



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Flerspråkighet i förskolan

En kvalitativ studie av modersmålsstöd i förskolan i Göteborg

Yukiko Tanaka

LAU350

Handledare: Lilian Nygren-Junkin

Rapportnummer: HT06-1350-9

Abstract

Examinationsnivå: Nya lärarprogrammet, 140 poäng

Titel: Flerspråkighet i förskolan.

En kvalitativ studie av modersmålsstöd i förskolan i Göteborg

Författare: Yukiko Tanaka

Termin och år: VT 2006

Institution: Institutionen för svenska språket

Handledare: Lilian Nygren-Junkin

Rapportnummer: HT06-1350-9

Nyckelord: Modersmålsstöd, modersmål, tvåspråkighet, flerspråkighet, förskolan

Syfte: Studiens syfte är att undersöka och klargöra hur modersmålsstöd fungerar i förskolan och samtidigt lyfta fram modersmålets betydelse för barns språk- och identitetsutveckling. Den empiriska undersökningen har som mål att undersöka pedagogernas arbetssätt i flerspråkiga förskolor och att utreda hur modersmålsstödet fungerar i förskolan i Göteborg.

Huvudfråga: Studiens frågeställning lyder: Hur tillgodoser förskolor i Göteborgs kommun de flerspråkiga barnens rätt till modersmålsstöd?

Metod och material: Studien består av en kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer. Sammanlagt intervjuades två modersmåls lärare och tre förskollärare från tre olika förskolor i Göteborgs kommun. Intervjuerna spelades in på band och intervjumaterialet blev dels transkriberat i sin helhet och dels sammanfattades den del som var relevant för studien.

Resultat: Modersmåls lärarna ambulerar mellan förskolan och skolan och ger barnen språkträning en gång i veckan. Språkträningen ges parallellt med den ordinarie verksamheten. Föräldrarnas och pedagogernas önskemål om att barnen ska få modersmålsstöd förhindras av kommunens budgetbesparing. Pedagogerna har en positiv inställning till barnens språk och har viljan att utveckla barnens kunskaper. I förskolan arbetar tvåspråkig personal, men deras språkkompetens utnyttjas ofta inte på bästa sätt för barnen. I förskolan talar barnen svenska med varandra även om de har samma modersmål. Detta beror dels på att svenska fungerar som ett gemensamt språk i förskolan och dels på att alla aktiviteter i förskolan sker på svenska, så att det är lättare att använda svenska.

Betydelse för läraryrket: Flerspråkighet i förskolan ska uppmärksammas mer och pedagoger i förskolan måste hitta ett bra sätt att dra nytta av de flerspråkiga barnens erfarenheter och kunskaper. Samtidigt bör den flerspråkiga personalens kompetens användas mer effektivt. Pedagoger måste samarbeta med modersmåls lärare för att öka modersmålsstödet kvaliteten. Genom ökad kunskap om modersmålets betydelse för barns språk- och identitetsutveckling, kan förskolepedagogerna höja statusen på barnens språk och kulturtillhörighet.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställning	2
1.2. Avgränsning	2
1.3. Definitioner av modersmål	3
1.4. Definitioner av tvåspråkighet	4
2. Bakgrund	5
2.1. Förskolans uppdrag enligt läroplanen.....	5
2.2. Rätten till och regler för modersmålsstöd och modersmålsundervisning enligt Skolverket och Myndigheten för skolutveckling.....	6
2.3. Modersmålsstöd i två storstadskommuner: Göteborg och Stockholm	7
3. Tidigare forskning	9
3.1. Skolverkets rapport om modersmålsstöd.....	9
3.1.1. Former för modersmålsstöd	9
3.1.2. Modersmålsstödet organisation	9
3.1.3. Skolverkets förslag om åtgärder	10
3.2. Hur föräldrar uppfostrar sina barn tvåspråkigt	11
3.3. Förskolan möter tvåspråkiga barn	13
4. Metod	18
4.1. Kvalitativ och kvantitativ forskning	18
4.2. Val av metod.....	19
4.3. Urval av förskolor och intervjupersoner	19
4.4. Genomförande av intervjuerna	20
4.5. Analysmetod	20
4.6. Generaliserbarhet, tillförlitlighet (reliabilitet) och giltighet (validitet)	21
4.7. Etiska frågor.....	22
5. Resultat	23
5.1. Intervjuer med modersmåls lärare	23
5.2. Intervjuer med förskollärare	25
5.3. Diskussion av resultatet	29
5.3.1. Resultat i förhållande till tidigare forskning	29
5.3.2. Resultat i förhållande till syfte och frågeställningen.....	32
5.3.2. Förslag till åtgärder och fortsatt forskning.....	33
Referenser	35
Bilaga 1: Intervjuguide	37

1. Inledning

I dagens samhälle är det inte ovanligt att människor behärskar två eller fler språk för att kommunicera med varandra. Det kan till och med vara ett krav att behärska minst två språk för att klara av sitt arbete på grund av företagets internationalisering. Människor flyttar gränslöst i världen; vissa är tvungna att flytta till ett nytt land på grund av krig eller arbete och vissa kommer till ett annat land för äventyrs eller kärleks skull. I ett nytt land kommer man att lära sig det språk som talas i det nya landet, och så småningom blir man tvåspråkig. En vuxen människa kan bli tvåspråkig genom att lära sig ett nytt språk. Däremot kan ett barn utveckla tvåspråkighet från födseln när barnet växer upp med föräldrar med olika modersmål, eller när barnet talar ett språk hemma och ett annat i förskolan/skolan. Forskare är eniga om att tvåspråkighet har många fördelar. Man kan inte bara tala, läsa och skriva på två språk, utan dessa barn lär sig också ett tredje språk lättare än enspråkiga barn. Dessutom kan flerspråkiga vara mer kreativa och ha färre fördomar än enspråkiga personer.

