



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man måste vara närvarande, annars hjälper det inte hur många vuxna man än är”

En intervjustudie om språkutvecklande arbete
i mångkulturella förskolor

Sofia Larsson Sundberg
871011-4847

Kurs: LAU390

Handledare: Sylvi Vigmo

Examinator: Oskar Lindwall

Rapportnummer: HT13-2920-066

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Man måste vara närvarande, annars hjälper det inte hur många vuxna man än är” - En intervjustudie om språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor.

Författare: Sofia Larsson Sundberg

Termin och år: HT 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Sylvi Vigmo

Examinator: Oskar Lindwall

Rapportnummer: HT13-2920-066

Nyckelord: Språkutveckling, flerspråkighet, dialog, samspel, förskola, mångkulturalitet, flerspråkighet

Sammanfattning:

Studiens syfte är att bidra till fördjupad kunskap kring medvetna och aktiva arbetssätt som kan främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolor samt vilka teoretiska grunder dessa arbetssätt vilar på. Studien synliggör de arbetssätt som av förskolepedagoger belyses som utvecklande för barns språkutveckling och diskuteras därefter ur de teoretiska perspektiv som presenterats som teoretisk anknytning.

De frågeställningar som behandlats tematiskt är: *Vilka arbetssätt/metoder upplever förskolepedagoger som utvecklande för barns språkutveckling? Hur upplever förskolepedagogerna sin roll i barns språkutveckling? Hur betraktar förskolepedagogerna begreppet språkutveckling? Samt hur betraktar förskolepedagogerna begreppet flerspråkig?*

Studien är en kvalitativ undersökning och bygger på samtalsintervjuer där syftet är att synliggöra förskolepedagogernas uppfattningar, vilka bygger på beprövad erfarenhet och utbildning.

Resultatet av studien visar att dialogen och samspelet är gemensamt i de arbetssätt som förskolepedagogerna belyser som utvecklande för barns språkutveckling i mångkulturella förskolor. Det är även dialogen och samspelet som lyfts fram då förskolepedagogerna beskriver sina egna roller i barnens språkutveckling.

De didaktiska konsekvenser som kan uppstå genom den här studien är att dialoger gällande arbetssätt som främjar barns språkutveckling i mångkulturella förskolor kan uppstå. Genom dialoger uppstår samspel och i samspelet kan arbetet med barns språkutveckling utvecklas ytterligare. Studien kan således bidra till en ökad utveckling av arbetet som rör barns språkutveckling i mångkulturella förskolor.

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
2. Syfte och problemformulering	6
3. Teoretisk anknytning	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv	7
3.2 Kognitiv utveckling	8
3.3 Trygghetens betydelse	8
3.4 Flerspråkighet som en förmåga	9
3.5 Dialogen som en del i utvecklingen	10
3.6 Lekens betydelse	10
3.7 Samtalsstrukturer	11
3.8 Situerat lärande - autentiska miljöer	11
3.9 En mångfald av arbetssätt	11
3.10 Styrdokument	12
4. Centrala begrepp	12
4.1 Modersmål	12
4.2 Andraspråk	12
4.3 Flerspråkighet	12
4.4 Flerspråkig förskola	13
4.5 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation	13
5. Urval, metoder och tillvägagångssätt	13
5.1 Urval	13
5.2 Kvalitativ undersökning	14
5.3 Reliabilitet, generaliserbarhet & resultatvaliditet	14

5.4 Etik	14
5.5 Genomförande	15
<i>5.5.1 Bearbetning och analys</i>	<i>16</i>
5.6 Begränsningar och svagheter	16
6. Resultatredovisning	16
6.1 Presentation av intervjudeltagarna	16
6.2 Förskolepedagogers syn på begreppet flerspråkighet	17
6.3 Förskolepedagogens syn på begreppet språkutveckling	17
6.4 Förskolepedagogens roll	18
6.5 Arbetssätt	20
<i>6.5.1 Rutiner</i>	<i>20</i>
<i>6.5.2 Bilder</i>	<i>20</i>
<i>6.5.3 Tecken som stöd</i>	<i>21</i>
<i>6.5.4 Dialogen</i>	<i>22</i>
<i>6.5.5 Bok som gemensam utgångspunkt</i>	<i>22</i>
<i>6.5.6 Konkretiserade upplevelser</i>	<i>23</i>
<i>6.5.7 Leken</i>	<i>24</i>
7. Analys och diskussion	25
7.1 Förskolepedagogens syn på begreppet flerspråkighet	25
7.2 Förskolepedagogens syn på begreppet språkutveckling	26
7.3 Förskolepedagogens roll	26
7.4 Arbetssätt	27
<i>7.4.1 Medveten dialog - En bredd av erfarenheter</i>	<i>27</i>
<i>7.4.2 Konkreta upplevelser - Dialog i kontexter</i>	<i>28</i>
<i>7.4.3 Grupper - Talutrymme</i>	<i>28</i>
<i>7.4.4 Bilder och tecken som stöd</i>	<i>29</i>

<i>7.4.5 Trygghet</i>	30
<i>7.4.6 Bilder som stöd i modersmålet</i>	31
<i>7.4.7 Leken som del i språkutvecklingen</i>	31
<i>7.4.8 Utvecklingsmöjligheter</i>	31
7.5 Källkritisk diskussion	32
7.6 Avslutande diskussion	32
7.7 Vidare forskning	33
7.8 Slutord	33
8. Referenslista	34
8.1 Litteratur	34
8.2 Internet	35
9. Bilaga - Intervjufrågor	36

Figurförteckning

1. Formell samtalsstruktur	11
-----------------------------------	----

1. Inledning

Statistik sammanställd av Statistiska centralbyrån på uppdrag av Skolverket visar att under 2012 hade 20 % av samtliga barn i förskolan i Sverige ett annat modersmål än svenska. Det motsvarade 99 480 individer. I Göteborg var motsvarande jämförelsetal 30 %, vilket innebar 27 249 individer. Statistik från Skolverket visar även att år 2012 var andelen elever med utländsk bakgrund överrepresenterade bland de elever som inte nådde kunskapsmålen i svenska, matematik och engelska i slutet av årskurs nio (<http://www.jmftal.artisan.se>). Inger Lindberg (2006), professor på Göteborgs Universitet, hävdar att en anledning till bristande resultat är bristfälliga kunskaper i undervisningsspråket, i det här fallet svenska. Lindberg menar att det krävs en långsiktig satsning av skolorna som innebär att all undervisning inkluderas i arbetet med de flerspråkiga elevernas språkutveckling.

Grunden för barns språkutveckling läggs redan i förskoleåldern. De flerspråkiga barnen använder under uppväxten alla sina språk parallellt med varandra, men i varierande situationer. De språkliga erfarenheterna är kopplade till de olika erfarenhetsvärldarna, såsom förskola, hemmet, hos vänner etc. Med anledning av det saknar flerspråkiga barn en självklar grund i det svenska språket som innebär att de i skolan ställs för en större utmaning jämfört med de elever som har svenska som modersmål (Lindberg, 2006).

Hur ser det då ut i förskolan? Sker ett systematiskt och aktivt arbete med barnens språkutveckling? I läroplanen för förskolan, Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) kan vi läsa att förskolan skall arbeta med språkutveckling. Arbetet skall genomföras på ett uppmuntrande och intressant sätt för barnen. Vidare står det även att barn med annat modersmål än svenska skall få möjligheten att utveckla både det svenska språket, men även sitt modersmål (ibid.). Egna erfarenheter från utbildningens verksamhetsförlagda utbildning (benämns fortsättningsvis som VFU) är dock att det aktiva och medvetna arbetet kring barns språkutveckling är ett bristande inslag. På grund av de egna erfarenheterna från VFUn har jag fortsatt söka information och inspiration kring arbetssätt som rör barns språkutveckling. Anledningen är den positiva påverkan ett språkutvecklande arbete kan ha på barnens skolgång, det livslånga lärandet samt den vidare utvecklingen i det samhälle vi alla är en del av. Jag ville möta förskolepedagoger som kunde lära mig någonting så att jag i min tur skulle kunna bidra med fördjupad kunskap kring aktiva och medvetna arbetssätt kring barns språkutveckling i mångkulturella förskolor.

2. Syfte och problemformulering

Förskolorna i Göteborg består till 30 % av barn med annat modersmål än Svenska. Samtidigt visar statistiska undersökningar att andelen elever som inte klarar av målen i svenska, engelska och matematik till störst del består av elever med utländsk bakgrund. Lindberg (2006) förklarar att bristande kunskaper i det svenska skolspråket är en av anledningarna.

Min erfarenhet av VFU:n är att språkutveckling inte sker på ett medvetet och systematiskt sätt. Däremot har jag under samtal med förskolepedagoger från andra förskolor fått erfara motsatsen. Dessa förskolepedagoger vittnar om en hög medvetenhet och systematik kring barns språkutveckling vilket den här studien nu kommer att undersöka vidare.

Följande frågeställningar kommer att behandlas:

- Vilka arbetssätt/metoder upplever förskolepedagoger som utvecklande för barns språkutveckling?
- Hur upplever förskolepedagogerna sin roll i barns språkutveckling?
- Hur betraktar förskolepedagogerna begreppet språkutveckling?
- Hur betraktar förskolepedagogerna begreppet flerspråkig?

Med bakgrund av den, under VFU:n, upplevda bristen av aktiv språkutveckling inom förskolan och de styrdokument som styr förskolan har syftet med studien vuxit fram. Syftet är att bidra med fördjupad kunskap kring de medvetna och aktiva arbetssätt som kan främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolor samt undersöka vilka teoretiska grunder dessa arbetssätt vilar på.

3. Teoretisk anknytning

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet om lärande är till stor del baserat på den ryske filosofen Lev Vygotskijs forskning. Det är dock relevant att nämna att det sociokulturella perspektivet innehåller flera tolkningar och riktningar. Perspektivet är inte en inlärningsteori vilket är anledningen till att perspektivet i det här studien kommer att presenteras som *ett* sociokulturellt perspektiv. Den teoretiska anknytningen är ett av många sätt att se på det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003).

Vygotskij levde under början på 1900-talet men det var först på 80-talet som hans perspektiv spred sig till undervisningen i västra Europa. Ett sociokulturellt perspektiv utgår från att människan, från det att den föds, ingår i ett socialt sammanhang där språk och kultur har en stor roll för dess lärande och utveckling (Dysthe, 2003, Imsen, 2006). Förutom det sociala sammanhanget är även delaktigheten en av de grundläggande aspekterna på ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003).

Lärandet sker i en social kontext. Lärandet och utvecklingen utgår från individen och dess tidigare erfarenheter, både de sociala, historiska och kulturella (Davidsson, 1999). Språkets utveckling styrs även av de sammanhang där det används, det är således kontextbundet. Om samtalen sker i klassrummet med läraren eller med vänner på rasten, om man samtalar om matematikens betydelse eller diskuterar helgens fotbollsmatch innebär alla olika sociala kontexter och således olika typer av språkbruk. Språkutvecklingen påverkas av de situationer och sociala sammanhang som barnet får tillgång till (ibid.).

För att öka sin kapacitet till tänkande har människan skapat sig artefakter. Artefakter innebär materiella ting som hjälper till i de vidare tankeprocesserna exempelvis böcker, papper, penna, miniräknare, etc (Säljö, Schoultz & Wyndhamn, 1999). Artefakterna är till som stöd i kommunikationen och tänkandet och bygger på tidigare generationers behov av stöd. Således är artefakterna bärare av kultur från det samhälle de skapades i, men även bärare av tidigare erfarenheter och insikter. Dessa artefakter skapar därför ökade kognitiva och praktiska potentialer (Dysthe, 2003).

Imsen (2006) skriver om Vygotskij som myntade begreppet den proximala utvecklingszonen vilket innebär den zon där barnens närmaste möjliga utveckling ligger och som hen kan nå med hjälp av

en mer erfaren medmänniska, såsom en kompis, en pedagog eller förälder. Medmänniskan ger en stöttning, vilket hjälper barnet till de nya kunskaperna eller den nya förståelsen. Först genom att behärska det nya med hjälp av medmänniskan, för att sedan behärska det nya på egen hand. De kunskaper och förståelser utanför den proximala utvecklingszonen går inte att nå trots stöttning (ibid.). Mariani (1997) menar att de utmaningar flerspråkiga barn ställs inför bör vara tillräckligt utmanande och inte för enkla. Det som bör beaktas är däremot den stöttning som skall ges för att de flerspråkiga barnen skall klara av utmaningarna. Utan en hög kognitiv utmaning så uppstår ointresse, däremot krävs en hög stöttning för att undvika känslan av frustration och oro från barnens sida (ibid.).

Det vardagliga språket tillägnar sig barnet fortare än skolspråket (Gibbons, 2002). Vardagsspråket tar oftast ett till två år att lära sig att använda på ett likvärdigt sätt som barn som har språket som modersmål. Skolspråket, det kunskapsrelaterade språket, tar mellan fem till sju år för det flerspråkiga barnet att behärska på likvärdigt sätt som barn med språket som modersmål (ibid.).

3.2 Kognitiv utveckling

Vygotskij ser den kognitiva utvecklingen¹ som ett resultat av samarbete och samspel under aktiviteter. Genom de vardagliga aktiviteterna uppstår samtal och situationer då problemlösning krävs, vilket sker kollektivt. Barnet utvecklar redskap för *hur* hen ska tänka och inte enbart *vad* hen ska tänka (Gibbons, 2002). Ett barn som får redskapen kring hur hen ska tänka då hen bygger ett stabilt torn kommer kunna bygga ett nytt torn som står stabilt utan att det byggs likadant som det första som byggdes gemensamt med den mer erfarna. Genom att verbalisera sina tankar utvecklas förmågan till metakognition, alltså förmågan att vara medveten kring de egna tankeprocesserna (Imsen, 2006). Förutom medvetenheten kring det egna tänkandet så innebär metakognition även förmågan att reflektera kring sitt egna tänkande, något som beskrivs som gynnsamt för lärande och utveckling (Dysthe, 2003). Vygotskij menar att flerspråkiga barn har kognitiva fördelar jämfört med enspråkiga barn (Lindberg, 2006). Fördelarna handlar om att barn som kommer i kontakt med flera språk får flera chanser att utveckla förmågan att använda språket som ett stöd i sitt tänkande. De utvecklar även sitt verbala tänkande² i högre grad än enspråkiga barn förutsatt att de får ingå i språkstimulerande miljöer (ibid.).

