tillgången kontrollerades av lärarna beroende på vad som stod på aktivitetsschemat. Om det var fri lek användes det mesta av de resurserna utom matvaror och serveringskärl. Vid måltider fick man däremot inte bruka leksaker o s v. Det observerades dock att skåp i flera rum var höga och stängda eftersom de användes som förvaringsutrymme för madrasser och pedagogiskt material som inte avsågs vara för barns lek. Under ett tillfälle på en av förskolorna iaktogs att tillgången till barnböcker och golvutrymme begränsades av en lärare. När ett treårigt barn tog sig upp på soffan och tog en bok fick det en tillsägelse om att när det var fri lek fick man inte läsa böcker. När samma barn senare under leken började köra en leksaksbil utanför en liten matta med bilmönster fick det också en tillsägelse om att man körde bilar endast på bilmattan.

Under observationsveckan visade det sig därutöver att barn inte fick möjlighet att utnyttja material som pedagogerna använde som hjälpmedel under samlingar övrig tid när de t ex lekte på egen hand. Det kunde vara böcker lånade från biblioteket som hörde till temat kropp, sago- och sångpåsar med leksaker eller stereo. Under fri lek observerades att små barn (under 3 år) inte hade tillträde till ateljé-/skapande rummet där man hade möjlighet att arbeta med andra uttrycksformer än språk som bild och pyssel eller spela teater i sago-/dramarummet. Detta fick endast större barnen göra vilket begränsade de tillfällen som underlättade små barnens kommunikation.

## **5.2 Pedagogernas strategier för att främja flerspråkiga barns språkutveckling**

Den här delen handlar om vilka strategier lärarna på de två aktuella förskolorna använder för barns språkutveckling. Strategierna som valdes var de som användes mest under observationstiden. Resultatet som presenteras besvarar den andra frågeställningen i tre delar: den första behandlar gruppindelning, den andra redogör för pedagogernas stöttning och den tredje beskriver sagoberättande, högläsning och sång som en språkutvecklande strategi.

### **5.2.1 Gruppindelning som en språkutvecklande strategi**

Vid måltiderna i observationerna har det framkommit att pedagogerna har delat upp barnen i olika grupper. Vid alla måltider åt en pedagog tillsammans med barnen, i mitten av varje bord, ibland två vid ett bord under lunchen. Sammanlagt kunde det vara 2 pedagoger vid frukost och 2 till 4 vid lunch. Antalet barn varierade från 6 till 9 barn till frukost och som mest 19 barn till lunchen. Vid varje bord fanns det barn i olika åldrar som motsvarar avdelningens åldersspann 1 till 5,5 år. De allra minsta barnen 1 till 2 år satt alltid vid ett bord tillsammans med 5-åringar, medan mat för alla andra barn i åldern 3 till 5 år dukades på ett annat bord

bredvid. Det är svårt att tolka om valet gjordes medvetet av pedagogerna, en generell iakttagelse var dock att det mesta av inflödet vid det första bordet riktades till 5-åringar som satt mittemot pedagogen. De minsta barnen som satt bredvid pedagogerna fick inte lika stor uppmärksamhet.

Vid ett annat observationstillfälle har det framkommit att pedagogerna har delat barnen under måltiden och de fick vara i två olika rum och ett kök som användes också som ett rum vid måltiderna. I varje rum satt 5 till 7 barn som är i ålder 4 till 6 år. Av dessa barn var 5 flerspråkiga barn. Observationerna visade att pedagogerna delade in barnen så att de barnen som är flerspråkiga kunde lyssna på sina kompisar som bara talade svenska. Vid varje bord satt en pedagog med barnen, det var ofta i mitten av bordet.

Vid den fria leken under observationstillfällena har gruppindelning förekommit varje förmiddag direkt efter frukosten. Barnen delades efter morgonmålet upp i mindre grupper och fick/valde att vara i ett av de fyra rum som avdelningen hade till förfogande. 3 till 4 större barn kunde leka själva i dramarummet. 2-3 barn i ålder 4-5 kunde också på egen hand vara i Skapanderummet. I det stora allmänna rummet med tillhörande alkoven eller samlingsrummet kunde mellan 3 och 6 barn närvara, oftast de allra minsta, under en lärares uppsikt.

En annan pedagog som arbetade på förmiddagarna gjorde oftast andra ärenden som t ex planering, så att det fanns endast en tillgänglig pedagog i det allmänna rummet/samlingsrummet. Under ett observationstillfälle under observationsveckan organiserade den andra pedagogen fri lek på ett annat sätt. Totalt 10 barn närvarade. Förutom den vanliga uppdelningen till de mindre rummen dokumenterades en lärarledd pussellek där 5 barn 1-3,5 år gamla deltog. Andra barn delades i ytterligare två grupper: 4 större barn fick vara i dramarummet medan tvååring fick leka i samlingsrummet under uppsikt av en pedagog. Efter ett tag ändrades gruppindelningen och 3 större barn från dramarummet fick följa med till skapande rummet för att bygga ett fågelbo. De 4 allra minsta barnen var kvar i det allmänna/samlingsrummet. 2 treåringar tillsammans med en femåring fick leka i dramarummet.

Observationerna vid fria leken visade att ännu en gång delades barnen upp i grupper efter frukosten. Först samlades alla barn på en soffa. Därefter kom pedagogen och tilltalade ett barn i taget vad de skulle vilja leka. Observatören fick intryck av att barnen förväntade sig denna fråga. Oavsett detta kunde inte vissa av dem bestämma sig vad och vilka skulle de vilja leka med. Det kunde märkas att vissa barn prioriterade kompisvalet medan andra prioriterade lekvalet. Observationen visade också att pedagogen medvetet påverkade gruppindelningen på så sätt att indelning av grupperna varierade dag för dag. En av grundprinciperna till gruppindelningen var att sammanföra flerspråkiga barn med svensktalande barn. Antal barn i gruppen kunde variera från 2 till 4 barn.