Själv är jag född och uppvuxen i Japan där majoriteten av befolkning är enspråkig. Under skoltiden träffade jag några japansk/engelsktalande klasskamrater och jag beundrade alltid deras sätt att uttala engelska. Tvåspråkighet har fascinerat mig sedan jag var liten och därför kom jag till Sverige för att studera svenska. Nu är jag gift med en svensk man och vi har en dotter som är född 2005. Medan vi väntade vårt barn kom vi överens om att vi skulle uppfostra henne tvåspråkigt. Vi insåg att tvåspråkighet ger dubbla möjligheter, vilket bland annat innebär att vår dotter får tillgång till både japanska och svenska. Det är också naturligt att vi uppfostrar vår dotter med det språk vi var och en behärskar ordentligt. Därför talar jag konsekvent japanska med henne och min man talar svenska med henne. Men sedan min dotter börjat förskolan märker jag att svenskan börjar dominera hennes ordförråd. Hon har lärt sig nya ord och uttryck på svenska, och hon föredrar att tala svenska efter bara fyra månaders vistelse i förskolan. På hennes avdelning i förskolan är det få som är tvåspråkiga. Utanför förskolan är det förstås också svenska som dominerar. Även om hon förstår allt vad jag säger på japanska, verkar hon ha ett bestämt användningsområde för respektive språk. De nya ord hon har lärt sig på förskolan är relaterade till lekar, mat och uppfostran, t.ex. baka, hoppa, åka, ramlade, tappade, Pippi, roligt, mysigt, vatten, gurka, morot, äta, kissa, sitta där, inte puttas. Hon sjunger delvis, ”Blinka lilla...där...undrar...är...” och låtsas att räkna ”en, fyra, fem” med svensk prosodi.

Detta fick mig att börja fundera över modersmålsstöd och jag undrade om min dotter har möjlighet att delta i modersmålsstöd i förskolan. Min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) var på en förskola där både barnen och personalen är tvåspråkiga, men i motsats till vad jag förväntade mig var det bara svenska som talades i förskolan. Eftersom det inte verkar finnas särskilt mycket information om modersmålsstöd för barn i förskoleåldrar blev jag intresserad av situationer kring modersmålsstöd i förskolan. Vem har rätt till språkträning? Hur ska man anmäla intresse? Kan alla få stöd om man så önskar? Hur ofta och hur många timmar kan man få stöd? På vilket sätt främjar förskolan barns två- och flerspråkighet?

1.1. Syfte och frågeställning

I efterdyningarna av arbetskraftinvandringen och flyktinginvandringen under senare delen av 1900-talet har antalet barn med invandrarbakgrund ökat kraftigt i Sverige. Vi möter dagligen uttryck som integration och kulturell mångfald, och forskarna betonar vikten av att stödja barns modersmål för att barnen ska lyckas i skolan. Enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 98, s. 6) har förskolan ett uppdrag att ”medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål”. Trots att det är ett tungt uppdrag finns det inte lagstiftning eller detaljerade planer i kommunerna för att barn ska få möjlighet att utveckla sitt modersmål i förskolan.

Syftet med denna uppsats är att undersöka och klargöra hur modersmålsstöd fungerar i förskolan och samtidigt lyfta fram modersmålets betydelse för barns språk- och identitetsutveckling. Uppsatsen berör också barns tvåspråkighet och några problem som familjen kan möta. Min frågeställning är följande:

Hur tillgodoser förskolor i Göteborgs kommun de flerspråkiga barnens rätt till modersmålsstöd?

1.2. Avgränsning

När man talar om två- och flerspråkighet, är det viktigt att skilja mellan två- och flerspråkighet på individnivå respektive samhällsnivå. Schweiz är till exempel ett flerspråkigt land med fyra officiella språk, tyska, franska, italienska och rätoromanska, men få schweizare kan använda mer än ett eller två av dessa språk. Ett tvåspråkigt land är inte liktydigt med ”ett land där alla invånare är tvåspråkiga, utan där statliga institutioner måste ge samhällsservice på två språk till invånare som är enspråkiga” (Håkansson, 2003, s. 29). Exempel på sådana länder är Finland (finska och svenska), Belgien (franska och flamländska) och Kanada (engelska och franska).

Begreppet diglossi används ibland när man talar om tvåspråkighet. På samhällsnivå betyder det att två språk lever sida vid sida i samhället och har olika funktioner. Till exempel har arabiska en högspråklig variant och en lågspråklig. Klassisk arabiska används inom formella områden som utbildning, religion, litteratur, media och politik, medan talspråksarabiska används inom informella områden som vardagliga samtal och underhållning. Ett annat exempel är högtyska¹ (högsspråk) som i Schweiz används i skriftspråket och schweizertyska (lågsspråk) som i Schweiz dominerar talspråket (Håkansson, 2003).

I Sverige är svenska i praktiken det officiella språket, men sedan år 2000 finns det fem officiellt erkända minoritetsspråk: finska, meänkieli (eller tornedalsfinska), romani, jiddisch och samiska. När ett minoritetsspråk får officiell status har de som talar språket rätt att använda sitt modersmål i kontakt med myndigheter, och garanteras undervisning och annan service på språket (Dahl, 2000). ”För samiska,

¹ Andra forskare t.ex. Hyltenstam & Stroud (1991) använder ordet standardtyska för hög varietet och schweizertyska för låg varietet.

finska och meänkieli utpekades ett antal kommuner där språken skulle få särskilt stöd (rätt för enskilda att använda språken hos domstolar och förvaltningsmyndigheter samt rätt till förskoleverksamhet och äldreomsorg på språken)” (Dahl, 2000, s. 140). Dövas teckenspråk fungerar som döva barns modersmål, och barnen blir tvåspråkiga genom att avläsa teckenspråk och läsa svenska samt uttrycka tankar på teckenspråk och i skrift på svenska.

I min uppsats behandlar jag varken minoritetsspråk eller teckenspråk. I de miljöer jag undersöker finns däremot tvåspråkighet bestående av svenska och något av invandrarspråken från 1900-talets senare hälft och framåt. Jag fokuserar på tvåspråkighet hos barn i förskoleåldern i Sverige. Därmed tar jag inte upp vuxnas andraspråksinläring eller tvåspråkighet på samhällsnivå.

1.3. Definitioner av modersmål

Det finns en viktig anledning till att begreppet modersmål definieras. Barns och elevers rätt till modersmålsstöd/modersmålsundervisning hänger ihop med hur man definierar modersmålet. Skutnabb-Kangas (1981) sammanfattar och diskuterar fyra definitioner av modersmål beroende på *ursprung*, *kompetens (behärskning, färdighetsnivå)*, *funktion (användning)* och *attityder*.

Enligt ursprungskriteriet är modersmålet *det språk som barnet lär sig först*. Om man har två språk från början blir båda modersmål (Håkansson, 2003; Skutnabb-Kangas, 1981). Baker har en intressant teori om termen modersmål. Han menar att ordet modersmål kan tolkas som ”the language a mother speaks to her child” (Baker, 2000, s.3). Men han anser att fäder också spelar en viktig roll i barnets språkutveckling. Han menar att inom tvåspråkiga familjer där föräldrarna talar olika språk till sina barn, blir även faderns språk ett modersmål för barnet.