3.3 Trygghetens betydelse

Stödmaterialet, *Komma till tals, flerspråkiga barn i förskolan* (Calderon, 2006) bygger på forskning och erfarenheter kring språkutveckling. Där går att läsa att då barn är trygga i sin identitet, men även har ett utvecklat modersmål, så möjliggörs ett lärande i andraspråket genom ett utforskande av språket. För att barnen skall bli trygga i förskolan krävs det att personalen har föräldrarnas förtroende. En god relation med föräldrarna från första mötet är viktigt för det fortsatta samarbetet. Det är viktigt att barnen upplever att deras föräldrar är accepterade av förskolepedagogerna. Risken annars är att barnen börjar tvivla på sig själva vilket påverkar deras identitetsutveckling negativt (ibid.).

Förskolepedagogerna är i många fall en representant för det svenska samhället vilket innebär att förskolepedagogernas förhållningssätt till barn och föräldrar kan få stor betydelse för hur föräldrarna upplever samhället, vilket i sin tur påverkar barnen och deras lärande (Calderon, 2006). I SOU 2003:77 (Lindberg, 2003), beskrivs de tjänstemän, här förskolepedagogerna, som de

¹ Kognitiv utveckling - utveckling av intellektuella funktioner såsom tänkandet, förståelsen, problemlösningen, tolkandet, jämförelsen.

² Verbalt tänkande - Att sätta ord på sina tankar genom att verbalisera dem (Lindberg, 2006).

nyinflyttade föräldrarna möter i samhället som 'gate-keepers'. 'Gate-keepers' innebär att förskolepedagogerna agerar som gränspolis för föräldrarna. Förskolepedagogerna har en stor roll kring hur föräldrarna upplever Sverige som samhälle och hur möjligheten till kontakt och kommunikation ser ut. Blir mötet mellan föräldrar om pedagoger positivt blir föräldrarnas uppfattning av Sverige som samhälle positivt (ibid.).

3.4 Flerspråkighet som en förmåga

Salameh (2010) beskriver flerspråkighet som en egen typ av språklig förmåga. Det innebär att de flerspråkiga barnen inte har likvärdiga färdigheter motsvarande två enspråkiga barns färdigheter utan just en annan typ av språklig förmåga. Möter barnet tidigt två olika språk så skapar barnet två olika förråd av fonem³. Anledningen till det är att språk är uppbyggda på olika sätt, vilket innebär att den första kontakten med diverse fonem uppstår vid olika tidpunkter. Språkutvecklingen inom de olika språken sker inte parallellt (ibid.). Får barnet chansen att i meningsfulla sammanhang erfara och använda alla de språk hen möter i form av modersmål och andraspråk så kommer hen ha en stor chans att bli flerspråkig med fördelarna att verbalisera fonem som för enspråkiga upplevs som problematiska med anledningen att dessa fonem saknas i dennes modersmål (Wellros, 1998).

Skolverket refererar till de Houwer som har studerat barns utveckling av flerspråkighet. Han menar att för att barnen skall behärska alla sina språk krävs det att de både får höra och använda alla språken i meningsfulla sammanhang och stimulerande språkmiljöer (2013). Genom att barnen får språklig stimulans i både modersmål och andraspråk så utvecklas de kognitivt och socialt (ibid.). Den kognitiva utvecklingen har visat sig hos flerspråkiga barn på så sätt att de har utvecklat en metaspråklig medvetenhet vilket innebär att de har större insikter kring språkets konstruktion och funktion (Lindberg, 2002). Čekaitė och Aronsson (2005) hävdar att språklekar är en viktig del i språkutvecklingen för de flerspråkiga barnen då dessa lekar utvecklar barnens metaspråkliga förmågor. Den metaspråkliga förmågan är i sin tur gynnsam i det livslånga lärandet då den ofta innebär framgångar i skolan (Lindberg, 2002).

Förutom den metaspråkliga förmågan utvecklar de flerspråkiga barnen en kodväxling⁴ vilket Lindberg (2002) menar är en förmåga. Genom kodväxlingen använder de flerspråkiga hela sin språkliga kompetens då de skiftar mellan språken. Med anledning av de fördelar den språkliga förmågan med kodväxling innebär, menar Lindberg att barnens språk inte skall hållas isär inom språkutvecklingen då språken har olika användningsområden eftersom de används under olika tillfällen och sammanhang (ibid.). Barn som i högre grad kodväxlar i samtal behärskar samtliga inblandade språk mer än de barn som i lägre grad kodväxlar (Skolverket, 2013).

Flerspråkiga förskolepedagoger är betydelsefulla för de flerspråkiga barnen och deras språkutveckling. Genom de flerspråkiga förskolepedagogerna skapar barnen en identifikation vilket är gynnsamt för deras identitetsutveckling (Calderon, 2006). Ytterligare fördelar är att kommunikationen och samarbetet med föräldrarna kan underlättas om det finns förskolepedagoger som talar samma modersmål som dem (ibid.). Språkutvecklingen för flerspråkiga barn kan med fördel kopplas samman med deras modersmål då modersmålet har en stor del i utvecklingen av andraspråket. Det är genom användningen av barnens tidigare erfarenheter och kunskaper som en utveckling av andraspråket möjliggörs (Lindberg, 2006).

³ Fonem - språkljud

⁴ Kodväxling - att använda flera språk i samma mening.

3.5 Dialogen som en del i utvecklingen

Dialogen beskrivs som viktig då man talar om barns språkutveckling. Det räcker inte att planlöst prata utan det är nödvändigt att dialogen är genomtänkt för att det ska möjliggöra en positiv språkutveckling (Gibbons, 2002). Förutom en genomtänkt dialog krävs det även att kommunikationen sker på ett ömsesidigt sätt mellan deltagarna. Det alla parter tillför kommunikationen behöver anses lika betydelsefullt (Johansson, 2011).

Genom att förskolepedagoger arbetar på ett välplanerat sätt i mindre grupper så uppstår positiva effekter på flerspråkiga barns andraspråksutveckling (Gibbons 2002). Barnen får en större möjlighet att själva verbalisera sina upplevelser och intryck, de får ett ökat utrymme för att använda de egna språken. Barnen får även möta flera variationer av språket, de möter inte enbart den vuxna och dess språkbruk, utan även övriga barn och deras språk. Ytterligare en fördel är att eleverna får lära sig i ett sammanhang. Genom sammanhangets koppling till det upplevda och konkreta så uppstår en meningsfullhet vilket ofta beskrivs som nödvändigt i barns utveckling (ibid.) och även framhålls i Lpfö98/10 (Skolverket, 2010).

Då ett barn kommer till förskolan utan några kunskaper i det som skall komma att bli hans andraspråk är det vanligt att hen till en början försöker kommunicera på sitt modersmål. Det är vanligt att barnet då det erfar att ingen förstår det hen säger tystnar och istället väljer att kommunicera på ett icke verbalt sätt. Det kan vara genom miner mot övriga barn för att locka till skratt och kontakt, men även genom att kroppsligt visa den vuxne vad hen behöver hjälp med. Det som är viktigt är att vara lyhörd för de kommunikativa strategier barnet använder för att kunna stödja hans språkutveckling (Skolverket, 2013).

De flerspråkiga barnens språkutveckling är viktig att integrera i dagens alla situationer och rutiner, i allt från blöjbytet till lunchen och situationerna då barnen klär på sig (Calderon, 2006). Det skapar tillfällen för barnen att tillägna sig begrepp som används i samband med händelserna. För att möjliggöra detta krävs en uppdelning av förskolans barngrupp till mindre grupper vilket går att strukturera genom en organisering av de dagliga rutinerna (ibid.). Genom detta arbetssätt har förskolepedagogen möjligheten att anpassa samtalet till varje barns språkliga förmåga. Det krävs dock att förskolepedagogen tillvaratar de tillfällen som uppstår för samtal för att det skall kunna bli en språkstimulerande miljö/aktivitet. Det blir alltså inte per automatik språkutvecklande enbart för att barngruppen är mindre och det finns större utrymme för att komma till tals, förskolepedagogen behöver vara aktiv (ibid.). Språkutveckling möjliggörs då barn får utrymme att prata. Det räcker inte att de enbart deltar passivt genom att lyssna. Genom att prata så tillägnar sig barnet språket både auditivt och verbalt samtidigt (ibid.).

3.6 Lekens betydelse

Forskning visar på fördelar i barns utveckling och lärande i leken. Skillnaden mellan den informella leken och de mer formaliserade situationerna, till exempel samlingen, är att inom leken så samspelar vuxna och barn på mer lika villkor då den vuxne deltar (Calderon, 2006).

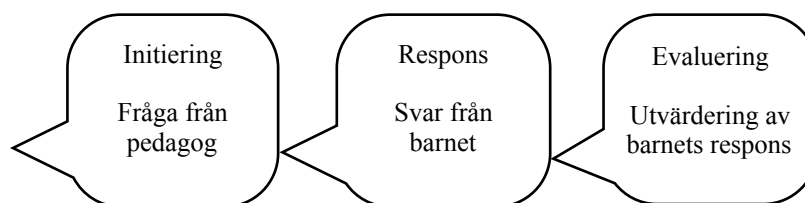
Leken ger barnen chans att tolka sin omvärld och reflektera kring den. De får även chansen till ett samspel med sina medmänniskor vilket är grunden till lärande enligt ett sociokulturellt perspektiv. (Davidsson, 1999) I leken uppstår ofta förhandlingar mellan deltagarna. Ofta är det språket som avgör hur barnet får tillträde till leken, alternativt får behålla sin position i leken. Det är således svårt för den som inte helt behärskar språket att till fullo vara en del i leken. Däremot förekommer olika typer av lekar vilka kan påverka vilken språklig kompetens som krävs för tillträde till leken.

Har barnet dock erfarenhet av leken sedan tidigare, alternativt leken är av mer fysisk karaktär, så kan hen enklare vara delaktig (Skolverket, 2013).

Lekar är generellt språkutvecklande eftersom språket då används i ett meningsfullt sammanhang med verklig anknytning. Barnet får ett talutrymme där hen får chansen att erfara språket både verbalt och auditivt (Skolverket, 2013). Den vuxne eller mer erfarna kamraten kan i leken fungera som ett stöd vilket skapar en ökad förståelse för barnet. Lek kan även vara ickeverbal. Barn kan använda ett multimodalt uttryckssätt i leken, något som visat sig i en studie av en flerspråkig förskola vilken Skolverket hänvisar till i sin rapport (2013). Genom redan kända föremål och rutiner kan barnen gemensamt leka trots att språket inte används. All lek kan således inte betraktas som språkutvecklande (ibid.).

3.7 Samtalsstrukturer

I de formaliserade situationerna inom förskolan har ofta förskolepedagogen en roll med större talutrymme (Calderon, 2006). Samtalen som är konstruerade i de formaliserade situationerna är ofta av en samtalsstruktur där förskolepedagogen ställer en fråga. Svaret på frågan vet förskolepedagogen redan. Barnen ger respons i form av ett svar vilket förskolepedagogen sedan utvärderar. Det påminner mycket om den samtalsstruktur som finns i klassrummet (Gibbons 2002). Vanligt förekommande i de formaliserade situationerna i förskolan är material som skall stödja barnens språkutveckling. Materialen kan exempelvis vara språkpåsar där olika föremål har lagts med syfte att barnen skall tillägna sig dessa ord och begrepp. De här typerna av samtal innebär att orden och begreppen ofta tas ur sitt sammanhang (Johansson, 2011).



Figur 1, Formaliserad samtalsstruktur (Fritt tolkat från Gibbons, 2002).

3.8 Situerat lärande - autentiska miljöer

Det situerade lärandet handlar enligt Carlgren (1999) om att lära med hjälp av omgivningen och att problem löses med hjälp av verkligheten till skillnad till den klassiska problemlösningen i klassrummet där uppgiften är plockad ur sitt sammanhang (ibid.). Enligt Dysthe (2003) måste miljöerna vara anpassade så att de stimulerar aktivt deltagande. Miljöerna måste bjuda in till interaktion och en acceptans för alla de individer som vistas där. Det behöver vara en trygg miljö på så sätt att alla kan utveckla sina egna identiteter. Således krävs det enligt Dysthe, förutom den fysiska miljön, en gruppkultur präglad av viljan att lära och utvecklas (ibid.). Enligt Carlgren är kunskaperna situerade och påverkade av det sammanhang och den kultur den är verksam i. Genom att sammanhangen är autentiska och stimulerande så skapas en meningsfullhet i kunskapandet och utvecklingen (1999). Om gruppen även har en tillåtande och nyfiken inställning till lärande så blir lärandemiljön än mer gynnsam för barns lärande och utveckling enligt Dysthe (2003).

3.9 En mångfald av arbetssätt

Variation och mångfald är två betydelsefulla delar i barns utveckling och lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Då barn lär med alla sinnen måste det finnas en mångfald och variation i arbetssätten. Med variationen av arbetssätt ökar möjligheterna till att kompetenserna barnen utvecklar går att använda i det samhälle som kommer finnas i framtiden. Samhället är under

ständig förändring vilket innebär att det idag inte är möjligt att säga vad framtiden kräver för kunskaper (ibid.).

3.10 Styrdokument

I Läroplanen för förskolan, Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) kan vi läsa att förskolan skall lägga grunden för barnens livslånga lärande. Det står även att förskolan skall erbjuda miljöer där lek och aktiviteter är inbjudande och möjliga. Det går också att läsa att leken är viktig för barns lärande och utveckling. Förskolan skall vara präglad av leken som en del i barns lärande och utveckling. I Lpfö98/10 kan man även läsa att barns fantasi, inlevelse, kommunikativa förmåga samt förmåga till symboliskt tänkande stimuleras av leken. Vidare står det att barnen genom leken utforskar kunskaperna kring det sociala samspelet och språket (ibid.).