Samlingen brukade börja så att alla barn sitter på sin respektive plats som är markerad med en rund ring med namn på. Pedagogerna satte sig också på sina egna markerade platser i "ringen" kunde det noteras vid ett observationstillfälle. Samlingen började sedan med att pedagogen och barnen checkade av alla barnens närvaro. Barnen deltog i uppgiften genom att säga namnet på kompis som skulle ha suttit bredvid dem i vanliga fall. Eftersom det fanns markeringar på golvet kunde barnen upptäcka deras saknade kompis. Pedagoggen hjälpte barnen att komma ihåg kamratens namn genom att ställa olika frågor som t ex: Anna, vem sitter bredvid dig som har långt hår? Samtalets ämne mellan pedagogen och barnen brukade fortsatte genom att de pratar om veckodagen, månaden, årstiden o s v.



Under observationstillfällena har det framkommit att under vissa dagar delade pedagogerna upp barnen under sagoberättelsen eller bokläsningen i mindre grupper beroende av antal barn samt språknivå. Det kunde upplevas som positivt för att pedagogen hade möjlighet att höra alla barn och barnen fick större talutrymme. Det som observationerna visade var att tvåspråkiga barn kände sig tryggare i små grupper. Då fick barnen möjlighet att berätta olika saker och de vågade prata framför alla andra i den mindre gruppen. Det kunde märkas att pedagogen medvetet delade in barnen i mindre grupper för att lättare upptäcka på vilken nivå barnen befinner sig i språkutvecklingen. Observationerna visade även att de barnen som var tysta i den stora gruppen kunde komma till tals när de var indelade i mindre grupper. Det var ofta tre grupper under samlingen, två med flerspråkiga barn och en grupp med barnen som har svenska som modersmål. Antalet barn i grupperna varierade men det var mellan 5-6 barn i varje grupp med en pedagog i varje.

Ett annat observationsstillfälle visade att gruppindelning av barnen berodde på antal barn och vilket tema som lärarna hade förberett. Emellanåt blev det ingen indelning alls och alla barn samlades i Samlingsrummet eller så delades barn in i två mindre grupper. I båda fall tog läraren ofta ett mindre barn på sitt knä. Det skapade en familjär stämning i respektive rum. Vid gruppindelningen gick små barn 1-3 år gamla tillsammans med läraren till dramarummet och större barn var kvar i samlingsrummet. Att dela upp barnen skedde således medvetet utifrån åldersfaktorn. Mellan observationstiden 7:30-12:30 kunde alltid två olika samlingar observeras: den första skedde direkt efter fri lek på förmiddagen runt 09:15 medan den andra samlingen– i direkt anslutning till lunch runt 11:15. Om det var en stor samling för alla närvarade alla 3 pedagoger och en resurslärare. Vid indelning i två grupper kunde det vara 1-2 pedagoger i dramarummet och 1-3 i samlingsrummet.

### **5.2.2 Pedagogernas stöttning som en språkutvecklande strategi**

Vid ett observationstillfälle visade sig att när det var dags för måltiden blev barnen tillsagda att gå och sätta sig på sina respektive platser. Måltiden brukade börja med en matramsa som ett av barnen skulle välja. Barnen turades om varje dag om vem som fick uppgiften. Därefter fick ett barn förklara vad det skulle bli för mat. Varje barn kommer till tals för att pedagogen medvetet väljer vem som ska få ordet och stöttar om det känner sig osäkert och inte hittar ord för att presentera en maträtt. Innan barnen börjar äta brukade pedagogerna berätta vilket tillbehör man behövde för att äta varje rätt t ex tallrik, bestick, glas. Följande exempel visar hur pedagogen stöttar barnen:

*Pedagogen:* Idag har vi *soppa* till lunch. Vad behöver vi duka fram?

*Barn (flicka, 5 år): Tallrik.*

*Pedagogen:* Vilken av de två?( Pedagogen höll i en djupt och en platt tallrik.)

*Barnen (4-6år): Den.(Barnen pekade på den djupa tallriken.)*

*Pedagogen:* Du menar den *djupa* tallriken.

*Pedagogen:* Vad behöver vi *mer*?

*Barn (flicka, 5 år): Sked.*

Ett annat exempel på ett samtal där en pedagog stöttar ett barn att hitta rätt ord som barnet uppenbarligen saknar:

*Barn (pojke, 5 år): Kan jag få *det*? ( Barnet pekar på en brödskiva)*

*Pedagogen:* Vill du ha *bröd*? ( Pedagogen tar fram brödkorgen)

*Barn (pojke, 5 år): Ja, jag vill ha *bröd*.*

Måltiderna upplevdes som ett positivt och aktivt samspel mellan barnen och pedagogerna när det gäller språkutvecklingen. Pedagogerna uppmärksammade barnens behov och samtalande med dem under hela måltiden. De talade med varandra om maten, vardagssaker, samt hur barnet har det överhuvudtaget. Observationen visar att de flerspråkiga barnen saknade ett fungerande språk men pedagogen försökte förklara ord på olika sätt t ex genom att visa en skiva bröd och sätta ett namn på det. Pedagogen initierade att det skulle vara trevligt runt bordet som kan tolkas som att pedagogen medvetet skapade en trygg miljö så att alla barn skulle känna sig trygga. I samtalet med barnen satte pedagogen fokus på att uttrycka hela meningar och väntade även pedagogen på barnens svar utan att avbryta. Observationen visar även att flerspråkiga barn utvecklar sitt språk och lär sig nya ord genom att prata och lyssna på andra under måltiden.