Inom lingvistik definieras modersmålet som *det språk som man behärskar bäst*. Problemet med definitionen är enligt Skutnabb-Kangas att vi lever alltmer internationellt och många använder ett annat språk än modersmålet under sin utbildning eller i arbetet. Många tvåspråkiga behärskar olika saker bäst på olika språk. Invandrabarn t.ex. använder minoritetsspråket hemma och majoritetsspråket i skolan.

Den sociolingvistiska definitionen av modersmålet är *det språk som hon/han använder mest*. Men Skutnabb-Kangas ifrågasätter det kriteriet eftersom ”man ofta blir tvungen att t ex i sitt arbete använda ett visst språk utan att alls behöva kunna det bra eller utan att det är ens första språk” (1981, s. 23). Vidare saknar minoriteterna ofta tillfälle att använda sitt modersmål i arbetslivet.

Den definition som används inom socialpsykologi är enligt Skutnabb-Kangas *det språk som man identifierar sig med*. Språk och identitet hänger samman eftersom språket samtidigt förmedlar normer och värderingar som finns inom grupper eller i samhället i stort. Barn lär sig gruppens kulturella traditioner med språkets hjälp och därför kommer språket att utgöra en symbolisk representation av gruppen.

Alla definitioner har både förtjänster och brister. Förutom ursprungsdefinitionen förändrar dessa bilden av vad som är ens modersmål. Håkansson (2003) säger att definitioner av modersmålet förändrats genom tiderna. Hon förklarar att definitioner av modersmål är tidsbundna och att ordet modersmål får olika betydelser beroende på vilken definition man använder.

1.4. Definitioner av tvåspråkighet

Definitioner av tvåspråkighet är också svåra eftersom uppfattningar om tvåspråkighet skiljer sig från forskare till forskare. Skutnabb-Kangas säger att ”definitionerna av tvåspråkighet är nästan lika många som de forskare som har sysslat med tvåspråkighet” (1981, s. 83). Definitioner av tvåspråkighet finns också i de fyra kategorierna: ursprung, kompetens, funktion och attityder.

Enligt ursprungsdefinitionen kan man få två modersmål om man *har lärt sig två språk i familjen av infödda talare ända från början* (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 94). Skutnabb-Kangas uppger att barn från tvåspråkiga familjer ofta känner ett tryck från sina föräldrar; föräldrarna vill att barnen ska kunna behärska deras språk. Barnen måste lära sig två språk om barnen ska kommunicera med båda föräldrarna på vars och ens modersmål.

Kompetensdefinitionen visar en stor variation. De stränga definitionerna är enligt Skutnabb-Kangas (1981, s. 86) att man ska ”behärska två eller flera språk som en infödd” av Leonard Bloomfield eller tvåspråkighet är som ”aktivt, fullständigt likvärdigt behärskande av två eller flera språk” av Maximilian Braun. Men vissa forskare påstår att man är tvåspråkig trots att man kan ”förstå det främmande språket utan att själv ännu kunna tala det” (Skutnabb-Kangas, 1981, s.86). Problemet med dessa definitioner är att de är ”antingen för snäva, så att knappast någon kan anses fylla kraven, eller för vida, så att praktiskt taget alla människor blir tvåspråkiga” (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 86).

Funktionsdefinitionen av tvåspråkighet växte fram som en motvikt till kompetensdefinitionen. Enligt Skutnabb-Kangas (1981, s. 88) är den tvåspråkig som ”kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav”.

Attityddefinitionen av tvåspråkighet utgår från talarens egen bedömning av identifikation, d.v.s. om talaren själv identifierar sig som tvåspråkig. Det betyder att man är tvåspråkig om man identifierar sig med båda språken och/eller kulturerna.

Liksom när det gäller definitioner av modersmål finns det inte en enda klar definition av tvåspråkighet. Skutnabb-Kangas anser att man ska kombinera de goda sidorna i de olika definitionerna och de bör användas som en generell definition. På så sätt kan man undvika att utesluta tvåspråkiga barn som inte behärskar båda språken lika bra som en infödd. Sammanfattningsvis citerar jag ett resonemang om tvåspråkighet av Harding och Riley. ”Tvåspråkigheten kan variera enormt beroende på vad man gör på vilket språk, i vilket förhållande man står till dem man talar med och vad man talar om” (Harding & Riley, 1993, s.36).

2. Bakgrund

I detta kapitel behandlas läroplanen och två kommuners definitioner av och information om modersmålsstöd.

2.1. Förskolans uppdrag enligt läroplanen

I takt med internationaliseringen i det svenska samhället har den kulturella och språkliga mångfalden ökat i den svenska förskolan. I förskolan träffas barn och vuxna med olika kulturell och social bakgrund. Det är inte ovanligt för invandrarfamiljer att förskolan blir deras första kontakt med svenska språket och svensk kultur. De flesta förskolor i Göteborg har majoritetsspråket, d.v.s. svenska som ett gemensamt språk. Även i förorter där nästan alla barn har ett annat modersmål än svenska talas bara svenska i förskolorna (Arnberg, 2004; Håkansson, 2003; Ladberg, 2003). Det kan finnas olika anledningar till att svenska är ett så starkt dominerande språk i förskolan. Men hur förskollärare bemöter flerspråkiga barn och utvecklar både deras modersmål och svenska är en viktig fråga.

År 1998 fick förskolan sin första läroplan, Läroplan för förskolan (Lpfö 98). En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas (Skolverket). Förskolans läroplan skall styra förskoleverksamhet och föreskriver vilka krav staten ställer på förskolan. I Lpfö 98 beskrivs förskolans uppdrag på följande sätt.

- I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa.
- Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet.

Därefter står det att språk och lärande liksom språk och identitetsutveckling hänger samman och att förskolan skall stimulera barns språkutveckling. Sedan fortsätter texten med följande mening.

- Förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål.

Om förskolan följer läroplanen bör alla tvåspråkiga barn ha möjlighet att utveckla bägge språken i förskolan. Men i praktiken verkar det inte alltid fungera som läroplanen föreskriver.