Lärandet i förskolan skall baseras på ett samspel, både mellan vuxen - barn och barn - barn. Synsättet är att barnen lär av varandra. I Lpfö98/10 går det att läsa att barngruppen skall ses som en stor del inom utvecklingen och lärandet. Den vuxnes roll skall vara att stimulera och vägleda med syftet att barnen själva skall kunna utveckla sina kunskaper och kompetenser (ibid.).

I Lpfö 98/10 står det att förskolan skall arbeta med språkutveckling på ett uppmuntrande och intressant sätt för barnen. Det slås även fast att barn med annat modersmål skall få möjligheten att utveckla både det svenska språket, men även sitt modersmål (ibid.).

Kommunikationen i förskolan skall förutom talspråket och skriftspråket innefatta alternativa uttrycks sätt såsom bild, sång, musik, drama, rytmik, dans och rörelse (ibid.).

I LPFÖ 98/10 kan vi läsa att verksamheten skall främja det lustfyllda lärandet. Genom det lustfyllda lärandet så stimuleras barnens till ökad fantasi, inlevelse och kommunikativa förmåga (ibid.).

4. Centrala begrepp

4.1 Modersmål

Modersmål, ibland även kallat förstaspråk, är de språk som barnet omges av innan tre års ålder (Calderon, 2006). Modersmål kan innebära mer än ett språk då föräldrar dels kan ha olika modersmål, men även ha fler än ett modersmål. Om barnet har lärt sig ett språk innan tre års ålder så är det ett modersmål, har barnet däremot lärt sig språket efter tre års ålder är det ett andraspråk (ibid.). Dock spelar utsträckningen av hur språket används roll huruvida det ses som ett modersmål eller andraspråk. Att använda språket enbart på förskolan, trots att man introducerats för det innan tre års ålder innebär trots det att det handlar om ett andraspråk snarare än ett förstaspråk (ibid.).

4.2 Andraspråk

Med begreppet andraspråk avses generellt det språk barnet lär sig efter sina modersmål. Språket skall vara majoritetsspråk i det samhälle individen är verksam i (Skolverket, 2013). I den här studien syftas andraspråket till svenska då studien är genomförd i den svenska förskolan.

4.3 Flerspråkighet

Flerspråkighet handlar om en förmåga att kunna kommunicera med fler än ett språk. Flerspråkighet kan ses som en kompetens och inte en egenskap då det krävs tid och möjligheter till att utveckla alla språken. Man ärver inte kategoriseringen 'flerspråkig' enbart för att föräldrarna talar fler språk än

svenska och har en annan kulturell bakgrund, en uppfattning som är vanlig. Det krävs en språkstimulerande miljö för att barn skall kunna tillägna sig den kompetens som krävs för att utveckla kunskaperna inom alla språken (Skolverket, 2013).

4.4 Flerspråkig förskola

En flerspråkig förskola är en förskola som använder sig av flera språk i sin dagliga verksamhet. Skolverket (2013) gör skillnad på individuell flerspråkighet och institutionell flerspråkighet där den individuella flerspråkigheten innebär att individer talar fler än ett språk. Den institutionella flerspråkigheten innebär att förskolan har en flerspråkig profil vilket innebär att verksamheten bedrivs på flera språk (ibid.)

För att en förskola skall betraktas som en flerspråkig förskola krävs minst ett av tre följande kriterier.

1. Förskolan har en tydlig flerspråkig profil (ibid.).
2. Förskolan har en svenskspråkig profil men är trots det flerspråkig på individnivå med flerspråkig personal som använder mer än svenskan i kommunikationen med de barn denne delar språk med (ibid.).
3. Förskolan har en svenskspråkig profil där samtliga förskolepedagoger talar svenska. Förskolan är dock flerspråkig på individnivå då några/alla barn talar samma modersmål (ibid.).

4.5 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation

Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, TAKK, är en metod för att stödja kommunikation som används tillsammans med personer med sen eller avvikande språkutveckling. Målgruppen för TAKK är bland annat barn med tal och språkstörningar, barn som har annat modersmål än svenska samt barn med hörselnedsättning. TAKK använder tecken som bygger på det svenska teckenspråket, men skiljer sig på så sätt att det används i kombination med det verbala språket. TAKK är inte ett eget språk utan en metod. Syftet med TAKK är att underlätta språkförståelsen och lärandet. TAKK skall även kunna ersätta det talade språket då det finns behov av det (Specialpedagogiska skolmyndigheten).

5. Urval, metoder och tillvägagångssätt

5.1 Urval

Samtliga förskolepedagoger som medverkat i intervjuundersökningen arbetar i ett mångkulturellt område i en förort till Göteborg. Förskolepedagogerna som medverkat som respondenter till studien är två förskollärare och en barnskötare. I studien presenteras samtliga som förskolepedagoger då det bibehåller en läsvänlighet. Samtliga barn som är inskrivna på de avdelningar förskolepedagogerna arbetar på har annat modersmål än svenska. Barnen som går på avdelningarna är i åldrarna 1-5 år och barngrupperna består av 13-15 barn.

De urvalskriterier som undersökningen bygger på är följande:

- Förskolepedagogerna skall arbeta på en mångkulturell förskola.
- Förskolepedagogerna skall ha en positiv inställning till att arbeta i en mångkulturell förskola.

- Förskolepedagogerna skall aktivt arbeta med barns språkutveckling.

Förskolepedagogerna som intervjuats blev aktuella genom rekommendation från en kontaktperson som arbetar i en mångkulturell förort till Göteborg. Kontaktpersonen fick information kring urvalskriterierna och kunde därefter dra en slutsats kring vilka förskolepedagoger som kunde vara lämpliga som respondenter för studien. Problematiskt var dock ovissheten kring om de eventuella respondenterna passade in i urvalet, något som skulle framgå först efter intervjuerna var genomförda. Resultatet av intervjuundersökningarna var avgörande för om intervjumaterialet skulle vara användbart. Det fanns hela tiden en medvetenhet om att eventuellt behöva utesluta intervjuerna från resultatet om urvalskriterierna inte uppfylldes, och att därefter söka efter nya respondenter.

5.2 Kvalitativ undersökning

Studien är en kvalitativ respondentundersökning med syfte att bidra till fördjupad kunskap kring medvetna och aktiva arbetssätt som kan främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolor samt vilka teoretiska grunder dessa arbetssätt vilar på.

Studien bygger på samtalsintervjuer då det möjliggör en djupare förståelse av respondenternas förhållningssätt jämfört med frågeundersökningar där resultatet blir en redovisning av hur frekvent fenomenet förekommer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2012).

5.3 Reliabilitet, generaliserbarhet & resultatvaliditet

Reliabiliteten, tillförlitligheten, i den här studien, kan anses tillräcklig för studiens syfte, då datainsamlingen, transkriberingen och det efterföljande arbetet med kategorisering och tolkning har genomförts mycket noggrant, något som är viktigt för reliabiliteten i en studie. Reliabiliteten hade dock kunnat vara högre om det hade varit fler individer som var delaktiga och tolkade det material och den data som insamlats under studiens gång (Esaiasson, et al., 2012).

Studien bygger på tre intervjuundersökningar där förskolepedagogers personliga uppfattningar, vilka de kan ha grundat i sin utbildning eller beprövade erfarenhet, presenteras. Då det är förskolepedagogernas personliga uppfattningar som presenteras så uppstår en låg generaliserbarhet sett till hur det språkutvecklande arbetet i mångkulturella förskolor ser ut i stort. Resultatet visar enbart hur det språkutvecklande arbetet ser ut i de förskolor där respondenterna arbetar och är inte ett generellt resultat på hur det ser ut i samtliga förskolor. Däremot så är studiens syfte att bidra till fördjupad kunskap kring arbetet kring barns språkutveckling i mångkulturella förskolor samt de teoretiska grunder dessa arbetssätt vilar på, vilket innebär att generaliserbarheten inte påverkar arbetets grad av resultatvaliditet. Resultatvaliditeten är således, trots den låga generaliserbarheten, hög då intervjumaterialet som insamlats hjälper till att svara på de frågeställningar studien bygger på. Undersökningen undersöker således det studien syftar till att göra (Esaiasson, et al., 2012).

5.4 Etik

Studien vilar på de forskningsetiska principerna som råder inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 1990). De fyra huvudkraven, vilka har informerats till respondenterna innan intervjuerna har påbörjats, är följande:

- Informationskravet vilket innebär att respondenterna skall informeras om sin del i forskningen. Respondenterna skall även få information om att deras deltagande är frivilligt och att de själva kan välja att avbryta sin medverkan.

- Samtyckeskravet vilket innebär att respondenterna själva bestämmer över sin medverkan och att de själv kan välja vilka frågor de vill svara på, hur länge de vill medverka etc. Om respondenterna väljer att avbryta sin medverkan får det inte innebära några negativa påföljder.
- Konfidentialitetskravet vilket innebär att respondenterna lovas att den data som de bidrar med inte kommer att presenteras i resultatredovisningen på ett sådant sätt att datan går att koppla till denne. Det ska inte heller gå att urskilja dennes arbetsplats eller specifika barn.
- Nyttjandekravet vilket innebär att den data som respondenterna bidrar med enbart kommer att användas i denna studie. Informationen kommer inte att delas vidare.

(ibid.)

5.5 Genomförande

Studien påbörjades genom att syfte och problemformulering författades. Därefter togs ett beslut om att samtalsintervjuer var den metod som var bäst lämpad för att kunna svara på studiens syfte och problemformuleringar. De urvalskriterier som skulle styra urvalet av respondenter författades och så även de frågor som skulle ställas under intervjuerna. Ganska snart påbörjades den teoretiska delen av studien där litteratur och tidigare forskning författades.

Det sociokulturella perspektivet är den teoretiska utgångspunkt den här studien baseras på. Jag har mycket relevant litteratur från de kurser som ingår i min blivande examen, vilket gav mig en tillfredsställande grund att utgå från. Jag har även sökt mig till examensarbeten som behandlat liknande ämnen som den här studien gör. Där fann jag referenser som rörde det valda område den här studien behandlar och kunde således fördjupa mig ytterligare.

Efter att ha fått en bas i den teoretiska delen togs kontakt med den person som har agerat som kontaktperson under studiens gång. Kontaktpersonen rekommenderade de förskolepedagoger hon tyckte passade in på de urvalskriterier jag presenterade för henne. Efter att hon gett mig namn och telefonnummer och mailadress till förskolepedagogerna tog jag kontakt via telefon med den förste respondenten. Jag informerade henne om studiens syfte och vad intervjuundersökningen skulle handla om. Hon informerades även om att en medverkan var helt frivillig enligt de forskningsetiska principerna (se avsnitt 5.4). Hon ställde sig positiv till min förfrågan och tid för intervju bokades. Den andra respondenten söktes via telefon men då hon var ledig valde jag att maila henne en förfrågan med samma information som den förste respondenten fått. Jag fick svar och även hon ställde sig positiv till min förfrågan vilket ledde till att ytterligare en intervju bokades. Det var planerat att i samband med dessa två intervjuer även intervjua ytterligare en respondent men på grund av diverse svårigheter i kontakten genomfördes inte den tredje intervjun. Efter samtal med den handledare jag tilldelats beslöt jag mig dock för att fortsätta söka efter ytterligare en respondent och fick efter en viss tid bokat ett datum för intervju. Den här intervjun genomfördes fem veckor efter de första två.

Intervjuerna har genomförts på olika dagar anpassade efter de dagar och tider respondenterna önskade. Intervjuerna har genomförts i lugna miljöer i anslutning till förskolan de arbetar på. Intervjuerna har spelats in, något som alla respondenter godkände innan intervjun började. Intervjuerna är sparade på en extern hårddisk vilket innebär att ingen obehörig kan få tillgång till dem.

Intervjufrågorna författades på ett sådant sätt att respondenterna skulle ge den information som krävdes för att kunna svara på problemformuleringen. Intervjuerna upplevde jag som positiva

mötesplatser mellan mig och respondenterna. De talade engagerat och fritt kring de frågor jag ställde vilket gav mig mycket material att transkribera, bearbeta och analysera.

5.5.1 Bearbetning och analys

För att kunna bearbeta och analysera insamlad data transkriberades materialet. Detta gjordes genom att ordagrant skriva ner det som blivit sagt under intervjuerna. Då studien bygger på förskolepedagogernas upplevelser och erfarenheter samt att jag ville hålla en hög validitet på studien ansåg jag att det var viktigt att transkriberingen blev gjord på ett korrekt sätt. Det fick därför ta den tid det tog utan att jag stressade på arbetet.

Analysen av den insamlade datan gjordes på ett sådant sätt att jag letade mönster och samband i det respondenterna sagt. Jag lyssnade igenom de inspelade intervjuerna flera gånger samtidigt som jag läste igenom det transkriberade materialet. Detta gjordes för att kontrollera att materialet transkriberats korrekt samt för att kontrollera så att jag uppfattat respondenternas uttalanden korrekt. I det transkriberade materialet sökte jag efter likheter och skillnader vilka sedan kategoriserades. Genom kategoriseringen gick det enklare att urskilja resultatet, men även koppla samman resultatet med studiens problemformulering.

5.6 Begränsningar och svagheter

De begränsningar som kan presenteras är att studien bygger på tre respondenter. Tre respondenter kan uppfattas som för få och således en svaghet. Det som dock är viktigt att beakta är att studiens syfte är att bidra till fördjupad kunskap kring aktiva och medvetna arbetssätt kring barns språkutveckling i mångkulturella förskolor samt vilka teoretiska grunder dessa arbetssätt vilar på.

Ytterligare begränsningar och svagheter är att hela studien och dess material är präglad av mig som enskild författare. Jag bär med mig mina erfarenheter, uppfattningar och kunskaper vilka jag har bildat med grund i min historia, kultur, person och utbildning. Hur det insamlade materialet tolkas och sammanställs är alltid med utgång från mig, trots att det är baserat på ett sociokulturellt perspektiv, forskning, litteratur och respondenternas uttalanden. Kategoriseringen och sorteringen av intervjumaterialet görs av mig baserat på mina erfarenheter och är således min uppfattning. Dock har jag min universitetsutbildning som jag kan luta mig mot vilken har präglat min uppfattning och kunskap kring ämnet. Det i sin tur gör att studien trots denna svaghet går att betrakta som korrekt och som ett vetenskapligt skrivet bidrag till en utveckling inom arbetet med barns språkutveckling i mångkulturella förskolor.