Vid ett annat observationstillfälle ställde pedagogerna många frågor som krävde enkla ja- och nej-svar eller enbart nickning eller skakning på huvudet. I början av måltiden tillfrågade pedagogen barn om vilken sorts mat de önskade sig och följde upp barnens enkla svar genom att ställa en följdfråga:

*Pedagogen: Vilken mat har vi här?*

*Barn (pojke, 3,5 år): Smör, ägg.*

*Pedagogen: Varifrån kommer ägg?*

*Barn (flicka, 5 år): Från kyckling (längre svar, utvidgar innehållet med "kyckling kläcks" o s v)*

Form av inflöde varierade från bord till bord beroende av vilka pedagoger som närvarade vid måltiden. Vid ett bord kunde alla ämnen vara tillåtna, barnen berättade om allt möjligt och pedagogen lyssnade och följde upp samtal. Stämningen var vid det här laget god. Medan det kunde vara annorlunda vid det andra bordet där tillsägelser, kommandon från lärarens sida förekom i mycket hög utsträckning, konversationer som barnen initierade avbröts och det fanns ingen stöttning eller uppföljning av deras berättelser. Det fanns oerhört lite interaktion vid det här bordet och för det mesta förblev det tyst till slutet av måltiden. Den spända emotionella miljön som skapades här bidrog inte till någon språkutvecklande situation.

Vid ett bord där alla ämnen var tillåtna turades pedagog och barnen om att initiera samtal. Då pedagogen tog initiativ och började med ett nytt ämne fick den ibland korta, enkla svar eller inga alls. Frågor som ställdes i detta fall var slutna "Vad är det här för något?" och innehållet utvidgades oftast inte vidare av barnen. När stöttning förekom "Var kommer osten ifrån?" utvecklades samtalet vidare. När pedagogen använde öppna frågor som "Varför orkar du då dricka så mycket O`boy om din mage är mätt?" i lärarinitierade samtal och mycket stöttning med hjälp av följdfrågor "Hur?" och "Varför?" skapades interaktion och samtalet fick flyt.

När barnen själva initierade något samtalsämne har det noterats mer interaktion mellan barnen. Man kan tolka skillnader i interaktion med att barnen inte alltid känner sig tillräckligt avslappnade då en vuxen initierar samtalet och när öppna frågor och stöttning inte förekommer får inte barnen det stöd de behöver för att fortsätta kommunikationen.

När en pedagog väljer att äta tillsammans med barnen och lyfter fram barnens berättelser, ger stöttning vid samtal genom att visa intresse för dem, lyssna och använda öppna frågor får barnen möjlighet till interaktion och språkutvecklande konversationer. Det motsatta blir också tydligt: att inflöde i form av tillkortakommanden och uppmaningar till att hålla tyst ingalunda är produktiva för barnens språkutveckling och lärande.

Under måltiderna ställde pedagogerna öppna frågor och på så sätt fick barnen möjlighet till att utveckla samtalet vidare: `Vad ska du göra imorgon?` eller `Vad har du gjort under helgen?` Samtalen kunde handla om t ex en bok som lästes under samlingen eller om vad barnen hade gjort under helgen. Läraren introducerade också artighetsfraser och visade ofta själv hur man använder uttryck som varsågod och tack så att barn skulle öva på att visa hänsyn till varandra, vara vänliga och dela med sig. Här följer ett exempel på ett samtal där en pedagog hjälper ett barn att berätta om djurparken genom att sätta ord på dess handlingar och det har varit med om:

*Pedagogen:* Vad har du gjort igår?

*Barn (pojke, 4 år):* Jag har sett *djur*...

*Pedagogen:* Har du sett *djur*? Vilket djur har du sett?

*Barn (pojke, 4 år):* Många djur, *kanin, får*...

*Pedagogen:* Menar du att du har varit i *djurparken*?

*Barn (pojke, 4 år):* Ja, men det är inte *park*. Pappa grillade korv med bröd. Har du varit där?

*Pedagogen:* Ja, jag har varit i *djurparken*. Det är ett ställe där finns många djur och kallas *djurpark*.

*Barn (pojke, 4 år):* *Djurpark*...

Det som kunde iakttas var att pedagogen hade ett barnvänligt språk och ställde frågor som var intressanta för barnet. Barnet bekräftade deltagandet i samtalet genom att ställa frågan tillbaka till pedagogen: Har du varit där? Detta innebar att pedagogen hjälpte barnet att utveckla språket i slutändan.

Läraren påminde t ex barnen om att de skulle sitta ordentligt på stolen, använda papper för att torka sig och använda bestick och inte äta med händerna. En annan del av matuppfostran var att pedagogen berättade till barnen hur man skulle göra om man ville ha påfyllning som t ex: Kan jag få vatten, tack? Det gjorde pedagogen medvetet genom att själv be någon att skicka ost, bröd och dyl.

Vid den fria leken noterades att det var mycket interaktion och stöttning från lärarnas sida när det var dags för städning. Vid det här tillfället närvarade alla pedagoger som fanns på avdelningen, hjälpte barnen att sortera leksaker och satte ord på dessa genom att exempelvis fråga:

*Pedagogen:* Vad är det för *djur*?

*Barn (pojke, 3 år):* Mmm.

*Pedagogen:* Är det kanske en *dinosaurie*?

*Barn (pojke, 3 år):* Ja.

*Pedagogen:* Var ska den vara någonstans, i vilken *låda*?