2.2. Rätten till och regler för modersmålsstöd och modersmålsundervisning enligt Skolverket och Myndigheten för skolutveckling

Skolverket är tillsynsmyndighet för förskolan och skolan. Skolverket undersökte på regeringens uppdrag hur modersmålsstöd och modersmålsundervisning² fungerar i förskolan och skolan och redovisade resultaten i rapporten *Flera språk – flera möjligheter 2002-05-15* (Skolverket, 2003). I rapporten beskrivs rätten till modersmålsstöd för förskolebarn på följande sätt: ”Förskolan skall bidra³ till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål’. Den enskilda kommunen ansvarar för att förordningen följs genom att t.ex. anordna modersmålsstöd för barn i förskolan” (Skolverket, 2003, s.27). Däremot regleras modersmålsundervisning i skolan mer utförligt i grundskoleförordningen⁴ 2 kap. 9-14§§. Där står:

9 § Om en eller båda av elevens vårdnadshavare har ett annat språk än svenska som modersmål och språket utgör dagligt umgängesspråk för eleven, skall eleven få undervisning i detta språk som ett ämne (modersmålsundervisning), om

1. eleven har grundläggande kunskaper i språket och
2. eleven önskar få sådan undervisning.

En samisk, tornedalsfinsk eller romsk elev skall erbjudas modersmålsundervisning även om språket inte är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet. Detsamma gäller en elev som är adoptivbarn och som har ett annat modersmål än svenska.

10 § Modersmålsundervisning får inte omfatta mer än ett språk för en elev. En romsk elev som kommer från utlandet kan dock få modersmålsundervisning i två språk, om det finns särskilda skäl.

13 § En kommun är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk, endast om det finns en lämplig lärare.

En kommun är skyldig att anordna sådan undervisning om minst fem elever önskar undervisning i språket. När det gäller samiska, tornedalsfinska eller romska elever är kommunen skyldig att anordna modersmålsundervisning även om antalet elever är mindre än fem.

(Grundskoleförordning, 1994:1194, 2 kap. Utbildningens innehåll).

² Skolverket (2003) definierar modersmålsstöd som ”stöd för barns modersmålsutveckling i förskolan” och modersmålsundervisning som ”ett eget ämne i grundskolan och gymnasieskolan. För ämnet modersmål finns kursplaner och betygskriterier”.

³ Lpfö 98 uppdaterades år 2005 (SKLFS 2005:11) med uttrycket ”Förskolan skall *medverka* till att barn med annat modersmål än svenska...” i stället för uttrycket ”Förskolan skall *bidra* till...”.

⁴ En förordning är en rättsregel med kompletterande bestämmelser till en lag och beslutas av regeringen. Det finns förordningar för förskola och skola.

Man bör vara uppmärksam på vilka definitioner som används i förordningen för att reglera rätten till modersmålsundervisningen. Regeringens definition av modersmålet är en kombination av ursprungsdefinitionen (man lär sig först) och funktionsdefinitionen (man använder mest). Men för barn med samiska, tornedalsfinska och romska språk gäller kriteriet bara ursprungsdefinitionen. Alltså ska dessa barn med officiellt erkända minoritetsspråk erbjudas modersmålsundervisning oavsett om barnen använder språket hemma eller inte. Denna princip gäller också adoptivbarn. Modersmålet för adoptivbarn tolkas här som det språk som barnet har lärt sig först och därmed är det inte avgörande vilket/vilka språk som adoptivföräldrarna talar.

Myndigheten för skolutveckling stödjer kommuners och skolors arbete för ökad kvalitet och bättre resultat. På deras officiella hemsida kan man läsa om modersmål och myndigheten informerar t.ex. om hur man ansöker om modersmålsstöd. Där står det att föräldrarna ska vända sig till skolan eller till kommunen för att begära modersmålsstöd. ”Det är föräldrarna som bestämmer om man vill ansöka om modersmålsstöd och modersmålsundervisning, inte personal på förskola eller skola.” Det står också att skolan bör informera om när och hur föräldrar ska anmäla intresse.

Trots att jag inte behandlar modersmålsundervisning i grundskolan i min undersökning vill jag uppmärksamma regeringens definition av modersmålet. Detta sätts i relation till kommunernas beskrivning av rätten till modersmålsstödet i nästa avsnitt.

2.3. Modersmålsstöd i två storstadskommuner: Göteborg och Stockholm

Om det är den enskilda kommunens ansvar att anordna modersmålsstöd för förskolebarn är det intressant att jämföra två olika kommuner. På Göteborgs och Stockholms kommuners officiella hemsidor kan man läsa om modersmålsstöd och modersmålsundervisning. Båda kommunerna hämtar definitioner av modersmål ur grundskoleförordningen. Jämfört med Göteborgs kommun har Stockholms kommun en mycket positiv inställning till både modersmålsstöd och modersmålsundervisning. Beskrivningen nedan är hämtad från Göteborgs kommuns officiella hemsida.

Elever har rätt till modersmålsundervisning och modersmålsstöd, om en av föräldrarna har ett annat modersmål och språket används i det dagliga umgänget i hemmet. Elever med minoritetsspråken samiska, tornedalsfinska eller romani har rätt till undervisning oavsett om språket används aktivt i hemmet eller inte.

Barn i förskolan kan få modersmålsundervisning. I flera stadsdelar anordnas språkförskolor, som riktar sig till barn som står i kö till ordinarie förskola. Modersmålsundervisningen samordnas av stadsdelsförvaltningarna i Biskopsgården, Linnéstaden och Gunnared. /.../ Anmälan till modersmålsundervisning sker till aktuell förskola eller skola.

I informationen står inte alls om hur modersmålsstödet och modersmålsundervisningen ges till barn och elever. Det står inte heller vad som är modersmålsstöd och modersmålsundervisning och varför det är viktigt att barnen ska stärka sitt modersmål. Ingen information ges heller om adoptivbarns rätt att delta i modersmålsstöd

och modersmålsundervisning. När det gäller modersmålsstöd i förskolan står bara en vag mening. Något unikt i Göteborgs kommun är dock att stadsdelar anordnar språkförskolor, som riktar sig till barn som står i kö till ordinarie förskola. Detta kan bero på problemet med en lång kö till förskolor i Göteborg (Göteborgs-Posten, 6 februari, 2007). På de språkförskolor som finns i Göteborg idag gäller språkträningen inte barnens modersmål utan bara svenska (Nygren-Junkin).

I Stockholm har förutom rubriken ”modersmål”, förskolan fått en egen hemsida om modersmålsstöd. Den börjar med att förklara vad som är modersmålsstöd och hur modersmåls lärare bör arbeta med barn:

Enligt förskolans läroplan ska barn med annat modersmål än svenska ges möjlighet att också utveckla sitt modersmål. En modersmålspedagog träffar barnen någon gång varje vecka. Hon eller han kommer från samma kulturområde som barnen. Man leker, sjunger, ritar, spelar spel, klipper och klistrar och läser sagor på barnens modersmål.