6. Resultatredovisning

6.1 Presentation av intervjudeltagarna

I resultatredovisningen kommer respondenternas svar att redovisas på ett sådant sätt att det inte går att knyta till specifik pedagog. Däremot följer en kortare presentation av respondenterna för att skapa en uppfattning av vilka respondenter som deltagit i studien.

Förskolepedagog 1 har arbetat som förskollärare sedan år 2000. Hon har under hela sin yrkesverksamma tid arbetat på förskolor i flerspråkiga områden. På den aktuella förskolan har hon varit sedan 2008. Hon har valt att arbeta i flerspråkiga områden då hon tycker det är spännande med mångkultur, men även då hon tycker att det är givande då hon kan göra skillnad för barnen. Förskolepedagog 1 har ingen mångkulturell bakgrund själv.

Förskolepedagog 2 har arbetat som förskollärare sedan 1995. Under dessa år har hon arbetat i två olika stadsdelar i Göteborg. Hon har även arbetat som au-pair i ett europeiskt land under ett år där hon upplever att hon har fått en stor förståelse för de svårigheter individen ställs inför i ett nytt land då språket saknas, något hon bär med sig i mötet med familjerna på förskolan. I den stadsdel där hon arbetar nu arbetade hon först på en introduktionsavdelning för nyanlända barn vilket innebär att barnen var på förskolan då deras föräldrar läste kursen *Svenska För Invandrare (SFI)*. Den avdelning förskolepedagogen arbetar på nu har hon varit på sedan 2006. Förskolepedagog 2 har familjär anknytning till mångkultur men är själv inte flerspråkig.

Förskolepedagog 3 har arbetat som barnskötare sedan 1990. Hon har vidareutbildningar i pedagogisk dokumentation, läroplanen samt TAKK. Hon har under den här tiden även arbetat som stödpedagog för barn i särskilda behov. Förutom sin tjänst som barnskötare har hon även hållit i föräldrautbildningar för föräldrar som var i behov av stöttning. På den aktuella avdelningen har hon varit sedan två år. Förskolepedagog 3 har familjär anknytning till mångkultur men är själv inte flerspråkig.

6.2 Förskolepedagogers syn på begreppet flerspråkighet

Under intervjuerna framkommer tre olika synsätt på begreppet flerspråkighet. Respondenterna presenterar flerspråkighet som det verbala språket där modersmål och minst ett språk till vilket finns naturligt i vardagen beskrivs som kriterier.

”Att man pratar flera språk än ett. Jag tänker inte att man är flerspråkig om man lärt sig engelska i skolan. Att man har ett modersmål och ett annat språk i det landet där man bor. Ibland har man två språk i familjen och svenskan då. Det måste finnas med i familjen. I uppväxten liksom. Mer på riktigt”

Det andra synsättet på flerspråkighet är utifrån individ och samhälle i en symbios där varje människa har ett språk och tillsammans skapar det flerspråkiga.

”Jag tänker då att det är (paus, tystnad), flera språk. Att man har flera språk, att det är på individnivå och även på ett flerspråkigt samhälle där varje individ har olika språk, men det kan ju också finnas en person som har olika språk. Det är ett ganska stort begrepp.

Det tredje synsättet är flerspråkighet sett till individens olika uttryckssätt. Människan kan kommunicera med mer än det verbala språket.

”Ett sätt att kommunicera på olika sätt. Det behöver inte vara genom munnen utan det kan även vara med händerna, kroppsspråk för dom som inte har något talspråk över huvud taget”

”Eller jag tänker också man vet ju att språk är så mycket mer än det verbala jag tänker olika sätt att kommunicera, eh, kommunikation på olika sätt.”

Begreppet flerspråkigheten upplevs på tre olika sätt. Dels sett till antalet verbala språk, dels till ett flerspråkigt samhälle, men även flerspråkighet sett till att människan kan uttrycka sig mer än verbalt och då även har flera språk.

6.3 Förskolepedagogens syn på begreppet språkutveckling

Begreppet språkutveckling ställdes i jämförelse med språkinläring under intervjuerna. Förskolepedagogerna talade om begreppet språkutveckling som ett begrepp som används i de pedagogiska diskussionerna de har med arbetslaget, däremot uttrycktes en osäkerhet kring

begreppets egentliga betydelse då frågan ‘vad innebär begreppet språkutveckling för dig’. En av förskolepedagogerna uttryckte även att begreppet hade behövts diskuteras i arbetslaget än mer.

”Jag vet inte.. Jag har aldrig tänkt på det egentligen. Jag tänker, språkinläring. Och kanske är det de vi menar när vi säger språkutveckling?”

”Vi säger det hela tiden, språkutveckling, utvecklande arbetssätt och språket ska utvecklas”

”Det som vi känner nu är att vi är ett ganska nytt arbetslag till exempel. Och då behöver vi ju diskutera väldigt mycket olika saker, och då är ju detta en sak. För man tänker ju att det här har alla väll, men det har man kanske inte. Det är något man behöver diskutera.”

Förskolepedagogerna presenterade exempel där barn kommer utan någon svenska alls till förskolan och resonerade kring om det går att benämna det pedagogiska arbetet som språkutveckling eller om begreppet språkinläring är mer lämpligt då barnen står utan någon bas i det svenska språket. För utveckling krävs det en bas att kunna utgå ifrån.

”Men man kanske inte skilja på det. Språkinläring kanske, ändå, först måste man lära sig det innan man kan utveckla det. Så jag vet inte om det är rätt. Lite så tänker jag. För att kunna utveckla sitt språk så måste man ha någon bas att kunna utveckla. Men det kanske ändå heter språkutveckling?”

”Jag tänker att barnen ska lära sig språket eller alla språken liksom. Språkutveckling handlar ju om att utveckla språket att det ska bli mer nyanserat att det ska bli mer fullständigt och man ska ha med alla sorters ord och grammatik och uttal och förståelse liksom”

”Jag tänker om man inte måste börja lära sig något innan man kan utveckla det. Men man kanske inte måste det. Även om man kommer... Vi har en lillasyster nu som inte kan ett ord svenska. Jag har aldrig hört henne säga ett enda. Men hon kanske kan dom passivt, men hon kanske ändå utvecklar sitt språk. Men hon behöver ju lära sig svenska, så säger man ju. Hon kan arabiska och hon kan kanske mycket runt omkring”

Begreppet språkutveckling är ett ord som används inom förskolans verksamhet. Respondenterna diskuterar kring begreppet men det framkommer en önskan om att begreppet skall diskuteras.

6.4 Förskolepedagogens roll

Förskolepedagogerna ser sig själva som förebilder och inspirationer i barnens språkutveckling. Att genom förskolepedagogernas sätt att kommunicera får barnens chans att höra och erfara det svenska språket, vilket de ser som viktigt i språkutvecklingen.

”Eh, Ja! Jag tänker att om man tänker den barngrupp som vi har kanske inte kommunicerar varken verbalt eller fysiskt, jätte jättebra . Det blir ofta krokar i kommunikationen och det är ofta där det brister. Och då jag själv anser mig som en god kommunikatör så känner jag att jag måste vara en förebild jag måste prata en korrekt svenska jag måste prata med fullständiga meningar och jag måste även visa kroppsligt vad jag menar, eller med bilder. En förebild helt enkelt”

”Sen pratar vi ju också mycket om det här med modell att man säger och upprepar den rätta meningen och utvecklar och försöker prata ordentlig svenska, även om de kanske inte förstår alla ord än så måste man inte ta bort dem. Vi behöver inte säga *sitta stolen* utan *sätt dig på stolen* för att då hör de ju ändå de viktiga orden. Man behöver inte ta bort dem, om de inte är riktigt små eller har svårt att uppfatta språk liksom. Men det är en utmaning, det är lätt att man pratar lika dåligt som barnen. Såhär kortfattat”

En av förskolepedagogerna belyser att de vuxna måste skapa tillfällen där barnen får möjlighet att använda och testa sitt språk. Det är även upp till förskolepedagogerna att hjälpa barnen vidare i dess språkutveckling.

”Att få ett barn att känna att de vill kommunicera. Att man ger dem utmaningar, att de lär sig olika slags språk, även den fina svenskan plus att de utvecklar sitt språk. Att ge barnen en möjlighet att kommunicera, att ge dem tiden att kommunicera. Att leka med ord, att vara tillåtande i att leka med ord. Att de får säga fel att man inte liksom säger till dom att nu sa du fel. Istället säger jag samma sak fast på korrekt sätt. Jag är en viktig roll, jag är deras bollplank, jag är deras stöd, jag är den som också ser till så att de kommer vidare i sin språkutveckling. Det är mitt ansvar att de får ett nyanserat språk”

Att vara en aktiv lyssnare lyfts också upp som en del i förskolepedagogernas roll för att främja barns språkutveckling. Att visa intresse och engagemang för det barnen berättar upplevs som berikande för barnens lust att samtala och berätta. Genom att aktivt lyssna och vara delaktig i barnen så upplever förskolepedagogerna att de kan uppfatta barnens intressen och sedan utveckla samtalet från det. Valen av projekt styrs av förskolepedagogernas uppfattningar av vad barnen finner intressant.

”Jag tänker att jag är en förebild, språklig, men också en inspiration. Jag tänker också att barnen tycker det är roligt att berätta och prata. Och då måste man vara aktiv när man lyssnar och ställer följdfrågor och lyssnar och visa att man är med, och anstränger sig för att försöka förstå för att de ska bli ännu mer roade av att prata eller berätta eller förmedla sina tankar. Jag tänker att det är viktigt att lyssna och visa intresse för det de säger. Spinna vidare på det.”

”Kanske inte prata så mycket om det som intresserar mig utan ändå utgå från det barnen säger. Sen kanske jag hellre ville prata om den teatern vi var på förra veckan men om barnen vill prata om den där cykeln eller vad det nu är. Då får jag väl lyssna på det då. Så får man försöka utveckla det då eller lyssna först och sedan säga något annat. Om man själv har en egen agenda kanske. Nej, men det tänker jag är jätteviktigt.”

”Man måste engagera sig som vuxen. Man måste prata liksom. Man kan ju inte sitta och prata om något som inte intresserar liksom. Om det där är en cirkel eller kvadrat. Det är väl skit samma! Nu vill jag prata om den där nya dockan eller vattnet på gården eller vad man nu vill prata om.”

Genom att vara förebilden för barnen uttrycker förskolepedagogerna att de kan utveckla andra förmågor än enbart språket. Genom samtalen kan kommunikation utvecklas. Kommunikation där fler deltar och är aktiva än enbart förskolepedagog - barn.

”Jag tänker att barnen inte är så duktiga på att lyssna på varandra, både för att de kanske inte är så himla intresserade utan hellre vill prata själva och då blir jag den som också visar att det är viktigt det du säger. Och försöker få med mig de andra också då. Så känner jag ofta när barnen är ganska små och nya, då sitter de allihopa och pratar med mig. Det är inte så att de pratar med varandra och ’åh vad kul att du säger det’ utan de fokuserar med på mig och sig själva. Men det är helt okej så länge de pratar liksom. Så kommer ju det andra med sedan, att nej men vänta nu lyssnar vi på henne så får du vänta. Eller har du också en cykel, eller hur man nu kan väva in de andra i samtalet också”

En av förskolepedagogerna uttryckte att de i sitt arbete skall utmana barnen språkligt, något de i dagsläget behöver utveckla vidare.

”Jag känner generellt att jag kanske lägger mig på lite för låg nivå för barnen. Man tänker ju att man hela tiden ska lägga sig på lite lite snäppet över för att kunna utmana dem lite lite extra. Där kan jag känna att jag är lite kass. Jag skulle verkligen behöva lägga mig lite för svårt för att dom ska få, för att utvecklingen ska bli än större”

”Jag tänker att man ibland kanske underskattar barnen men att man kanske egentligen behöver göra tvärt om. Och att om man skulle höja sig själv med språket ett snäpp generellt i alla dom här momenten så då hade det blivit än bättre. Men det är ju så jätte svårt. Så vill man ju gärna ha med sig alla. Man vill ju inte tappa någon på vägen. Ja! man får börja använda mer svåra ord. Det ser jag som en utvecklingsmöjlighet”

Förskolepedagoger som språkande förebilder, som skapare av språkutvecklande tillfällen och aktiva lyssnare är ord som sammanfattar hur förskolepedagogerna ser på sina egna roller kring barns språkutveckling. Förutom det så beskrivs även kommunikationsutvecklingen och utmaningen som ytterligare två ting förskolepedagogerna belyser som en del i barnens språkutveckling där de kan göra skillnad.

6.5 Arbetssätt

Förskolepedagogerna presenterade under intervjuerna olika arbetssätt vilka de upplever som utvecklande för barns språkutveckling. Dessa arbetssätt kommer att presenteras under följande kategorier: **Rutiner, bilder, tecken som stöd, lek, dialogen, konkretiserade upplevelser och boken som gemensam utgångspunkt.**

6.5.1 Rutiner

En av förskolepedagogerna uttrycker att det är viktigt att barnen känner sig trygga i förskolan innan de kan gå vidare med arbetet där bland annat språkutvecklingen ingår. För att skapa trygghet för barnen använder sig arbetslaget av fasta rutiner och ett arbetssätt som skall förtydliga dagens händelser för barnen.

”Vi försöker, vad jag tänker är att vi för det första så försöker vi förtydliga dagen så mycket som möjligt för att man ska förstå mentalt egentligen vad det är som ska komma vad som ska hända så att man är trygg i det. Men då har vi, för det första så är dagen ganska samma varje gång, man ingår i samma grupper, och efter vi har vilat så jobbar vi alltid på samma sätt, eller dagen ser ganska lika ut. Det är väldigt små skillnader, beroende på vilken dag det är då.”