*Barn (pojke, 3 år):* *Där!* (pekar på en specifik låda)

De lärarledda aktiviteterna som pusselleken och fågelbobygget under tiden den fria lekens tid som observerats under en dag medförde olika mycket samspel. Inflödet från läraren under pusselleken som mest var inriktat på små barn var begränsat och väckte inte något samspel mellan läraren och barnen eller barnen emellan. Detta kan kanske bero på typen av leken som inte kräver så mycket utbyte av information med varandra vilket leder till att barn sitter tysta och känner sig inte motiverade till samspel.

Att konstruera ett fågelbo var en oerhörd kontrast till pusselleken. De 3 inblandade större barnen och pedagogen interagerade ideligen med varandra: läraren ställde många öppna

frågor, gav stöttning, gjorde uppföljning och barnen integrerade olika berörda ämnen i sin erfarenhet genom att berätta och fylla i diskussionerna.

Vid ett annat observationstillfälle efter gruppindelningen började barnen leka i små grupper. Observationen visade att pedagogen väntade på att leken skulle komma igång och sedan gick pedagogen till en grupp där tre barn lekte med dockor. Det visade sig att ett av barnen som var flerspråkig behövde hjälp med att beskriva sin docka. Pedagogen stöttade barnet genom att ställa frågor som exempel nedan visar:

*Pedagogen: Vad har dockan? (Pedagogen pekade på dockans hår)*

*Barn (flicka, 5 år): Hår. (Barnen tittade på pedagogen osäkert. Pedagogen nickade instämmande.)*

*Pedagogen: Vilken färg är på dockans hår? (Pedagogen pekade igen på dockans hår.)*

*Barn (flicka, 5 år): Rosa. (Barnen pekade på håret.)*

*Pedagogen: Är dockans hår långt eller kort?*

*Barn (flicka, 5 år): Långt.*

*Pedagogen: Det stämmer. Dockan har långt rosa hår.*

Exemplet visade att pedagogen initierade barnens berättande genom att fråga: Vilken färg är det på dockans hår? Barnet svarade osäkert men pedagogen stöttade barnet genom att använda kroppsspråk och ställde frågor samtidigt som hon pekade på dockans hår. Med detta skapade pedagogen ett språkligt mönster där berättande blev en aktivitet för både pedagogen och barnet genom att deltagarna svarade på frågorna, pekade på sakerna, lyssnade på varandra. Vidare upptäcktes att pedagogerna ställde olika frågor och på så sätt kunde barnen berätta och uttrycka sina tankar och funderingar. Det visade sig att pedagogerna försökte skapa situationer där barnen fick möjlighet att lära sig språket på bästa sätt.

Under ett observationstillfälle vid en samling där alla barn närvarade presenterades en s k "kompistavla" som föreställde "kompisregler" om hur man (inte) bör uppföra sig. Dessa regler visade sig vara framtagna tidigare, gemensamt med barnen och trycktes precis till den här dagen. Lärarna startade en diskussion om vad orden snäll, en bra kompis, respektera betyder. Det blev en livlig debatt och många barn 3,5–5,5 år gamla ville uttrycka sin åsikt. Många öppna frågor ställdes av pedagogerna och följdes direkt upp av barnen. Lärarna vägledde med hjälp av frågor, gav stöttning och beröm och tillämpade kompisreglerna om turordningen direkt ("en bra kompis är den som väntar på sin tur").

### **5.2.3 Sagoberättande, högläsning och sångstund som en språkutvecklande strategi**

Observationerna visade även att pedagogerna använder väldigt mycket sagoberättelse och bokläsning för barnens språkutveckling och internalisering. Under sagoberättelserna fick barnen möjlighet att berätta och lyssna på andra barn och pedagoger. Barnen lärde sig nya ord och begrepp som hjälpte dem att skapa sinnesbilder och förförståelse för sagans språkliga struktur. Under de dagarna när observationen genomfördes hade de ett speciellt tema som handlade om kroppen och därför var sagorna och bokläsningen anknutna till detta tema. Barnen fick först en bok uppläst av pedagogen som handlade om kroppen. Därefter involverade pedagogen barnen genom att ställa frågor som t ex: Kan du visa mig en del av kroppen? Barnen fick svara en efter en med hjälp av pedagogen. Även de andra barnen som inte fick den direkta frågan skulle visa kroppsdelen. Följande exempel visar hur pedagogen knöt samman temat med prepositioner med hjälp av flanosagor:

*Pedagogen:* Det här är en pojke som heter Pelle. (Pedagogen visar bilden på Pelle).

Han leker med bollen. Pelle har en boll *i* sin hand. (Pedagogen hänger en bild med Pelle som håller bollen i handen med en starkare uttryck på bokstaven I).

Ser ni Pelle som har bollen *i* sin hand? (Pedagogen pekar på handflatan).

*Pedagogen:* Kan någon visa mig *var* Pelle har bollen? (Två barn kommer fram till tavlan).

*Barnen (4-5 år):* Är det *här*? (ett av barnen pekade på handflatan i sin hand, medan andra barnen visade på tavlan).

*Pedagogen:* Ja, Pelle har bollen *i* sin hand. Han gömde bollen *bakom* sin rygg.(Pedagogen visade hur Pelle gömde bollen bakom sin rygg, och uppmanade barnen att göra likadant).

*Barn (flicka, 5 år):* *Bakom* sin rygg. (Flicka pekade bakom ryggen).