Modersmålspedagogen kan också leda lekar och sånger för hela barngruppen och översätter på så sätt kulturen, samtidigt som de förstärker identiteten hos de barn de arbetar med. Om barnen kan träna sitt modersmål redan i förskolan visar undersökningar att de klarar skolan bättre. Det blir en bro mellan språket i förskolan och språket hemma.

Sedan följer en motivering till varför modersmålet är viktigt för barn. Här förklaras att det tar lång tid att lära sig ett nytt språk och att de invandrarelever lyckas bäst i den svenska skolan som kontinuerligt har deltagit modersmålsstöd i förskolan och modersmålsundervisning i grundskolan. Tillsammans med läroplanens citat beskrivs rätten till modersmålsstöd för ”de barn, som har ett annat levande och aktivt umgängesspråk än svenska i hemmet”. Stockholms kommuns definition om modersmålet är intressant eftersom den utgår från funktionsdefinitionen (det språk man använder mest). Men när det gäller modersmålsundervisning i grundskolan, särskolan och gymnasieskolan tilläggs ett ytterligare villkor nämligen att elever måste använda sitt språk varje dag hemma och samtidigt måste de ha grundläggande kunskaper i språket. Citatet nedan gäller också modersmålsundervisning i skolan.

Anmälan till undervisningen sker till den egna skolan. Undervisning kan också ges i samiska, finska, tornedalsfinska, jiddisch och romani chib, även om barnen inte talar språket varje dag hemma. Detsamma gäller för adoptivbarn som har ett annat modersmål än svenska.

Modersmålsundervisning kan inte ges i mer än ett språk för barnet. Ett romskt barn som kommer från utlandet kan få undervisning i två språk om det finns särskilda skäl till det.

I förskolor i Stockholm samarbetar modersmåls lärare och personalen på ett medvetet sätt. Arbetssättet beskrivs detaljerat och motiveras väl. Arbetssättet motiveras på hemsidan med ”att hjälpa barnet att förstå och utveckla det ”svenska livet” och att koppla det till upplevelser av föräldrarnas språk och kultur”. Det står också att modersmålsstöd ska vara en naturlig del av förskolans verksamhet och barnen ska lära sig språket genom ”alla sina sinnen, synen, hörseln, lukten, smaken och känseln”.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas Skolverkets rapport om modersmålsstöd, samt annan svensk forskning om tvåspråkighet och modersmålsstöd i förskolan.

3.1. Skolverkets rapport om modersmålsstöd

Flera språk – fler möjligheter (Skolverket, 2003) är en omfattande rapport av Skolverket om hur modersmålsstöd och modersmålsundervisning fungerar idag. Rapporten består av delstudier som t.ex. en forskningsöversikt över modersmålsundervisningen, men också resultaten av undersökningar som genomförts genom postenkät, intervjuer med fokusgrupper och möten med referenskommuner. Postenkäten gäller alla kommuner i landet och har besvarats av 90 procent av kommunerna. En referensgrupp med 18 kommuner⁵ besvarade också en enkät med öppna frågor som berör planering, genomförande, uppföljning och utvärdering. I rapporten ingår förslag till åtgärder för att stödja utvecklingen av modersmålsstödet.

3.1.1. Former för modersmålsstöd

Enligt Skolverket är arbetsformerna för modersmålsstöd i förskolan inte reglerade i styrdokument. Den enskilda kommunen organiserar undervisningen på olika sätt. En ambulerande lärare som kommer till förskolan en eller ett par gånger i veckan och arbetar med barnet eller barngruppen är vanligt för många kommuner. Skolverket anser dock att de bästa förutsättningarna för att stödja språk och identitetsutvecklingen är att anställa flerspråkig personal i förskolegrupperna. Denna modell underlättar inte bara kommunikation med föräldrarna utan medför också att modersmålsstödet integreras i den ordinarie verksamheten.

3.1.2. Modersmålsstödet organisation

Under 1990-talet och de första åren på 2000-talet har antalet barn som vistas i förskolan ökat. Ökningen kan förklaras av platsgaranti för barn till föräldrar som arbetar och studerar, och dessutom har barn till arbetslösa och föräldralediga också fått rätt till förskoleplats. I kontrast till en ökad tillgänglighet i förskolan minskar satsningen på modersmålsstöd kraftigt under samma period. I början av 1990-talet gavs modersmålsstöd till cirka 60 procent av de barn i förskolan som hade ett annat modersmål än svenska. Stödet till modersmålsstöd minskar med åren. 1994 var andelen 20 procent, men den hade minskat ytterligare till 13 procent 2001. Modersmålsstöd drabbas inte bara av en reducering av satsningen, utan många kommuner har helt upphört med modersmålsstöd. 1990 erbjöd 260 kommuner modersmålsstöd, men 2001 var den siffran nere i 52 av totalt 289. Skolverkets analys av orsaken till denna kraftiga reducering av modersmålsstöd är att statsbidrag som öronmärkts för modersmålsstödet upphörde i början av 1990-talet och att pengarna i stället ingår i det generella bidraget till kommunerna. Eftersom kommunerna inte är skyldiga att anordna modersmålsstöd för förskolan gör de andra prioriteringar.

⁵ Göteborg är en av referenskommunerna.

Trots att läroplanen föreskriver att förskolan ska medverka till att barn med ett annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, har detta inte ökat modersmålsstödet status, rapporterar Skolverket. En enkätundersökning riktad till alla kommuner i Sverige visar att var fjärde kommun arrangerade någon form av modersmålsstöd 2002. Endast 16 kommuner erbjuder modersmålsstöd till alla barn som önskar att delta i modersmålsstöd. Det är olika faktorer som avgör vem som kan få modersmålsstöd. Men föräldrarnas önskemål är inte tillräckligt avgörande för att deras barn ska få modersmålsstöd, utan det kan vara ekonomin eller tillgången till personal som bestämmer om ett barn kan få modersmålsstöd. I vissa kommuner är barnets ålder avgörande och en annan kommun ger stöd till barn som behöver särskilt stöd för sin språkliga utveckling. Hur många timmar barn och barngrupper kan få modersmålsstöd varierar mellan kommunerna, men Skolverket räknar med ett genomsnitt på 2-3 timmar per vecka. Kommunerna kan informera föräldrarna om modersmålsstöd vid inskrivning i förskolan, i öppna förskolan eller på BVC.