”Sen när allt är på plats, när alla är trygga när alla känner sig nöjda och tillgodosedda och inte kissenödiga och vi har känt av och lärt känna då är det ju dags att bygga vidare på nästa steg och då jobbar vi i form av små grupper, alltid små grupper.”

Ytterligare en uppfattning är att barnen måste ha en förståelse för omvärlden innan språket kan utvecklas.

”Jag tänker generellt att man behöver, om man inte har språket med sig behöver man förstå vad som händer runt omkring sig innan man bombarderas av ord eller så att säga, man behöver, tryggheten är den viktigaste, när tryggheten är där kommer allt annat. Och det tänker jag är jätteviktigt. Otrygga barn kommer inte att lära sig någonting. Det är ju så! Tror jag. Det är viktigt!”

Trygghet och förståelse presenteras som anledningarna till att förskolepedagogerna betraktar rutinerna som viktiga för barns språkutveckling. Trygga barn lär sig enklare.

6.5.2 Bilder

Förskolepedagogerna använder bilder som en del i arbetet kring att skapa trygghet för barnen. Genom bilderna så ges barnen en möjlighet att skapa förståelse över vad som sker under dagen. De får även en möjlighet att se vad som förväntas av dem i form av vart de ska gå, vilken grupp de ingår i och vilka barn som är närvarande för dagen.

”Men den dagsstrukturen och den har vi också bilder på och man placerar du såg ju även på tavlan där (Red: Man placerar barnens bilder på de olika ‘stationerna’ där barnen skall vara). Med tanke på att det är samma varje dag så faller man ganska snabbt in i det mönstret och det som förväntas, och även om inte jag kan språket så vet jag ändå att jag ska dit, eller där är min stol, eller sådär. Så bilder är ju bra. Och det använder vi mycket.”

Bilder används även för att främja barnens språkutveckling då bilderna skapar samtal. Föräldrarna som inte pratar mycket svenska får även möjligheten att skapa sig en uppfattning över vad barnen har gjort under dagen. Det i sin tur möjliggör att barnen kan prata om sin dag på modersmålet med föräldrarna hemma.

”Sen använder vi bilder och vi berättar vad vi ska göra under dagen, om det kommer någon ny personal eller något annat. Så dokumenterar vi mycket med bilder, vi försöker visa för föräldrarna så de kan prata om det hemma. Vad som händer men också för att barnen ska kunna titta och prata. De har var sin pärm där vi samlar dokument från projekten och teatrar, när någon fyller år, från när de föräldrarna var på besök. Det finns så jätte mycket att prata om där också.”

Bilderna används dels i arbetet med barnen, men även i föräldrakontakten. Genom bilderna skapas förståelse och samtalsämnen.

6.5.3 Tecken som stöd

De förskolepedagoger som medverkar under intervjuerna har genomgått en kurs i TAKK. TAKK används av förskolepedagogerna som en del i kommunikationen i förskolan. Målet är att barnen skall få möjlighet att ta till sig kommunikationen på flera sätt.

Två av förskolepedagogerna uttrycker en önskan att TAKK används mer naturligt i kommunikationen.

”Tecken använder vi också för kommunikation. Men då tänker vi, om vi tänker grunden: En bild, ett tecken och ett verbalt ord. Och kanske till och med en gest och jag inte förstår tecknet. Att här (klappar med handen bredvid sig i soffan) kom och sätt dig liksom. Då får man det på många olika sätt. Vi försöker möta det från alla olika håll då. Det är ju grunden.”

”Eh och där hör ju tecken som stöd, det är ju där vi jobbar som mest nu då för att vi ska få in det naturligt för att inte behöva tänka så mycket utan att man tecknar alltid och säger och så.”

I dagsläget bestäms tecknen efter det projekt de arbetar med vilket innebär att förskolepedagogerna använder sig av tecken för de ting som de möter därigenom, exempelvis tecknet för katt och hund. Tecknen saknar användningsområden i den vardagliga verksamheten bortsett från projektet. En av förskolepedagogerna uttrycker en önskan att tecknen skall användas så att barnen kan berätta om sina basala behov till förskolepedagogerna, såsom att hen behöver gå på toaletten eller har slagit sig. Att tecknen används som ett stöd då det verbala språket inte räcker till.

En av förskolepedagogerna använder TAKK kontinuerligt i arbetet med barnen. Hon upplever att barnen har enklare att tillägna sig det motoriska språket än det verbala språket svenska. TAKK blir ett kompletterande sätt för barnen och förskolepedagogerna att kommunicera på.

”Vi använder det dagligen som en hjälp till alla barn. Vi använder alltid tecknen hela dagarna. Exempel när de kommer på morgonen och vi säger hej, hur mår du? Vi använder det vid maten när vi frågar dom om dom vill ha mjölk eller vatten. Vi pratar alltid samtidigt som vi gör tecknet. Oftast har barnen lättare att ta till sig ett språk som är motoriskt där de också kan få ett sätt att kommunicera med oss med tanke på att många är sena i språkutvecklingen. Vi använder det i samlingen, vid sånger, vi använder inte de vanliga tecknen vid lilla snigel till exempel. Vi har andra tecken där vi har TAKK-tecken istället.”

TAKK används i varierande grad av förskolepedagogerna. Samtliga förskolepedagoger har gått en utbildning i TAKK vilket ger dem liknande grundkunskaper. En förskolepedagog använder TAKK kontinuerligt i arbetet i den naturliga kontakten med barnen och i de dagliga rutinerna. De övriga två kopplar TAKK till det projekt de arbetar med.

6.5.4 Dialogen

Dialogen är ett begrepp som förskolepedagogerna ofta nämner under intervjuerna. Förskolepedagogerna uttrycker att det är genom dialogen barnen utvecklar sitt språk. Förskolepedagogerna försöker under dagarna skapa situationer där barnen bjuds in och uppmuntras till dialog, att det ska handla om dialog mellan individerna och inte monolog där förskolepedagogen uppmanar barnen till handling.

”Ja, då är vi, i min grupp som jag har, så har jag bara två, i en annan grupp så är de fem, alltså beroende på hur, vart man befinner sig helt enkelt. Så vi jobbar alltid i små grupper. Och det gör man ju då för att man ska få mycket talutrymme, kunna få dialog, istället för att man bara ger instruktioner och så får man aldrig något tillbaka utan barnen gör bara som man säger hela tiden. Bara för att dialogen är viktig. Det är ju egentligen också den vi tänker på från början att dialog i alla moment liksom, här och nu.”

En fördel som tas upp vid arbetet i en flerspråkig förskola är att det på den aktuella förskolan är få barn i barngruppen. Det möjliggör att förskolepedagogen hinner lyssna på barnen och prata med dem.

”Ordförrådet beror ju på vad man gör här på förskolan. Pratar man inte om tält så får de inte med det ordet. Det är så skönt att kunna jobba med så få barn, man hinner lyssna på dem och prata med dem.”

Då förskolepedagogerna upplever att dialogen med barnen är viktig har de beslutat att förskolepedagogerna skall vara med barnen, inte enbart kroppsligt utan även mentalt. Det är uttalat att förskolepedagogerna inte ska gå och prata med varandra, om de behöver meddela varandra någonting så får det ske senare. Att prata om vad de själva har gjort under helgen tillsammans med de andra förskolepedagogerna hör till något de får göra då de har rast eller slutat för dagen.

”Det är också viktigt, att vi har bestämt att vi pratar med barnen och inte varandra. Vi vuxna ska inte sitta och prata och barnen leker själva. Vi pedagoger är nästan aldrig i samma rum och det är skönt, för man blir lite lockad att prata och så också. Men det får man ta sen. Det man ofta säger är kanske också ofta sådant som barnen inte ska höra eller behöver lyssna på. Istället ska man vända sig till barnen och prata med dem. Det tänker jag som en viktig del i språkutvecklingen att man måste vara med barnen. Man måste vara närvarande, annars hjälper det inte hur många vuxna man än är.”

Dialogen beskrivs av samtliga förskolepedagoger som viktig. Det är även dialogen mellan förskolepedagoger och barn som beskrivs som viktig. Samtliga förskolepedagoger belyser att det är viktigt att de samtalar med barnen och inte med kollegorna.

6.5.5 Bok som gemensam utgångspunkt

I intervjuerna så framgår det att i området har det beslutats om att förskolorna skall ha en gemensam litteraturprofil. I och med det så har förskolepedagogerna fått en gemensam utgångspunkt i den pedagogiska verksamheten. Förskolan arbetar i projektförmedling med en gemensam bok. Aktiviteterna som genomförs är dock fria för förskolepedagogerna att styra med utgång från boken.

Genom boken så finns det en start och ett stopp, däremot så är vägen inte bestämd och det uppfattas av förskolepedagogerna som spännande.

”Det har ju varit ett jätte bra arbetssätt. Samlas runt något gemensamt som är färdigt där det finns ett färdigt start och stopp men vägen till är ju väldigt spännande och man kan göra på många olika sätt. Såsom jag tänker runt det idag gjorde jag inte för fem år sedan då tänkte jag mer att dom ska jobba med boken genom att läsa boken och så ska vi se vad du har lärt dig. Från pärm till pärm.”

Boken öppnar även för dialog med utgång från barnen och deras upplevelser.

”Och nu inser vi att eller jag inser ju det att med den gruppen som jag har om dom kan titta på den boken och tänka eller tänka lite minnen från det vad dom har gjort eller när dom var på ladan och tittade på djuren a men du vet lite sådär. Upplevelser och därigenom språk då. Då är det ju mycket vunnet och då har man hoppat över ungefär 95 % av dom sidorna men man har ändå med sig massor.”

Det framgår att planeringen av projektet görs med målet att det ska intressera barnen. Däremot upplevs det som svårt att veta vad barnen önskar göra. Förklaringen som ges är att barnen dels saknar den språkliga förmågan, men även en avsaknad av erfarenhet av möjliga arbetssätt.

”Det är väldigt svårt att veta. Ofta så är de så väldigt, väldigt nöjda oavsett vad man hittar på. Det är ju bra på ett sätt men också väldigt svårt att veta vilken väg vi ska ta nu, för det var ju inte så att det här var mer intressant än det här. Det var lika roligt. Det är mycket vi som bestämmer fortfarande. Det handlar också om språklig förmåga. Vi kan inte ställa en fråga ‘vad skulle du vilja jobba med nu’? Det är för abstrakt och de har inte så mycket att ta av liksom. Möjligtvis kan de tänka att de vill göra det vi gjorde förra året, det är det de har att referera till men det kanske inte vi vill för det har vi redan gjort. Men nej, det är mycket vi som bestämmer. Men också utifrån den grupp man har, de barn man har så ser man hur mycket kan dom, vad kan vi tro intresserar dem liksom.”

Boken används som stöd i den pedagogiska verksamheten. Boken öppnar för dialog samt motivation och intresse.

6.5.6 Konkretiserade upplevelser

Genom litteraturprojektet så skapar förskolepedagogerna upplevelser för barnen. Förskolepedagogerna berättar att det är genom upplevelserna och repetition som ord och begrepp kommer till för barnen. Att de arbetar med sagan på många olika sätt, dels genom surfplatta, dels genom den faktiska boken, men även genom att konkret och själva uppleva det de läser om.

”Ja nu (fniss) håller vi på med den här sagan (God natt alla djur) då och i den sagan så, det låter ju egentligen väldigt konstigt när jag säger detta, men nu i den här sagan så sover de i sovsäck till exempel. Ja då sov dom i sovsäck, okej, ja då måste vi liksom ta över det kan jag liksom sitta och säga att då har vi suttit och kollat på sagan på i-paden, sen har vi läst den och tittat på bilderna, och nu måste vi uppleva det som vi läser. Så då har vi, då har vi byggt upp ett tält med lite sovsäckar och lite grejer så då fick vi gå in och sova i sovsäck. Så då fick vi sova i sovsäck, och känna hur det känns, jaha sova sovsäck, så fick vi det ordet kanske, inte första gången, inte andra eller tredje, men om fyra gånger så får vi med oss en sovsäck och alla dom här grejerna som fanns med på ett lustfyllt sätt. Man får skapa upplevelser för att ha något (ohörbart) prata om, så att, sova sovsäck.”

Förskolepedagogerna väver in flera arbetssätt i arbetet kring sagan. De samtalar med barnen vad de gör, hur de gör, vad det doftar, hur det känns.

”Traditionellt så kanske man förr arbetade med färg, former, skapande nu gör vi allt i den liksom. Nästa vecka ska vi tova ull, a men du vet, så där fick vi med det, för det var visst med ett får i den boken så då får vi gå och titta på får och så fick vi ull och så lite så får vi känna på lukten och känna var äckliga vi blir om fingrarna och eller så känner vi att gud vad gott det luktar och ‘ååh det luktar gott’ och så får man med sig”

De konkreta upplevelserna är en del av språkutvecklingen på så sätt att arbetet blir bredare och begrepp som kanske inte hade presenterats nu blir kända för barnen.

”Det är väl oftast det som är tanken både brett så som man tänkt med bild och tecken och verbalt ord. Lika brett ska vi ju använda alla andra känslor som man har så man för det finns ju alltid någon som snappar upp något. En del har ju väldigt svårt att röra något som är kladdigt. En del älskar ju det. Alltså det är så olika. Men då kanske dom, a, så brett som möjligt tänker jag då.”

Innan de konkreta upplevelserna sker en förberedelse genom dialog och kommunikation. De konkreta upplevelserna sker i kombination mellan dialogen och kommunikationen. Kommunikationen stöds av bilder. Förskolepedagogerna erbjuder även tillfällen där barnen får möjlighet att reflektera över sina upplevelser.