Vidare i observationen visade sig att pedagogerna använde ofta olika material som hjälper barnen att hänga med lättare i sagoberättelsen som t ex flanotavlan och olika böcker beroende på barns språkliga nivå. Observationerna åskådliggjorde att pedagogen även upprepade sagan några gånger men använde olika material. Det kunde noteras att barnen gjorde framsteg med ord de inte kände till tidigare och som plötsligt var i deras ordförråd. De hade omvandlat orden till sina egna utan att de har lagt märke till det. Vid observationerna har det även framkommit att pedagogerna använde hela meningar under samtalet med barnen vilket är betydelsefullt för flerspråkiga barn.

Vid ett annat observationstillfälle visade det sig att berättande med boken som underlag förekom två gånger under observationsveckan. I ena fallet läste läraren ur en bok, ställde frågor samtidigt om innehållet, försökte koppla ihop texten och bilderna till barns egna erfarenheter och berättade ibland om texten istället för att endast läsa den. Många var involverade på detta sätt, de lyssnade aktivt och svarade på frågor. I andra fallet presenterades ”den hemliga påsen” – en återkommande aktivitet där ett barn får i uppgift att läsa hemma under en veckas tid en obekant bok som lärarna förberett innan. Sedan får barnet sätta sig på en speciell ”berättarstol” på en samling med endast stora barn och återge innehåll i boken/sagan med stöd av bilder medan alla andra sitter tysta och lyssnar. I och med återberättandet gjorde barnet om historien till sin egen. Den närvarande läraren gav stöttning till barnet i form av öppna frågor om innehållet glömdes bort eller den röda tråden tappades.

En traditionell bokläsning förekom också vid ett tillfälle under en samling för små barn. Det märktes dock att boken var för svår, barnen tappade fort koncentrationen och började förflytta sig i rummet istället för att sitta kvar på samlingsmattan och lyssna. Ett barn (flerspråkigt) har t o m uttryckt att det inte förstod någonting, men då föreslog läraren att endast titta på bilder istället för att lyssna.

Sångstunder var också frekventa som en samlingsform på förskolorna. I flera fall involverade de dans där man skulle peka på en rätt kroppsdel eller uttrycka sig som något djur. Om barnen var osäkra så fick de stöttning både av pedagogen och av andra barn i ringen. Det frågades även om de kände till kroppsdelarna på ett annat språk. På så sätt blev de flesta barnen med i övningen och kunde vara en del av gemenskapen. Sångstunderna med rörelse karakteriserades av mycket skratt och fnitter och var väldigt uppskattade av barnen.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att pedagogerna på båda avdelningarna tog initiativ och stimulerade barnen i deras språkutveckling på olika sätt. Detta märktes i den planerade utformningen av den fysiska lärandemiljön och i strategier pedagogerna använde sig av som gruppindelning, stöttning och bokläsning. Resultaten visade att lärandemiljön och de nämnda strategierna kan ha en påverkan för utveckling av svenska språket hos flerspråkiga barn.

## 6 Diskussion och slutord

Nedan kommer en slutdiskussion kring de två frågeställningar som ligger till grund för undersökningen. Därefter redovisas de didaktiska slutsatser som resultaten ledde till. Vidare reflekteras det kring undersökningens förfarande, metodval och resultat. Kapitlet avslutas med ett slutord där några förslag för framtid forskning ges och vad studien tillför läraryrket.

Innan frågorna diskuteras är det värt att påpeka att studiens syfte var att undersöka hur förskollärare arbetar med svenska språket hos barn från flerspråkiga hem.

### 6.1 Slutdiskussion

Genom observationer av förskolorna fick vi svar på hur lärandeverksamheten ser ut och vilka strategier pedagogerna använder för att främja flerspråkiga barns språkutveckling av svenska. Det framkom att beroende på hur verksamheten är organiserad och hur lärarna arbetar skapas det olika förutsättningar för att barn från flerspråkiga hem lär sig och utvecklar sin svenska.

Organisering och planering av den fysiska lärandemiljön har visat sig utifrån det empiriska materialet vara väl genomtänkt. Aktivitetshörnor ordnade kring ett tema, material sorterat efter olika aktiviteter i varje rum – allt detta underlättar för barn att organisera sig till lek och bli inspirerad till att använda och utveckla sitt språk. Pedagogernas rumsarrangemang lyfts även upp av Ladberg som beskriver det som en positiv faktor för barns språkutveckling (Ladberg 2003).

I studien av lärandeverksamheten iaktogs också materialet kopplat till flerspråkiga barns kultur vilket kan tyda på en målmedveten planering av lärandemiljön från lärarnas sida som verkar ta hänsyn till barns bakgrund. Tolkat utifrån Haworth m fl (2006) kan dessa resurser inspirera till användning av språket och lärande och skapa fler tillfällen till kommunikation. Barn kan dessutom känna sig tryggare i förskolemiljön där det finns föremål som är bekanta för dem från deras hemmiljö. Denna anpassning av lärandemiljön efter barn från flerspråkiga hem sker i enlighet med vad som Lpfö 98 kan tydas förespråkar om en stimulerande språkmiljö (Skolverket 2010).

Av resultaten från undersökningen har det uppstått ett oväntat mönster om vilken utrustning och material barnen fick komma i kontakt med och utnyttja fritt: allting som *inte* användes till samlingar och sagoläsningar. Det har också framkommit att små barns möjligheter till att bruka vissa föremål som böcker och icke-verbala uttrycksformer som att spela teater eller rita var kraftigt reducerade under fri lek. Pedagogerna satte således ramar på vad barn kunde ha tillgång till och vad som var förbjudet. Tolkat utifrån hur Calderon (2004) beskriver en språkutvecklande pedagogisk miljö kan man utifrån den empiriska studien konstatera att lärarnas kontroll över användning av vissa resurser begränsar barns möjligheter till att utforska och utveckla språket. Att ha tillgång till material är också redskap för att skapa kommunikation med andra barn om man ser det med stöd av Vygotskij sociokulturella teori (Säljö 2000). När materialet läggs fram av pedagogerna och på så sätt görs tillgängligt kan barn med deras hjälp göra sig förstådda. Med detta kan de bli delaktiga i olika aktiviteter/lekar med andra barn vilket i ljuset av det sociokulturella perspektivet och Sfards *participation metaphore* (1998) bidrar till lärande.