Skolverkets undersökning visade också att flertalet av referenskommunerna anordnade modersmålsstöd genom ambulerande lärare. De flesta av dessa arbetar i flera förskolor och även i grundskolan. I rapporten anges det att det är praktiskt svårt för modersmålslärarna att samarbeta med den ordinarie personalen. De kan bara delta i en begränsad del av planeringar och utvärderingar. Men de tillhör i stället ett arbetslag i den enhet där de är anställda. Tvåspråkig personal är inte alltid lika vanlig som ambulerande lärare, men fast anställd tvåspråkig personal har större möjlighet att planera och utvärdera modersmålet än ambulerande modersmålslärare. Modersmålsstödet är ofta integrerat i övriga verksamheter på förskolan. När det gäller modersmålslärares pedagogiska kunskap är en tredjedel i referenskommunerna utbildade förskollärare. Resten av modersmålslärarna har barnskötarutbildning eller saknar lämplig utbildning.

Skolverket undersökte också stödet för barn som kan mycket litet svenska eller inte någon svenska alls när de börjar förskolan. Det är önskvärt att dessa barn får stöd av någon vuxen som talar samma modersmål under den första tiden i förskolan, men enkätundersökningen visar att 45 procent av kommunerna inte ger sådant stöd på modersmålet alls till dessa barn. Ibland placeras barnen i t.ex. flyktingsförskolor eller mottagningsförskolor⁶ där flerspråkig personal kan barnets modersmål.

3.1.3. Skolverkets förslag till åtgärder

Skolverket bedömer utifrån resultatet att modersmålets status behöver stärkas, så att modersmålet blir en integrerad del av verksamheten i förskolan. Skolverkets förslag om åtgärder är att ”modersmålsstödet regleras i författning och ska vara obligatoriskt för kommunen att anordna för barn i förskola från ett års ålder om föräldrarna så önskar” (Skolverket, 2003, s. 24-25). Motiveringen till förslaget är att kostnaderna för modersmålsstöd kan minska på lång sikt. Bäst resultat kan man få när satsningar påbörjas tidigt och därmed är kostnadseffektivast menar Skolverket. Om alla får

⁶ Det finns olika namn för sådan förskoleverksamhet där nyanlända flyktingsbarn får en introduktion i det svenska samhället. I Göteborg finns det Introduktionsenheten för flyktingbarn som medverkar i mottagande och introduktion av flyktingbarn och ungdomar (Göteborgs Stad).

modersmålsstöd ökar behovet av modersmåls lärare. Skolverket föreslår att flerspråkig personal anställs så att modersmålsstöd blir en integrerad del av verksamheten. Skolverket beräknar att kostnaderna minskar om flerspråkiga förskolepedagoger arbetar med modersmålsstöd i stället för ambulerande lärare.

3.2. Hur föräldrar uppfostrar sina barn tvåspråkigt

Detta avsnitt handlar om familjers strategier för hur barn ska bli tvåspråkiga och vilka problem som kan uppstå vid de olika språkstrategierna.

Lenore Arnberg är leg. psykoterapeut och språkforskare som invandrat från USA till Sverige. Hon har forskat om tvåspråkiga barn i förskoleåldern och är intresserad av familjens roll vid barnets inläring av två språk. Det finns olika sätt för barn att bli tvåspråkiga, men det uppstår alltid några problem oavsett vilka metoder familjen använder. Men det viktiga är, säger Arnberg (2004), att föräldrarna får information så tidigt som möjligt eftersom förskoleåldern är en av de bästa perioderna för ett barn att bli tvåspråkigt.

Hon beskriver strategier som används inom familjer där den ena föräldern är infödd talare av majoritetsspråk (svenska) och den andra är infödd talare av ett annat språk än svenska. Det vanligaste bland sådana tvåspråkiga familjer är att föräldrarna talar var sitt modersmål med barnet. Genom att förknippa båda språken med en särskild person, kan barnet lätt att skilja språken och undvika att blanda ihop språken. På frågan om vilket språk föräldrarna ska använda sinsemellan rekommenderar Arnberg att föräldrarna använder minoritetsspråket (ett annat språk än svenska). ”På så sätt ökar barnets kontakt med det svagare språket och dess status upphöjs till ’familjespråk’” (Arnberg, 2004, s. 129). Även om det är idealiskt att föräldrar talar minoritetsspråk med varandra, är det ofta omöjligt att båda föräldrarna behärskar det språket. I så fall blir det svenska som blir familjespråket, men Arnberg betonar vikten av att den förälder som talar minoritetsspråket absolut konsekvent använder det språket med barnet. Om barnet inte finner motivation att använda minoritetsspråket börjar barnet svara föräldern på svenska.

Även om denna metod visar mycket bra resultat enligt Arnberg, kan det uppstå problem. Det är till exempel många som tycker att det känns som om man utestänger den svensktalande föräldern från samtalet när han eller hon inte förstår minoritetsspråket. I så fall kan den svensktalande föräldern lära sig så mycket av sin partners språk att han/hon åtminstone förstår det. Arnberg (2004) hävdar att det inte är kunskap i det andra språket som är viktigt, utan positiva attityder till att den andra föräldern talar det. Det kan också uppstå situationer där föräldern inte kan tala minoritetsspråket konsekvent med barnen. Föräldern måste till exempelvis använda svenska i telefon, på förskolan eller då svensktalande släktingar är närvarande. Arnberg rekommenderar att föräldern förklarar för barnet om skälen att växla om till svenska.

Ett tredje vanligt problem är att barnet vägrar svara föräldern på minoritetsspråket. Arnberg förklarar detta med ett exempel: ”Ett litet barn kan t ex säga något i stil med ’törstig’ (på svenska) vilket föräldern naturligt nog besvarar med att ge barnet

något att dricka. Detta kan i barnets ögon ha samma effekt som om föräldern verkligen *använde* svenska. Från tidig ålder kan barnet sålunda utveckla en vana att svara föräldern på svenska” (Arnberg, 2004, s.131). Arnberg avråder föräldern från att inte låtsas förstå eller att inte svara när barnet svarar på svenska. I stället säger hon att föräldern bör påminna barnet om att använda minoritetsspråket.

Arnberg påpekar också att barnet kommer att svara på svenska till den föräldern som talar minoritetsspråk om barnet går i en svensktalande förskola. Arnberg förklarar att detta beror dels på att svenska kommer att bli dominerande eftersom alla barnets aktiviteter under dagen genomförs på svenska och därmed upplever barnet brist på ordförråd för de aktiviteterna på sitt modersmål. En annan orsak är att det är lättare för barn att använda svenska eftersom barnet har använt svenska hela dagen. Hon hävdar också att det kan vara svårt för små barn att växla mellan två språk eftersom de ännu inte har utvecklat medvetenhet om två olika språk.