”Men då tänker jag lite det här att man ska uppleva, man ska kommunicera, att det då tänker jag så här att i upplevelserna man gör tillsammans som man fotograferar, som man kan återberätta får in väldigt många grejer man förbereder i form av, jag tänker så här att när man tillexempel utflykt, den förra förberedde vi i en vecka innan med bilder, vi tittade på bilder, vi ska åka buss och vi ska åka tåg och vi ska göra det och det. Och sedan när vi kommer fram ska vi se på en häst och så kan man se en gris, och så pratar vi om det här i en vecka och så förbereder vi och berättar lite hur man tänker. Sedan åker vi och genomför det så är vi bara där. En vecka efter det så efterarbetar vi i form av återberätta, alltså det är att uppleva och kommunicera i det på olika sätt det är det absolut viktiga. Men sen det där med boken att läsa rätt upp och ner det blir ju också envägskommunikation. Det blir ju ingen dialog alls.”

De konkreta upplevelserna skapar en mångfald av arbetssätt men även möten med ord och begrepp barnen annars inte hade mött. Språkutvecklingen blir bredare genom kommunikationen och dialogen som sker i de konkreta upplevelserna.

6.5.7 Leken

Leken används i förskolan på olika sätt. Genom leken utvecklas barnens sociala kunskaper. Ibland tillsammans med en förskolepedagog, ibland enbart tillsammans med andra barn.

”[...] Utan då är det mer barnens sociala kunskaper om man är van kanske att leka med andra barn eller om man inte är van så behövs ju också ett vuxenstöd och då behöver en vuxen också vara delaktig. En del är ju fantastiska på det medan andra har det lite svårare.”

Det framgår under intervjun att språket inte allt är något problem för barnen, trots att de inte talar samma språk. Det kroppsliga räcker långt i kommunikationen enligt förskolepedagogen.

”Alltså barn är fantastiska, dom har den här flingen i ögonen, liksom, vill du leka? Eller också har dom någon speciell kod eller leksignal, som man attraheras av och så helt plötsligt så språket är inte så viktigt alltså det talade språket är inte så viktigt i en leksituation. Många gånger kan de visa kroppsligt eller vill man bara leka så gör man det liksom. Men det tänker jag.”

Språket barnen leker på varierar. De leker på sitt modersmål, de leker på svenska, och de leker genom kroppslig kommunikation.

”Om jag leker bäst på arabiska med min kompis så måste jag få leka på arabiska och inte på svenska. Sen kan jag ju tycka att om två kan arabiska och en kurdiska och inte förstår de andra språken så måste man ju använda gemensamma språket som man har för att inte utesluta någon. Men är det två som har samma språk så varsågod!”

Ytterligare ett sätt att leka är genom språkliga lekar styrda av förskolepedagogen. Målet och syftet är att stärka barnens språkliga kompetens. Förskolepedagogen upplever att barnen tycker språklekarna är roliga och hon gör dem till en gemensam lek där flera barn är inblandade. Utöver de språkliga kompetenser barnen tillägnar sig i leken så får de även utveckla sina sociala kompetenser genom turordning och respekt för övriga deltagare.

”Men då kanske vi leker en lek. ‘Sätt dockan på bordet eller lägg dockan under bordet’. Jag gör nästan aldrig någonting med bara ett barn. Det tar emot. Jag tycker att de blir lite utsatta eller det blir lite träningskola av det. Då tar jag hellre med några till, kanske bara ett till, för då blir det något roligt som vi gör tillsammans. Det blir inte, nu ska du lära dig detta. De gör ju det tillsammans och tycker att det är roligt [...] De får ändå vara lite jämna så att båda lär sig och båda tycker att det är roligt, för det är ju klart att annars är det taskigt om en

svarar fel på alla frågor och den andra rätt så behöver man inte ta just med det barnet. Men det pratar vi ju också om att några barn kan kanske jättebra men har svårt att vänta eller vara tysta, även om de vet att det finns en poäng att de övar på det också, det är inte alltid det är så att bara för att man kan först så får man skrika ut det utan då kan man även få dämpa sig lite och tänka, då väntar jag på min tur, nu är det hennes tur. Öva lite på att ge dem tid som behöver det.”

Leken används dels som utveckling av barnens sociala förmåga, men även för att utveckla specifika språkliga kunskaper. Språket spelar enligt respondenterna inte alltid någon roll för barnen inom leken.

7. Analys och diskussion

7.1 Förskolepedagogens syn på begreppet flerspråkighet

I intervjuerna med förskolepedagogerna framgår tre olika uppfattningar av begreppet flerspråkighet.

Den första uppfattningen som presenterades av förskolepedagogerna var flerspråkighet sett till det verbala språket. Kriterierna som presenterades var att en flerspråkig människa skall ha minst ett språk utöver sitt modersmål. Det här språket skall användas naturligt i vardagen. Respondenten gav ett exempel på engelskan som elever lär sig i skolan och menade att det här språket inte gör att eleverna blir flerspråkiga med anledning av att engelskan inte är naturligt i barnens vardag. Den här uppfattningen går att jämföra med den beskrivning som Skolverket (2013) ger där flerspråkighet beskrivs som en förmåga att kommunicera med fler än ett språk samt att en flerspråkig människa skall ha ett andraspråk utöver sitt modersmål för att vara flerspråkig. Enligt Skolverket är ett andraspråk det språk som lärs in efter modersmålet. Andraspråket skall även vara ett majoritetsspråk i det samhälle människan befinner sig i (ibid.). Calderon (2006) betonar att skillnaden mellan modersmål och andraspråk är att modersmålet skall ha introducerats innan tre års ålder. Däremot spelar även den utsträckning språket används roll då man beslutar kring kategoriseringen av modersmål och andraspråk. Ett språk som introducerats innan tre års ålder, men som enbart används på förskolan kan således inte ses som ett modersmål (ibid.). Engelskan som förskolepedagogen hänvisade till som ett språk vilket inte går att kalla andraspråk menar även Calderon inte går att kalla andraspråk.

Den andra uppfattningen av flerspråkighet är att flerspråkighet även innefattar andra sätt att kommunicera än enbart det verbala. Även den uppfattningen går att ställa bredvid Skolverkets beskrivning då just kommunikationen belyses som del av att förklara begreppet flerspråkighet (Skolverket, 2013).

Ytterligare en uppfattning är sett från det kollektiva där samhället kan vara flerspråkigt med flera individer som alla har ett språk och gemensamt utgör ett flerspråkigt samhälle. Det förskolepedagogen reflekterar kring är flerspråkighet sett ur ett samhälleligt perspektiv. Ser vi det i förhållande till förskolan så kan även förskolan vara flerspråkig sett till att barn på individnivå är flerspråkiga och tillsammans skapar en flerspråkig gemenskap och institution (Skolverket 2013).

Slutsatsen av analysen av det empiriska underlaget i förhållande till det teoretiska materialet är att uppfattningarna av begreppet språkutveckling stämmer överens med Skolverkets. Begreppet visar sig vara brett och jag ser en pedagogisk vinning i att diskutera de uppfattningar man har inom arbetslaget för att nå en egen djupare förståelse.

7.2 Förskolepedagogens syn på begreppet språkutveckling

Begreppet språkutveckling är ett ord som används ofta i arbetslag, något det empiriska underlaget visar. Däremot visar intervjuerna att förståelsen av begreppet varierar. Förskolepedagogerna visar en osäkerhet kring begreppets egentliga betydelse. Begreppet språkutveckling ställdes bredvid språkinläring. Det fanns en uppfattning att om barnen inte kunde svenska, kunde det då ses som språkutveckling när de tillägnade sig svenskan från att inte ha kunnat någon alls. Ser vi begreppet språkutveckling i förhållande till ett sociokulturellt perspektiv, där lärandet utgår från individen och de tidigare erfarenheterna (Davidsson, 1999), borde även det svenska språket utvecklas utifrån barnens tidigare erfarenheter. Att barnet, med hjälp av de erfarenheter och förståelser hen har, utvecklar sitt lärande med stödet av medmänniskorna, i samspelet som har en betydelsefull del i ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003).

Intressant är att förskolepedagogerna använder sig av bilder för att öka förståelsen för barnen i språkutvecklingen, bilden blir i jämförelsen med det teoretiska materialet den artefakt som Säljö et.al (1999) menar agerar som stöd i tankeprocesserna. Bilden hjälper till för att förtydliga begreppet. Förskolepedagogen utgår således från något redan känt för barnet. Blir det då att förskolepedagogen lär barnet ett nytt språk eller utvecklar förskolepedagogen barnets redan befintliga språkliga förmåga med svenska? Som Salameh (2010) beskriver så utvecklas inte modersmålen och andraspråket parallellt och att flerspråkighet bör ses som en egen typ av språklig förmåga. Min slutsats är därför att det går att kalla det språkutveckling trots att barnet inte kan någon svenska då hen börjar förskolan.

7.3 Förskolepedagogens roll

Förskolepedagogerna ser sig själva som förebilder för barnen och dess språkutveckling. De blir de guider som Vygotskij hävdade är nödvändiga för lärande och utveckling (Imsen, 2006). Förskolepedagogerna menar att de statuerar exempel som goda förebilder, något de visar genom att prata korrekt svenska och med hela meningar. Jag tolkar att förskolepedagogernas sätt att tala ger barnen erfarenheter kring hur det svenska språket kan användas. De ger barnen en auditiv erfarenhet av svenskan vilket gör att de tillägnar sig fler fonem. Som Houwer (Skolverket, 2013) menade så krävs det att barnen erfar språken i meningsfulla sammanhang och stimulerande miljöer. Genom att barnen får möjligheten till det så utvecklas de både socialt och kognitivt (ibid.) vilket betyder att förskolepedagogernas arbetssätt främjar språkutvecklande miljöer, men även fler kompetenser än enbart språket.

Förskolepedagogerna pratar om hur de kan utveckla barnens språk genom att vara vad de kallar modell där de upprepar den korrekta meningen, men även försöker utveckla det barnen säger. I relation med det teoretiska materialet i studien kan man finna likheter med den proximala utvecklingszonen vilken är central inom ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003, Imsen, 2006). Förskolepedagogerna använder barnens proximala utvecklingszon. De utgår från det barnen säger, där barnen är rent språkligt, för att sedan stödja barnens språkliga utveckling ytterligare. Genom 'modellarbetet' så sker språkutvecklingen i en social gemenskap där språket och kommunikationen står i fokus, något som är centralt inom ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003, Imsen, 2006).

Det framgår en önskan från en av förskolepedagogerna att hon skall utmana barnen mer i den språkliga utvecklingen. Förskolepedagogen uttrycker förståelsen för och strävan efter att hitta den utmaning som är anpassad för barnet men är trots det rädd då hon inte vill riskera att tappa bort någon på vägen. Att hitta en utmaning som är tillräcklig utvecklande för barnet beskrivs som viktigt för att hen skall uppleva motivation till vidare utveckling. Som Mariani (1997) skriver krävs utmaningar som inte är för enkla. Det som är viktigt är att förskolepedagogerna finns där som stöd

för att undvika att barnet tvivlar och upplever frustration (ibid.) Rädslan förskolepedagogen upplever beskriver en rädsla att utmana barnet på ett sätt som är utanför hans proximala utvecklingszon. Den zonen är inte möjlig att nå, trots stöttning från en mer kunnig (Imsen, 2006). Förskolepedagogen uttrycker hur stor del denne har i barnens språkutveckling och att det är viktigt att vara närvarande både fysiskt och mentalt. Genom att vara en närvarande förskolepedagog kan denne enklare identifiera barnens språkliga förmågor och behov och således även stärka deras språkutveckling (Skolverket, 2013). Förskolepedagogen identifierar således barnets proximala utvecklingszon och kan utgå från den i det stöd den ger barnet i dess språkutveckling. Så med den fysiska och mentala närvaro förskolepedagogerna beskriver att de har, möjliggörs fler utmaningar som hålls inom barnens proximala utvecklingszonerna.

Förskolepedagogerna är väl medvetna om sin roll för att främja barnens språkutveckling. Förskolepedagogerna har reflekterat kring sitt eget agerande och den påverkan de kan ha på barnen och deras utveckling. Genom att förskolepedagogerna talar om sitt eget handlande så skapas en djupare förståelse för det egna agerandet och blir således ett lärotillfälle för förskolepedagogen. Genom det egna lärandet möjliggörs en metakognition vilket ofta beskrivs som positivt inom ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003). Förskolepedagogernas reflektion blir en del i deras egna lärande och utveckling kring den egna rollen i barnens språkutveckling.

Förskolepedagogerna uppfattar sin roll och ser den som viktig för att barnen skall kunna utveckla sitt språk där även svenskan ingår. Det är viktigt att dialogen är genomtänkt för att den skall vara utvecklande för barnen (Gibbons, 2002). Jag upplever att medvetenheten från förskolepedagogerna angående deras roll i barnens språkutveckling möjliggör en positiv språkutveckling för barnen då det krävs aktiva förskolepedagoger som organiserar och planerar de dagliga rutinerna och aktiviteterna för att skapa en språkstimulerande miljö (Calderon, 2006; Skolverket, 2013).

7.4 Arbetssätt

Genom förskolepedagogernas beskrivningar av arbetssätt går det att urskilja ytterligare aspekter vilka av förskolepedagogerna belyses som viktiga i barns språkutveckling. Dialogen och kommunikationen, det lustfyllda lärandet, tryggheten och samspelet. Mest framträdande är dock dialogen och kommunikationen i relation till samspelet.

7.4.1 Medveten dialog - En bredd av erfarenheter

Dialogen presenteras av förskolepedagogerna som ett av deras aktiva arbetssätt. Dialogen är integrerat i arbetssätten med rutinerna, bilderna, tecknen som stöd, boken som gemensam utgångspunkt, de konkretiserade upplevelserna och leken. Dialogen ingår i en stor del av dagens rutiner och aktiviteter och blir därför en del i språkutvecklingen då den sker i barnets autentiska miljö, vilket Carlgren (1999) menar är viktigt för att barnen ska uppleva en meningsfullhet i sin kunskapsutveckling. Ett sociokulturellt perspektiv menar att språket är kontextbundet vilket innebär att barnen i förskolan lär sig 'förskolespråket' (ibid.). Barnen tillägnar sig således begrepp och ord som de möter under förskolan. Dessa möter barnen då de byter blöja, äter mat och leker på gården. Begrepp som barnen får möjlighet att erövra om förskolepedagogerna använder dialogen som en naturlig del i förskolans rutiner och aktiviteter (Calderon, 2006), något förskolepedagogerna menar att de gör under dagarna på förskolan (se avsnitt 6.5.4). Calderon (2006) menar att det är viktigt att språket används i verksamhetens samtliga delar för att språket skall bli kopplat till en händelse. Calderon menar även att det är genom dessa samtal som förskolepedagogerna kan anpassa sitt egna språk till den språkliga förmåga barnet de pratar med besitter (ibid.). Det blir således enklare att anpassa sitt språkbruk till barnets proximala utvecklingszon.