Utifrån empirin synliggjordes det att bruket av vissa artefakter som knoppussel och vanligt pussel under fri lek inte öppnade för mycket kommunikation och användning av språket. Varje barn lekte med var sitt pussel och trots en närvarande pedagog blev det ingen interaktion varken mellan barnen och mellan läraren och barnen. Ljunggren (2013) beskriver hur pedagogernas val av lekmaterial kan påverka om kommunikationen och därmed möjligheter till språkanvändning i leksituationer skapas eller uteblir. Artefakterna som används för pussellek kan således vara ”stängda” som sådana och inte leda till lärande på egen hand utan endast med en lärare. De kan dessutom kräva ett annat tillvägagångssätt från pedagogernas sida som hjälp och stöttning för att utveckla barns språk- och kommunikationsförmåga. Stödet för detta argument finner man i Gibbons idéer (2013) om att planera aktiviteten innan man sätter igång den och ge den behövda stöttningen.

Under vår undersökning kunde man iaktta att pedagogerna använde olika strategier för att utveckla svenska språket hos flerspråkiga barn. Gruppering, stöttning och högläsning var de verktyg som användes mest av pedagogerna och genererade som resultat en effektiv lärandeprocess hos barn.

Vad gäller grupperingen kunde man notera vid vår undersökning att pedagogerna delade upp barnen i olika grupper vid olika situationer. Det iaktogs att pedagogerna erbjöd olika aktiviteter och att barnen fungerade bättre i mindre grupper vilket finner stöd hos Ladberg (2003). Utfallet blev att de barn som inte i regel kom till tals kunde nu våga prata med andra barn. Ladberg (2003) framhåller också att närhet mellan barnen skapas just i mindre grupper och en av faktorer som underlättar bruket av språket. Det visar ännu en gång att pedagogen har en betydande roll i att göra rätta val vid gruppindelning och avgöra vilka som ska grupperas med vem för att bygga upp en gemenskap.

Det visade sig oväntat under studiens gång att pedagogerna leder de rutinmässiga aktiviteterna i olika omfattning: måltider och samlingar involverar alla lärare i stor utsträckning medan fri lek får mindre uppmärksamhet från pedagogernas sida. I vissa fall lekte barnen själva, i andra fall närvarade pedagogen hela tiden eller endast under korta stunder. Att barn ges möjlighet till att vara i rummen själva under fri lek skapar tillfällen för dem att samarbeta. I relation till läroplanen för förskolan (Skolverket 2010) bidrar leken till barnens kommunikativa utveckling. Detta sker genom samarbete och förhandlingar med varandra och användning av språk i olika leksituationer. I detta samspel barn emellan sker utbyte av erfarenheter, information och fakta vilket enligt *participation metaphore* (Sfard 1998) lägger grund för lärande, inklusive språkinläring. Här stimuleras barns fantasi också till en reproduktion av det redan inlärd och produktion av ny information vilket enligt det sociokulturella perspektivet är utvecklande för barns språk.

Det har också noterats att lärarna kunde vara mycket aktiva när de närvarade korta stunder under den fria leken. De var villiga att dela sina erfarenheter med barn, gav dem stöttning genom att sätta ord på deras handlingar. När barnet svarade osäkert stöttade pedagogen barnet genom att använda kroppsspråk och öppna frågor för att gemensamt hitta passande ord. Med andra ord handlar det om den interaktiva stöttningen som gynnar barnens språkutveckling, i ljuset av Gibbons idéer (2013). Ladberg (1996) menar att pedagogerna kan främja svenska språket genom att sätta ord på saker som barnen inte hittar ord för. Det intressanta var även att barnen gärna ställde frågor till pedagogerna under fri lek och väntade på svar. Som vi ser underlättar de här lärarnas arbetssätt *acquisition*, d v s ackumulering av sina kunskaper och tillägandet av dem som egna.

När pedagogerna närvarar vid fri lek kan lärandet betraktas i ljuset av *acquisition metaphore* (ibid.), d v s pedagogerna förser barnen med nya kunskaper, nya ord som är viktiga i lekens kontext. På detta sätt underlättas ett förvärvande av det nya språket – svenska. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar förskollärarens roll när barn har svårt att komma in i leken: genom att visa sitt deltagande i leken får barnen stöd. Utifrån empirin har det också framkommit att under den fria leken kunde lärandet i *acquisition metaphore* nästan utebli, trots pedagogens närvaro. Lärarna hjälpte barnen i anskaffandet av ny information ytterst lite och delade i stort sett inte med sig av egna kunskaper under hela tiden då de närvarade i lokalerna. Tolkat utifrån Sfard medför detta att dessa barn får en möjlighet mindre till att förvärva nytt språk eftersom lärarens inflöde (det barn hör från erfarna vuxna) här spelar en betydande roll.

Det empiriska materialet visade också att pedagogerna skapade interaktion under många återkommande aktiviteter såsom måltider och samlingar med stöd av materiella resurser. Dessa planerades i förväg och var dessutom lärarledda. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) ser i förväg genomtänkta aktiviteter med ett tillgängligt material som ett tecken på förskolans höga kvalitet och pedagogernas medvetenhet om barns språkutvecklingsprocesser.