Arnbergs råd till föräldrar, vars barn vägrar tala minoritetsspråket trots alla försök, är att föräldrarna inte ger upp. Om de fortsätter att använda minoritetsspråket blir det en bra övning för barnet och dessutom fortsätter barnet att lära sig det språket. Hon säger också att många barn snabbt anpassar sig vid besök i landet där det språket talas och snabbt lär sig språket. Däremot rekommenderar Arnberg inte att man tvingar barnet att använda minoritetsspråket. Om föräldrarna tvingar barnet kan barnet få negativa attityder till språket och detta påverkar motivationen att använda språket negativt.

Det finns en annan strategi att kompensera för svenskans dominerande inverkan utanför hemmet. Om båda föräldrar behärskar minoritetsspråket obehindrat, kan båda föräldrar tala det språket med barnet. På så sätt får barnet mer kontakt med minoritetsspråket och det är också mindre sannolikt att barnet svarar föräldrarna på svenska. Men det finns en stor risk med denna metod. Arnberg säger att det kan bli en svår upplevelse för den svensktalande föräldern att han/hon inte kan använda svenska när barnet blir större och påverkas mer av det svenska samhället. Ett annat problem uppstår när familjen flyttar till det land där minoritetsspråket talas. Barnet förlorar svenska i det nya landet om familjen inte har etablerat svenskan i hemmet.

En annan metod som Arnberg inte rekommenderar är att föräldrarna introducerar det andra språket när barnet lärt sig det första, vanligen mellan tre och fem års ålder. Arnberg påpekar att föräldrar kommer att träffa på ett starkt motstånd mot att en förälder använder ett nytt språk på detta sätt. Det kan förklaras med att barnet och föräldern redan har byggt upp känslomässiga band via språket. Arnberg påpekar att det är mindre troligt att barn skall bli mer motiverat att använda minoritetsspråket om barnet redan har lärt sig kommunicera på svenska.

Det finns också föräldrar som har beslutat sig för att båda föräldrarna talar svenska med barnet. Det kan bero på föräldrarna oroar sig för att barnet inte lära sig svenska tillräckligt bra eller vill undvika att utesluta den andra föräldern från samtal. En del föräldrar tycker att svenska leder till integration i samhället och detta är viktigare än barnets tvåspråkighet. Men Arnberg varnar att det finns allvariga konsekvenser av metoden. Den som väljer att tala sitt andraspråk måste behärska språket mycket bra

för att grunda en naturlig känslomässig kontakt med barnet. Hon menar att man uttrycker sina känslor genom språket och då måste man ha bra kontroll över språket. Enligt Arnberg är omgivningen en viktig faktor när ett barn utvecklar sitt språk. ”Barnet förstärks positivt, huvudsakligen av föräldrar eller andra vårdare, när det ger ifrån sig riktiga ljud, ord, eller meningar. Felaktiga former förstärks negativt. Ofta ger föräldrarna denna förstärkning omedvetet” (Arnberg, 2004, s. 77). Vidare säger hon att barn kan tappa respekten för föräldrar om de inte behärskar språket tillräckligt bra. Många föräldrar har senare ångrat sina beslut att tala svenska med barnet och vill byta till minoritetsspråket. Men det är för sent att byta språket när de känslomässiga och språkliga banden redan har etablerats mellan barnet och föräldern.

Enspråkiga familjer, d.v.s. när båda föräldrar har invandrat från samma land, lyckas ofta bättre med att etablera minoritetsspråket hemma än de tvåspråkiga familjerna, skriver Arnberg. Hon sammanfattar ett studieresultat av Sally Boyd vid Göteborgs universitet och säger att de enspråkiga familjerna använder minoritetsspråket i mycket större utsträckning än de tvåspråkiga familjerna. Men undersökningen visade också att även om föräldrarna i de enspråkiga familjerna talar minoritetsspråket med barnen, använder barnen svenska med syskon eller vänner. Arnberg anser att det är osannolikt att andra generationens barn uppnår samma språkkompetens som de skulle ha haft om de hade stannat i föräldrarnas hemland – även om föräldrarna i de enspråkiga familjerna lyckas etablera användning av minoritetsspråket. Hon menar att det är svårt att upprätthålla ett minoritetsspråk eftersom barn påverkas av majoritetsspråket och dessutom användningen av minoritetsspråket ofta är begränsad i det omgivande samhället.

3.3. Förskolan möter tvåspråkiga barn

I detta avsnitt redovisas en forskningsöversikt över tvåspråkighet i förskola och skola och hur forskare anser att förskolan ska bemöta tvåspråkiga barn.

Modersmålsundervisningen i skolan, eller hemspråkundervisningen som den först kallades, har under de senaste decennierna förändrats i det svenska skolsystemet. Enligt Håkansson (2003) var det assimilationspolitik som dominerade i skolan fram till 1975. Det betyder att man trodde att skolan stödjer barns språkutveckling bäst om barnen bara lär sig svenska. I 1975 års invandrapolitiska proposition uttrycktes ett nytt synsätt, nämligen att skolan har ansvar för att ge stöd för invandrabarnens tvåspråkighet. Därför skulle barnen få undervisning i både hemspråk och svenska som andraspråk. Vid 1977 års hemspråkreform blev hemspråkundervisning reglerad, så att ”kommunerna fick lagstadgad skyldighet att anordna undervisning för alla barn som hade ett annat språk än svenska i hemmet” (Håkansson, 2003, s. 76). En regel om att minst fem elever med samma modersmål måste samlas i samma kommun för att eleverna skulle få hemspråkundervisning antogs 1991. Håkansson (2003) noterar att kommunerna är skyldiga att anordna undervisningen, men det är frivilligt för eleverna att delta i undervisningen. År 1997 byttes beteckningen hemspråk mot modersmål, eftersom beteckningen hemspråk associerades till ett begränsat språk som man bara använder i hemmet och inte som ett ämne i skolan. Därmed döpte man om hemspråkundervisning till modersmålsundervisning.

Håkansson hävdar att skolans modersmålsundervisning ofta har kritiserats på grund av organisatoriska problem. Hon menar att elever inte tillåts delta i modersmålsundervisningen tillräckligt många timmar för att undervisningen verkligen ska stödja utvecklingen av barnens modersmål. Hon påpekar också att det är problematiskt att eleverna tvingas lära sig tillsammans i grupp, trots att deras språknivåer ligger olika. Däremot markerar man med modersmålsundervisningen en positiv attityd till barnens språkanvändning. ”De som deltar i modersmålsundervisning använder oftare modersmålet, både i tal och skrift, än vad de som inte deltar i sådan undervisning gör” (Håkansson, 2003, s. 84). Men hon säger också att undervisningen inte automatiskt ger en god behärskning av modersmålet.