7.4.2 Konkreta upplevelser - Dialog i kontexter

De konkreta upplevelserna är en del av arbetet där boken ofta är den gemensamma utgångspunkten, den artefakt som agerar som stöd i språkutvecklingen. Boken blir den artefakt vilken lärandet och utvecklingen kretsar kring (Säljö, Schoultz & Wyndhamn, 1999). Förskolepedagogerna beskriver de konkreta upplevelserna som en del av sitt breda arbete gällande språkutveckling. De konkreta upplevelserna kompletterar de med att använda bilder, tecken och verbala ord. Under de konkreta upplevelserna så skapas tillfällen och situationer där barnen får talutrymme, då arbetet sker i mindre grupper. De konkreta upplevelserna bidrar även till att lärandet blir situerat i autentiska miljöer vilket Carlgren (1999) beskriver som en del i barns utveckling och lärande.

Intervjuerna visar att förskolepedagogerna vidgar barnens erfarenhetsvärldar och erfarenheter genom att använda sig av konkreta upplevelser utanför förskolan, exempelvis som då de sov i sovsäck, besökte djuren och tovade ull (se avsnitt 6.5.6). Genom de konkreta upplevelserna skapas ytterligare sammanhang och kontexter för barnen där de tillägnar sig ord, begrepp och upplevelser i en symbios. De ingår i ett socialt sammanhang där språket spelar en stor roll i deras utveckling, något som ett sociokulturellt perspektiv hävdar som viktigt inom utveckling och lärande (Dysthe, 2003, Imsen, 2006).

Utvecklingen är kontextbunden och styrs av de kontexter barnet får tillgång till (Davidsson, 1999). Genom förskolepedagogernas arbetssätt där de vidgar barnens erfarenhetsvärldar vidgas även barnens möjligheter att ingå i många olika kontexter vilket i sin tur är gynnsamt för deras utveckling och lärande, och således även språket om dialogen används på ett medvetet sätt. Utvecklingen blir situerat i en autentisk miljö vilket Carlgren (1999) betonar som viktigt. Genom att utvecklingen erbjuds i en autentisk miljö så skapas en meningsfullhet i utvecklingen, något förskolan skall erbjuda enligt Lpfö98/10 (Skolverket, 2010). Genom de autentiska miljöerna och det situerade lärandet krävs det även att göra barnen delaktiga och aktivt deltagande (Carlgren, 1999, Dysthe, 2003), något som även syns i förskolepedagogernas beskrivning av de aktiviteter de genomfört med barngrupperna (se avsnitt 6.5.6) Intervjuerna visar att förskolepedagogerna använder en samtalsstruktur som är olik den formella samtalsstruktur som beskrivs som vanlig i förskolan, den samtalsstruktur där förskolepedagogerna ställer frågor de redan vet svaret på (Gibbons, 2002). Förskolepedagogerna beskriver istället hur de sätter ord på de känslor och upplevelser de i samspel med barnen utforskar och upplever, detta med syfte att barnen skall tillägna sig begrepp, men även själva verbalisera upplevelserna. Det blir ett lärande i ett sociokulturellt perspektiv där det gemensamma samspelet står i fokus (Dysthe, 2003, Imsen, 2006), men även ett lärande som sker i en autentisk miljö och ett situerat lärande (Carlgren, 1999).

7.4.3 Grupper - Talutrymme

I intervjuundersökningen framgår det att förskolepedagogerna arbetar tillsammans med barnen i mindre grupper. De mindre grupperna ger barnen talutrymme vilket gynnar deras språkutveckling, något Calderon (2006) hävdar då hon belyser vikten av att arbeta i mindre grupper med barnen. Ytterligare fördelar med att arbeta i grupper är att barnen får erfara fler sätt att verbalt uttrycka sig på. De tillägnar sig mer än enbart förskolepedagogens språkbruk vilket är positivt i deras språkutveckling (Gibbons 2002). Tillsammans med grupperna arbetar sedan förskolepedagogerna med konkreta upplevelser. De konkreta upplevelserna upplevs ofta som meningsfulla och lustfyllda (Gibbons, 2002), vilket även framhålls i Lpfö98/10 som något verksamheten skall sträva efter (Skolverket, 2010). Förskolan ska även arbeta med språkutvecklingen på ett intressant sätt tillsammans med barnen (ibid.). Förskolepedagogerna beskriver att genom de konkreta upplevelserna upplever de att barnen finner aktiviteterna intressanta. Förskolepedagogerna har

således skapat lustfyllda upplevelser för barnen i grupper vilka ger dem talutrymme. De har skapat en språkmiljö som delvis är utvecklande för barnen.

Förskolepedagogerna har förståelse kring sin egen roll i barnens språkutveckling (se avsnitt 7.3) och dialogens betydelse (se avsnitt 7.4). De har även en förståelse för vikten av att utmana barnen språkligt vilket de uttrycker då de berättar hur de sätter samman grupperna de arbetar i. Sammanställningen av grupperna görs antingen efter barnens språkliga förmågor eller efter syftet med aktiviteten. Då uppdelningen sker efter barnens språkliga förmåga delas de upp efter vart de befinner sig språkligt, uppdelningen blir ett sätt för förskolepedagogerna att kunna nå barnen samtidigt. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv så sker gruppindelningen efter barnens proximala utvecklingszoner där barnen har liknande utvecklingsmöjligheter och utvecklingsbehov. Här blir förskolepedagogen stödet och den mer kunniga vilken skall visa och stötta (Imsen, 2006). I gruppindelningen då syfte och mål styr, vilket beskrivs då förskolepedagogen genomför språklekar med barnen (se avsnitt 6.5.7), så beskrivs hur barnen kan agera stöd åt kamraten. Kamraten kan agera stöd och guide förutom förskolepedagogen (Imsen, 2006). Det visar en bild av att förskolepedagogerna är medvetna kring det gemensamma och sociala lärandet som är centralt inom ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003; Imsen, 2006). När gruppindelningen görs efter syfte och mål befinner sig barnen i olika proximala utvecklingszoner med minst en deltagare som är mer kunniga. Här kan den mer kunniga vara delaktig i den andres lärande. Förutom stödet kan även den mer kunniga fördjupa sin kunskap kring sitt eget lärande då denne får möjligheten att verbalisera sina tankar och öka sin metakognition, alltså sin förmåga att vara medveten kring sina egna tankeprocesser (Imsen, 2006). Det blir således gynnsamt för samtliga deltagare i aktiviteten, och inte enbart utvecklande för den med mindre kunskap kring den aktuella språkleken. Lärandet och utvecklingen för deltagarna sker i en social gemenskap med språket som redskap, något som lärande och utveckling vilar på enligt ett sociokulturellt perspektiv (Imsen, 2006).

7.4.4 Bilder och tecken som stöd

Genom intervjuundersökningen framgår det att förskolepedagogerna förbereder barnen för de aktiviteter de planerat. Förberedelsen genomförs genom dialog och kommunikation. Dialogen stöds av bilder. Bilderna blir i förberedelsen den artefakt som agerar som stöd i barnens tankeprocesser gällande deras mentala förberedelser inför vad som skall ske, men även som stöd i kommunikationen (Säljö et.al., 1999). I förberedelsen, innan de planerade aktiviteterna, får barnen möta begrepp och ord vilka de sedan får erfara genom konkreta upplevelser. Barnen tillägnar sig orden genom att höra, se på bilder och prata om det. De får möjlighet att erfara begrepp och ord i olika sammanhang och variationer. Kunskaperna är påverkade av de sammanhang de ingår i (Dysthe, 2003), vilket kan innebära att om barnet får tillgång till flera olika sammanhang ökar möjligheten för att de ska tillägna sig dem. Barn lär på många olika sätt och med alla sina sinnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003), vilket innebär att en mångfald av arbetssätt möjliggör ett lärande för de barn som inte hade tillägnat sig kunskapen vid de andra arbetssätten. Barnen får tillgång till begreppen på olika sätt i olika sammanhang där samspelet sker i relation till förskolepedagog och övriga barn. Samspelet är som tidigare nämnt en viktig del inom ett sociokulturellt perspektiv (Davidsson, 1999).

Under den autentiska upplevelsen erfar barnen orden och begreppen samtidigt som de hör förskolepedagogen och de andra barnen prata om det, genom att själva prata om det men även genom att skapa sina egna erfarenheter kring det. Återigen sker upplevelsen och erfandet i den sociala gemenskapen med kommunikationen som stöd och redskap i samspelet, grunden i ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003; Imsen, 2006). Genom den autentiska upplevelsen får de även möjlighet att uppleva de begrepp de tidigare erfarit genom dialog och bilder. De erbjuds

således ytterligare en kontext vilket påverkar hur deras lärande och utveckling kommer att se ut (Davidsson, 1999). Förutom barnens möjlighet till språkutveckling i flera olika kontexter får de även fler erfarenheter vilket kommer vara gynnsamt i deras framtida lärande och utveckling. Enligt ett sociokulturellt perspektiv så utgår barnet från sina tidigare erfarenheter i deras kunskapsutveckling (ibid.), om barnen har fått många olika typer av erfarenheter har de fler erfarenheter att referera sina framtida blivande kunskaper till. De får därför en bred grund för sitt livslånga lärande vilket presenteras som ett av förskolans uppdrag i Lpfö98/10.

I det efterföljande arbetet av de autentiska upplevelserna får barnen utbyta sina egna upplevelser och erfarenheter och samtidigt ta del av de andra barnens upplevelser. Barnen kan nu tala från sina egna erfarenheter. Genom att de nu är en erfarenhet rikare menar jag att barnen har vidgat sina proximala utvecklingszoner. Att jag hävdar det är med grund i förskolepedagogernas medvetenhet av betydelsen kring dialogen och förskolepedagogens mentala och fysiska närvaro vilket beskrivs som viktigt i barns utveckling och lärande (Skolverket, 2013). Det är även genom förskolepedagogens närvaro som barnens möjliga utvecklingspotentialer kan identifieras (ibid.) och således även deras proximala utvecklingszon. Det närvarande förhållningssättet möjliggörs även då de arbetar i de mindre grupperna vilkas fördelar tidigare har diskuterats och presenterats (se avsnitt 7.4.1).

7.4.5 Trygghet

Förskolepedagogerna uttrycker tryggheten som viktig för barnens utveckling, något som de tydligt uttrycker under intervjuerna. Teoretiska utgångspunkter som forskare för fram visar även att tryggheten har stor betydelse för barnens utveckling. Förskolepedagogerna uttrycker en individuell trygghet i form av att barnen behöver rutin och struktur samt få sina naturliga behov tillgodosedda (se avsnitt 6.5.1). Dock menar Calderon (2006) att tryggheten hos barnen kommer genom att de är trygga i sin identitet samt genom att barnens föräldrar har förtroende för förskolepedagogerna på förskolan.

Genom intervjuerna framkommer det att förskolepedagogerna använder sig av bilder i kommunikationen med föräldrarna. Syftet är, enligt förskolepedagogerna, att bilderna används som stöd i kommunikationen med föräldrarna. Calderons (2006) teoretiska utgångspunkt visar dock att ytterligare fördelar med bilder som stöd i kommunikationen går att urskilja. Genom bilderna så får föräldrarna en möjlighet till förståelse för vad deras barn gör på förskolan. Jag tolkar det som att förskolan öppnar upp sin verksamhet för föräldrarna och visar dem en öppenhet. Förskolan är ofta en representant för det svenska samhället för de föräldrar vilka är nyinflyttade till Sverige (Calderon, 2006). Den dagliga inblicken för föräldrarna kan ge föräldrarna en bild av Sverige som ett öppet samhälle där man som invånare kan få inblick (Lindberg, 2003). Jag tänker att om förskolan visar föräldrarna en öppenhet skapas det förtroende som Calderon (2006) menar är viktig i barnens identitetsutveckling och således även deras modersmålsutveckling, vilket i sin tur påverkar barnets andraspråksutveckling (ibid.) Om föräldrarna inte har det svenska språket, vilket förskolepedagogerna förklarar att många föräldrar inte har, så blir det här ett sätt att ge föräldrarna en inblick i verksamheten dagligen och inte enbart under de formella träffarna i form av utvecklingssamtal då en tolk är närvarande. Då förskolan ska samarbeta med barnens vårdnadshavare ser jag en nödvändighet i att föräldrarna ges möjlighet till förståelse för deras barns förskola. Att som förskolepedagogerna beskriver använda bilder som stödet i kommunikationen möjliggör just det samarbete som framhålls i Lpfö98/10 (Skolverket, 2010). Som nämnts har föräldrarnas förtroende för förskolepedagogerna och förskolan en betydelse för hur barnens identitetsutveckling fortlöper och således även barnens språkutveckling (Calderon, 2006).

7.4.6 Bilder som stöd i modersmålet

Genom bilderna, menar förskolepedagogerna, så skapas samtalsämnen för barn och föräldrar. Det blir ett sätt för dem att tala om dagens aktiviteter på sitt modersmål tillsammans. Förskolepedagogerna skapar således mötesplatser för barn och föräldrar vilket möjliggör att barnen utvecklar sitt modersmål i de kontexter och sammanhang hen har ingått i under förskolan. Att utveckla sitt modersmål är viktigt i utvecklingen av sitt andraspråk (Salameh, 2010). Får barnet möta två språk i tidig ålder kan hen utveckla ett större förråd av fonem än det enspråkiga barnet. Dock krävs det att språken upplevs i meningsfulla sammanhang (ibid). Jag tänker att då barnen genom de egna upplevelserna på svenska får dela med sig av dessa till sina föräldrar på modersmålet uppstår en meningsfullhet. De talar från de egna erfarenheterna och utvecklar sitt modersmål med stöd av det erfarna. Salameh menar att språkutvecklingen inte sker parallellt då barnen inte upplever samma saker på de båda språken samtidigt. De olika kontexterna uppstår ofta under olika tidpunkter (ibid.) men genom arbetssättet där barn och föräldrar bjuds in till samtal på modersmålet får barnen chansen att på sitt modersmål relatera till de nya erfarenheterna, de dels fått kroppsligt erfara, men även samtalat om på svenska. Kopplingen upplevelse - andraspråk - modersmål blir nära förankrade i varandra med utgång från barnet och erfarenheterna. Det blir således ett sociokulturellt arbetssätt i barnets utveckling av modersmålet där lärandet utgår från barnens egna erfarenheter. Här är det föräldern som agerar stöd åt barnet i utvecklingen av modersmålet, men kanske även barnet för föräldern i dennes andraspråksutveckling. Lärandet blir socialt i dialogen och kommunikationen.