Det har dock framkommit att kommunikation lärare och barn eller barn emellan inte alltid uppmuntrades av pedagogerna under måltider. Istället hänvisades alla samtal som inte handlade om mat till samlingsstunder. Hagtvet (2004) beskriver måltiden som ett viktigt tillfälle för språkutvecklingen och för att bearbeta sina upplevelser med lärarens stöd. Tolkat utifrån Sfards *participation metaphore* (1998) är det viktigt för lärande att barn byter information med varandra och använder sina förvärvade kunskaper. Vygotskij menar också att kommunikation är oerhört viktig för språkutveckling och att barn lär sig bäst i det sociala och kommunikativa samspelet (Säljö 2000). Barn utvecklar språket i interaktion med andra: genom att lyssna, höra nya ord och aktivt delta (Gibbons 2013). Den ovannämnda begränsningen inverkar således negativt på barns språkutveckling och kan inte betraktas som en godtagbar strategi.

Högläsning, sagoberättande och sångstunder användes också av pedagogerna som en strategi för att driva barns språkutveckling. Svensson (1998) beskriver det som en väsentlig faktor för barns språkutveckling. Materialet som böcker, flänotavlor, språk- och sagopåsar tjänade som ett viktigt stöd för att skapa förståelse kring begrepp och nya ord och underlättade tillägnet. Flera forskare som Calderon (2004) och Sheridan m fl (2009) ser användning av materiella resurser i förskolans aktiviteter som ett kvalitativt arbete mot språkutvecklande mål. Sett utifrån Anne Kulttis studie (2012) möjliggör användning av materialet under aktiviteterna barns deltagande. Andra inflödeskällor som sånger lärare och barn sjöng tillsammans och musik från stereo som involverade rörelse och språk visade sig vara mycket interaktiva och utvecklande. Alla dessa varierande didaktiska resurser gjorde det möjligt att ge ett begripligt inflöde till en så heterogen grupp som flerspråkiga och enspråkiga förskolebarn föreställer, där alla befinner sig på olika nivåer. På så sätt driver man barns språkutveckling framåt, tolkat utifrån Krashens teori om inflöde (Flyman Matsson & Håkansson 2010).



## 6.2 Didaktiska slutsatser

Av studien kan man dra tre slutsatser. Dör det första kan det bekräftas ännu en gång att pedagogens roll är en av avgörande faktorerna för barnens utveckling. Kunskapen som kommit fram i denna studie visar att Läroplanen för förskolan 98 är ett bra stöd för arbetet med barn, men olika strategier används för att komma fram till resultat som är tillfredsställande. Många aspekter spelar en roll för barns språkutveckling, allt från hur lokalen är utformad till grupperna barnen befinner sig i, samt dialogerna med lärarna. Studien bekräftar tidigare forskning och kunskap som har utvecklats under de senaste decennierna att pedagogerna och barnen måste ha en ömsesidig förståelse och gemenskap för att barns utveckling fortskrida på bästa sätt.

Vår studie kan för det andra bidra till att alla lärare samt blivande lärare som inte har erfarenhet med att jobba med flerspråkiga barn får djupare förståelse om olika strategier som kan användas för att främja flerspråkiga barns språkutveckling. Vi har fått möjlighet att reflektera över frågeställningar och på vilket sätt det kan stötta oss i vårt vidare yrkesliv. Även de teoretiska förklaringarna som vi har använt som utgångspunkt i vår studie kommer användas ute i verksamheterna. Efter denna studie känner vi oss tryggare som framtida pedagoger för att vi fick möjligheten att se hur verksamheten i förskolan kan se ut i verkligheten samt att vi har teoretiska grunder att stå på.

Genom arbetet har det för det tredje kommit fram att barns språkutveckling är beroende av i vilken omgivning barnet befinner sig i. Förskolans verksamhet samt pedagogens olika strategier påverkar barnens utveckling i stor utsträckning. Det är väldigt viktigt att barn finner sig till rätta i tidig ålder och får en förståelse för det svenska språket för att de ska kunna fungera i samhället i framtiden. Pedagogens roll är oerhört viktig på vilket sätt barnen känner delaktighet men en viktig aspekt som studien har visat är ha en bra organisation och jobba i mindre grupper. Det visade sig att barnen känner sig tryggare och kommunicerar bättre i mindre grupper eftersom pedagogerna kunde stötta och utmana barnen på ett bättre sätt.

## 6.3 Metodreflektion

Genomförandet av den empiriska undersökningen var mycket lärorikt. Vi fick ta del av hur förskollärare använder det fysiska rummet, materiella resurser och hur man med hjälp av olika språkutvecklande strategier arbetar med barn från flerspråkiga hem.

Genomförandet av studien har också lett till att vi fick större insikt om hur användbara metaforer av lärande och den sociokulturella teorin kan vara i analysen av resultaten. Genom dessa två perspektiv har vi utvecklat en bredare syn på lärande och dessas användbarhet i förskolans flerspråkiga miljö.

Som metod i vår kvalitativa studie valde vi strukturerade observationer för att fullfölja vårt syfte och besvara våra frågeställningar. Kvalitativ undersökning gör det å ena sidan möjligt att få en djupare analys av sina resultat. Å andra sidan kan feltolkningar förekomma med tanke på att det är vi själva som forskare som blir mätinstrument och tolkar det vi har observerat. Tillförlitlighet kan därför bli osäker här. Trots att det är svårt att göra generaliseringar i en så liten studie kunde man ändå kunna förbättra både undersökningens generaliserbarhet och validitet genom att göra ett större urval av förskolor.