7.4.7 Leken som del i språkutvecklingen

Förskolepedagogerna presenterar leken som en del i barnens utveckling av sociala kunskaper. De inte fullt utvecklande språkliga kunskaperna upplevs inte av förskolepedagogerna som problem vilket stärks av den teoretiska delen som visar att barn trots att de inte behärskar språket kan delta i lek (Skolverket, 2013). Ofta är de lekar som inte kräver några språkliga kompetenser av en mer fysisk karaktär (ibid.). All lek är inte språkutvecklande. Jag menar att de lekar där språket inte används inte främjar barnens språkliga förmågor. För att utveckla språket krävs det att barnen hör och använder språket (ibid.) vilket de inte gör vid dessa lekar. Den teoretiska utgångspunkten visar dock på forskning som visar att lekar av mer fysisk karaktär är socialt utvecklande för barnen då de samspelar med de andra deltagarna (Davidsson, 1999), vilket även förskolepedagogerna hävdar.

Förskolepedagogerna presenterar språklekar som en del i barnens språkutveckling (se avsnitt 6.5.7), något som även Čekaitė och Aronsson (2005) hävdar är viktigt. Förskolepedagogerna använder språklekarna med syftet och målet att barnet behöver utveckla vissa språkliga förmågor. Čekaitė och Aronsson menar att språklekarna utvecklar barnens förmåga till metaspråk vilket i sin tur är gynnsamt för barnens livslånga lärande (Lindberg, 2002). Det livslånga lärandet som i sin tur presenteras som förskolans uppdrag i Lpfö98/10 (Skolverket, 2010).

7.4.8 Utvecklingsmöjligheter

Förskolepedagogerna uttrycker att deras användning av TAKK behöver utvecklas. De upplever att tecknen de använder saknar en verklighetsförankring. Som Carlgren (1999) menar så behövs ett sammanhang för att lärande och utveckling skall ske. En autenticitet möjliggör en meningsfullhet och jag tolkar det som att bristen av användningen av TAKK beror på att förskolepedagogerna inte upplever en meningsfullhet i bruket av tecken. Carlgren menar även att kulturen i gruppen behöver vara präglad av att vilja utvecklas för att det skall vara en miljö som lockar till utveckling. En möjlig väg att gå är därför att i arbetslaget diskutera användningen av TAKK i den dagliga verksamheten. Att gemensamt skapa en plan på hur de kan utveckla arbetet på ett autentiskt och verklighetsförankrat sätt.

Ytterligare utvecklingsmöjligheter som jag urskiljer i resultatet i förhållande till den teoretiska bakgrunden är att använda barnens modersmål mer integrerat i den dagliga verksamheten. Barnen tillåts att använda sitt modersmål i förskolan, vilket jag ser som positivt då den språkliga förmågan att kodväxla, att skifta mellan olika språk, innebär att barnen använder hela sin språkliga kompetens och därför är mer utvecklande för barnen (Lindberg, 2002). Utan en acceptans för användning av modersmål i förskolan ges inte möjligheten till att använda kodväxling i kommunikationen. Modersmålet är en viktig länk i utvecklingen av barnens andraspråk (Lindberg, 2006) och jag hade med den anledningen gärna sett en större användning av barnens modersmål i verksamheten. Istället för att enbart skriva 'pussel' på svenska och sätta upp på hyllan där pusslen skall stå kan man även skriva 'pussel' på de modersmål som finns representerade på förskolan. Då uppstår även möjligheten att engagera och involvera föräldrarna i förskolan och ge dem möjlighet att bidra med sina kunskaper av modersmålet då man författar lapparna. Det skapar en acceptans kring barnens modersmål och föräldrar vilket beskrivs som nödvändigt i barnens identitetsutveckling och då även deras språkutveckling (Calderon, 2006).

7.5 Källkritisk diskussion

En sak som jag ställer mig frågande till är Calderons (2006) kriterier kring vad som kan betraktas som modersmål. Calderon menar att om språket endast används i förskolan så är det inget modersmål (se avsnitt 4.1). Många barn tillbringar större delen av sin uppväxt på förskolan. Ett barn som börjar förskolan klockan 7 på morgonen och går hem klockan 17 på kvällen har således tillbringat tio timmar på förskolan. Barn som är ett till tre år gamla behöver sova 12-13 timmar per dygn⁵. Subtraherar man dagens vila som enligt min erfarenhet brukar vara ungefär en timma under dagen behöver barnet i fråga sova 11-12 timmar under natten. Om barnet i fråga går upp klockan 6 på morgonen de dagar hen skall gå till förskolan behöver hen gå och lägga sig klockan 19 på kvällen. Det betyder att barnet i fråga har ungefär två timmar hemma med sina föräldrar innan det är dags att sova vilket innebär att barnet har tillbringat tre timmar tillsammans med sina föräldrar. Om föräldrarna använder sitt modersmål tillsammans med barnet innebär det tre timmar om dagen då barnet tillägnar sig sitt modersmål. Ställs det här mot de tio timmar barnet spenderar på förskolan då det svenska språket används borde svenskan, trots att det enbart används på förskolan, kunna ses som modersmål. För att kunna hävda det här krävs dock att förskolan aktivt arbetar med språkutveckling, samt skapar språkutvecklande miljöer och tillfällen, vilket är viktigt för barnets utveckling och lärande av språket. Jag upplever att begreppet modersmål påverkar tolkningen av vad ett modersmål är. Kanske är det helt enkelt så att förstaspråk är ett bättre begrepp då modersmål är så starkt kopplat till det språk man får med modersmjölken?

7.6 Avslutande diskussion

Genomgående genom arbetet urskiljs tydligt dialogen och samspelet som bärande i förskolepedagogernas arbete kring barns språkutveckling. Dialogen blir verktyget för det sociala och gemensamma lärandet som sker i samspelet. Utan dialogen, språket och samspelet hade inte de övriga arbetssätten kunnat bidra till barnens språkutveckling så som de nu gör. Att visa bilderna utan någon som är med i samspelet innebär att ingen ser dem, att visa bilderna utan att prata om dem hade inte gynnat barnens språkutveckling utan enbart gett dem ett objekt att studera visuellt. Att konkret erfara ett tält hade inte varit språkutvecklande utan dialog. Slutsatsen som går att dra av det är att dialogen och samspelet är de bärande faktorerna i de arbetssätt som av förskolepedagogerna beskriver som gynnsamt för barns lärande och utveckling, och därför även för

⁵ Sjukvårdsupplysningen

språkutvecklingen. Just dialogen och samspelet är de faktorer jag menar är viktigast inom ett sociokulturellt perspektiv.

I analysen och diskussionen går det tydligt att urskilja lärandets viktigaste aspekter enligt ett sociokulturellt perspektiv. Intressant hade varit att applicera dessa aspekter på ett annat område än språkutveckling och se om förskolepedagogernas arbetssätt hade varit lika utvecklande även där. Då det enligt min analys är ett sociokulturellt perspektiv som förskolepedagogerna använder i sitt arbete är min hypotes att dessa arbetssätt hade blivit lika gynnsamma även inom andra områden. Ett sociokulturellt perspektiv är en inlärningsteori (Dysthe, 2003) vilket jag upplever ger ett brett användningsområde inom olika fokusområden inom förskolan.

7.7 Vidare forskning

Under undersökningen uttalade ingen förskolepedagog vad de grundade sitt arbetssätt på. Jag ställde inte heller frågan. Vidare hade det därför varit intressant att undersöka förskolepedagogernas medvetenhet kring de sociokulturella perspektiv på lärande som de verkar arbeta efter. Under intervjuerna var fokus att belysa förskolepedagogernas arbetssätten kring barns språkutveckling och därför undersöktes det inte vidare kring den bakgrundsförståelse förskolepedagogerna har kring lärande. Att få klarhet i om deras aktiva förhållningssätt till barnen och dess språkutveckling berodde på beprövad erfarenhet, teoretisk anknytning eller möjligtvis båda två finner jag intressant.

7.8 Slutord

Som förskolepedagoger krävs det att vi är där för att skapa goda läromiljöer och lärosituationer. Vi förskolepedagoger är viktiga personer i barnens utveckling och lärande och därför menar jag att vi ska vara stolta över vårt arbete. Vi ska vara medvetna kring vårt arbete och den påverkan arbetet har på barn och dess utveckling. Den här studiens syfte är bidra till fördjupad kunskap kring medvetna och aktiva arbetssätt som kan främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolor samt vilka teoretiska grunder dessa arbetssätt vilar på. Genom en fördjupad studie, vilket den här studien är, kan dialoger gällande det aktiva och medvetna arbetet kring barns språkutveckling skapas. Genom dialoger uppstår samspel och i samspelet kan arbetet med barns språkutveckling utvecklas.

Avslutningsvis följer ett citat från en förskolepedagog:

”Man måste vara med barnen. Man måste vara närvarande, annars hjälper det inte hur många vuxna man än är”

8. Referenslista

8.1 Litteratur

- Calderon, L. (2006). *Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Liber
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande I I. Carlgren (Red.) *Miljöer för lärande* (s.9-29). Lund: Studentlitteratur
- Čekaitė, A. & Aronsson, K (2005). Language play, a collaborative resource in children's L2 learning, *Applied Linguistics*, (26). 2, 169-191.
- Davidsson, B. (1999) *Solrosens affär*. I I. Carlgren (Red.) *Miljöer för lärande* (s. 59-78) Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, uppl. 4. Stockholm: Norstedts juridik
- Gibbons, P. (2002). *Stärk språket stärk lärandet*, uppl. 3. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Imsen, G (2006) *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*, uppl. 4. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, E (2011) *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Lindberg, I (2002). "Myter om tvåspråkighet." *Språkvård* 4.
- Lindberg, I. (2003). *Andraspråksresan*. SOU 2003:77. Stockholm: Folkuniversitetet
- Lindberg, I. (2006). *Med andra ord i bagaget*. I L. Bjar (Red.) *Det hänger på språket* (s.57-91). Lund: Studentlitteratur.
- Mariani, L. (1997) Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy, *Perspectives: A journal of TESOL Italy*, 23 (2)
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Salameh, E. (2010) Språkstörning i kombination med flerspråkighet, *Specialpedagogisk tidskrift - att undervisa 3-2010*, s.6-8.
- Skolverket. (2010) *Läroplanen för förskolan reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2013) *Flera språk i förskolan - teori och praktik*. Stockholm: Skolverket
- Säljö, R., Schoultz, J. & Wyndhamn, J. (1999). Artefakter som tankestötta I I. Carlgren (Red.) *Miljöer för lärande* (s. 155-181) Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab

Wellros, S. (1998) *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

8.2 Internet

Skolverket. *Jämförelsetal*. Hämtat: 2013-11-11, från: <http://www.jmftal.artisan.se>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. *Tecken som AKK*. Hämtat 2013-11-29 från: <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Manuell-och-kroppsnara-AKK/Tecken-som-AKK/>

9. Bilaga - Intervjufrågor

- Kan du berätta lite om din bakgrund inom detta yrke?
 - Hur länge har du arbetat?
 - Vad har du för utbildning?
- Vad var det som gjorde att du valde detta yrke?
- Hur länge har du varit verksam?
 - Totalt
 - På den här arbetsplatsen?
- Vad är flerspråkighet för dig?
- Vad är språkutveckling för dig?
- Hur ser du på din roll i barnens språkutveckling?
- Vilka åldersgrupper finns representerade bland barnen på din avdelning?
- Hur stor är barngruppen?
- Hur många barn är flerspråkiga/Har annat modersmål än Svenska?
 - Vilka språk finns representerade?
- Har ni någon flerspråkig personal på avdelningen/förskolan?
 - Pratar den flerspråkiga personalen samma språk som några av de flerspråkiga barnen?
- Hur stimuleras språkutvecklingen hos barnen?
 - Speciella material, muntligt?
 - Samarbete med hemmet?
 - Sker det i grupp eller enskilt?
 - Ge gärna konkreta exempel på hur arbetet sker
- Hur har ni arbetat fram dessa arbetssätt?
- Vad upplever du som viktigast i arbetet för flerspråkiga barns språkutveckling?
- Vilka erfarenheter har du av hur barn med annat modersmål än svenska kommunicerar med barn och pedagoger i förskolan?
 - Då de inte har det svenska språket
- Får de flerspråkiga barnen på din förskola modersmålsstöd? Vad innebär det stödet?
 - Får alla stöd?

Om nej:

Upplever du någon skillnad i det svenska språkets utveckling hos de barn som får modersmålsstöd och de som inte får det? Kan du ge några exempel?

- Hur kartlägger ni, samt följer upp de flerspråkiga barnens språkutveckling?

- Upplever du någon del av ert arbete kring barns språkutveckling som fungerar mindre bra?
Ge gärna ett konkret exempel
- Har du några idéer kring hur du vill vidareutveckla arbetet med barnens språkutveckling?
- Har ni pedagoger på avdelningen lika/olika inställningar till språkutveckling hos barn?
Ge gärna konkreta exempel
- Vilka fördelar ser du med att arbeta i en flerspråkig förskola?
- Vilka språk får barnen använda i verksamheten?
- Vem har bestämt det?
- Är det någonting som du vill tillägga och som inte framkommit under intervjun?