Patel och Davidson (2007) anser att observation som metod lämpar sig väl för att studera fysiska och verbala handlingar och skeenden och vi har märkt att denna metod passade bra för att ge en generell bild av pedagogernas planering och arbetssätt. Bristerna med den valda metoden har dock framkommit under insamlandet av det empiriska materialet då vi har noterat att vår närvaro som observatörer hade påverkat pedagogerna. Detta syntes i hur de förändrade sitt arbetssätt redan dagen efter det första observationstillfället och ansträngde sig för att visa upp verksamheten. Trots att vi informerade personalen om våra neutrala roller som observatörer som inte på något sätt ville påverka det som hände under observationer gav det inte mycket resultat. Där har vi kanske brustit i upplysande av vårt syfte och våra roller som forskare. Detta påverkar våra resultat negativt eftersom vi inte har fått den sanna bilden av verkligheten. Studiens brist kan också ligga i observationerna genomfördes endast under en veckas tid vilket kan vara för lite för att ge en god validitet.

Vi skulle ha också kunnat komplettera den valda metoden med intervjuer med förskolornas rektorer för att få en ännu bättre bild av lärandeverksamheten och ledningens tankar kring ett språkutvecklande arbete på en flerspråkig förskola. Det var dock svårt att få tag på rektorerna och de hade ingen möjlighet att avsätta tid ens för en kort intervju.

## **6.4 Slutord**

Det vore intressant att genomföra en studie där man jämför förskolor i olika stadsdelar med olika socioekonomiska förutsättningar. Kanske arbetar man på olika sätt för att främja barnens språkutveckling beroende på deras språksituation, kan de olika stadsdelarna lära sig av varandra?

Det är många språk som talas i det mångkulturella Sverige och det är flera flerspråkiga barn som endast har tillgång till sitt förstaspråk i hemmet och i sin omgivning och inte till svenska språket. En välplanerad och välorganiserad förskoleverksamhet kan därför vara en avgörande faktor för dessa barns språkutveckling och för deras framtida skolgång. Med varierande och tillgängliga resurser, en miljö som stimulerar kommunikation och lärande och pedagogernas medvetna undervisningsstrategier kan man åstadkomma en lärandemiljö som ger barn från flerspråkiga hem en välutvecklad bas i det svenska språket.

## 7 Referenslista

Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 503–537.

Benckert, Susanne, Håland, Pia och Wallin, Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens – och metodmaterial*. Myndigheten för skolutveckling.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2075> 2013-05-23

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

Calderon, Lena (2004). *Komma till tals: flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

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

Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Ekholm, Bodil & Hedin, Anna (1999). *Upptäck vardagen! Om praktisk utvärdering av daghemsverksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

Flyman Mattson, Anna & Håkansson, Gisela (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, Pauline (2010). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Gibbons, Pauline (2013). *Lyft språket Lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Haglund, Charlotte (2004). Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 359-388.

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

Haworth, Penny, Cullen, Joy, Simmons, Heather, Shimanski, Liz, McGarva, Pam & Woodhead, Eileen (2006). The Role of Acquisition and Learning In Young Children's Bilingual Development: A Sociocultural Interpretation. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (3), 295-309.

Kultti, Anne (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea\\_2077\\_29219\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf) 2013-03-14

Ladberg, Gunilla (1996). *Barnen och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.

Lainio, Jarmo (2008). Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige – gammalt fenomen, nya utvecklingar. I: Sundgren, Eva (red.) 2008. *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber. S. 258-309.

Lindberg, Inger (2002). Myter om tvåspråkighet. I: *Språkvård* 4/2002. S. 1–6.

Lindberg, Inger (2009). *Andraspråksresan*. Göteborgs universitet: Folkuniversitetet.

Ljunggren, Åsa (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola: Fria och riktade handlingsområden*.  
<http://webshare.mah.se/LUKADA/ÅLjunggrenManus.pdf> 2013-02-28

Nationalencyklopedin – Artefakt.  
<http://www.ne.se/artefakt> 2013-03-21

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2007). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Rosander, Carin (2005) Performansanalysen som redskap – barnets språkutveckling och pedagogens arbete. I: Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana 2005. *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. S. 100-199.

[www.pedagogstockholm.se/-/kunskapsbanken/](http://www.pedagogstockholm.se/-/kunskapsbanken/)

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

SCB (2013). *Var femte barn har utländsk bakgrund*.

[http://www.scb.se/Pages/Article\\_\\_\\_347461.aspx](http://www.scb.se/Pages/Article___347461.aspx) 2013-02-23

Sfard, Anna (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. Educational Researcher, 27 (2), 4-13.

[http://www.it.uu.se/edu/course/homepage/cosulearning/st12/reading/Sfard\\_ER1998.pdf](http://www.it.uu.se/edu/course/homepage/cosulearning/st12/reading/Sfard_ER1998.pdf) 2013-04-12)

Sheridan (red.), Sonja, Pramling Samuelsson (red.), Ingrid & Johansson (red.),Eva (2009). *Barns tidiga lärande:en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*.

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea\\_2077\\_20404\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf) 2013-03-05

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, Staffan (2009). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin (2005). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tuomela, Veli (2003). *Vägar till språket – teori och praktik i förskolan*. Trelleborg: Lärarförbundet.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2013-04-06

Wedin, Åsa (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Ungdomsstyrelsen (2008). *Fokus 08 – en analys av ungas utanförskap*. Stockholm:

Ungdomsstyrelsen. S.11.

# Bilaga 1

## OBSERVATIONSSCHEMA FÖRSKOLA X

DATUM:

klockslag	typ av aktivitet	barn	lärare	lokal	artefakter	inflöde, i olika former