Håkansson (2003) refererar till en studie av språkbehärskning och språkanvändning hos samisktalande skolbarn (Svonni, 1993). Svonnis undersökning visade enligt Håkansson att deltagande i modersmålsundervisningen inte var avgörande för en god behärskning av samiska. Även om det fanns stor individuell variation bland eleverna, var det oftast de enspråkiga barnen som hade hög behärskning av samiska. De enspråkiga barnen hade samiska som förstaspråk och svenska som andraspråk och hade fått undervisning antingen i eller på samiska i sameskola. Däremot hade de tvåspråkiga barnen fått modersmålsundervisning i samiska i svensk grundskola. ”De som hade högst behärskning använde samiska även till jämnåriga kamrater, medan de med låg behärskning talade svenska med kamraterna” (Håkansson, 2003, s. 85). Men även bland de barn som gick i sameskola och fick undervisning både i samiska och på samiska varierade språkbehärsningen bland de tvåspråkiga barnen. ”Av de nio barnen med högst språkbehärskning hade fem barn fått undervisning på samiska i sameskola och fyra barn fått modersmålsundervisning i svensk grundskola. Av de som hade lägst språkbehärskning var det tre som gick i grundskolan och tre i sameskolan” (Håkansson, 2003, s.85). Håkansson anser inte att det är ett oväntat resultat att fler enspråkiga barn behärskar samiska i högre grad än tvåspråkiga barn med modersmålsundervisning. Hon påminner om att det totala antalet timmar enspråkiga barn använder för modersmålet inte är detsamma som för tvåspråkiga barn i svensk skola som får undervisning i modersmålet.

I rapporten *Den röda tråden* (Axelsson m.fl., 2002) presenteras en utvärdering av Stockholms stadsdelars utvecklingsarbete inom skola och förskola. En av storsatsningarna är att 153 pedagoger deltog i kompetenshöjande vidareutbildning vid Stockholms universitet, som omfattar 20 poäng på fyra terminer. Efter att pedagogerna deltagit i kursen, *Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling*, fick de en enkät som rymmer 86 frågor under oktober 2001–mars 2002. 74,5% av pedagogerna har besvarat enkäten. Angående delkurs 2, *Tvåspråkig utveckling*, tar rapporten upp några intressanta svar av pedagogerna i förskolan och skolan. På en fråga om kursen har inneburit att pedagogerna i högre grad uppmuntrar barnen/föräldrarna till att barnen ska delta i modersmålsträningen /modersmålsundervisningen (fråga 55) svarar 83 pedagoger att de ofta gör det vid utvecklingssamtal, föräldramöten, i lektionssammanhang eller i mer informella samtal.

Svaren på en fråga om det praktiska arbetet tillsammans med modersmåls lärarna och modersmålstränarna (fråga 57) visar pedagogernas svårigheter att samarbeta och planera ihop med modersmåls lärarna. 48 pedagoger svarar att de har ett samarbete

medan 54 (47%) svarar nej och fem svarar att modersmållärare samarbetar med någon av lärarna. Som anledning till svårigheterna anger 22 pedagoger att ”det beror på tidsbrist, eftersom dessa lärare aldrig har möjlighet att stanna kvar på förskolan / skolan utöver lektionstiden” (s. 116). Tio pedagoger svarar ”att de ej har möjlighet att vara på plats för att samarbeta och planera ihop” (s. 116). Åtta svarar att de inte har någon modersmållärare.

På en fråga om pedagogerna uppmuntrar barnen att tala sitt modersmål med varandra i den dagliga samvaron/i skolarbetet (fråga 58) svarar 69 pedagoger att de gör det, medan 34 svarar att de inte gör det, och tre svarar ”varken ja eller nej”. 50 av de 69 pedagogerna anger att de uppmuntrar barnen att använda sitt modersmål, eftersom de anser att ”modersmålet som språkligt medel är viktigt att använda i t ex studiesammanhang”. Bara 17 pedagoger anser att modersmålet är en identitetsstärkande faktor för barnet, och 13 tycker att ”genom att ha ett positivt synsätt på modersmålet kan de också synliggöra och värdesätta en språklig mångfald i barngruppen” (s. 116). 13 pedagoger förklarar att de inte uppmuntrar barnens användande av modersmål, eftersom skolspråket i deras sammanhang är svenska och att det inte finns något annat gemensamt språk än svenska i barngruppen.

I kommentaren till enkätresultatet anges det att många pedagoger anser att barnen är stolta över sitt språk, men de medger också att attityder kring språket ger det olika status. Barnens lust att använda sitt språk eller att delta i modersmålsundervisning påverkas av språkets status. Axelsson, som ingår i utvärderingsgruppen, skriver att de flerspråkiga barnen och deras familjer är mottagliga när det gäller samhällets värderingar av deras språk och kultur. Författarna säger också att språkval i klassrummet sänder ett sociopolitiskt budskap till eleverna. ”Att insistera på att bara svenska får användas i klassrummen är ett sätt att förstärka redan befintliga maktförhållanden. Att visa respekt för andra språk, kunskaper och erfarenheter genom att tillåta och ge dem mening och utrymme i klassrummet säger något om grundläggande ojämlikheter i samhället” (Axelsson m.fl., 2002, s. 58).

På en enkätfråga om barnen förmedlar en stolthet över sitt modersmål (fråga 71) svarar 73% av pedagogerna i förskolan ja, och 18 % av pedagogerna i förskolan säger att *vissa* barn visar stolthet över sitt modersmål. Sex procent av pedagogerna i förskolan svarar att barnen inte visar stolthet över sitt modersmål. Ett bekymrande faktum är att siffrorna sjunker till 49 % när det är frågan om grundskolebarn som visar sig stolta över sitt modersmål. 36 % av pedagogerna i grundskolan säger att *vissa* barn visar stolthet över sitt modersmål medan 14 % av pedagogerna uppger att barnen inte visar stolthet över sitt modersmål.

Orsaken till dessa låga siffror bland elever i grundskolan kan vara hur samhällets värderingar speglar olika minoritetsgruppers uppfattning om sig själva. Nauclet (2004) skriver att forskare som bl. a. Cummins (1996), Genesee (1994) och Ogbu (1997) påstår att minoritetsbarn i majoritetens skola är underordningen. Majoritetslärare har låga förväntningar på sådana barngrupper och det märks i klassrummet. Forskarna menar att skolan saknar förmåga att uppskatta och utnyttja minoritetsbarnens erfarenheter, kunskaper och färdigheter. Detta orsakar en osäkerhet hos många minoritetsbarn om värdet av den egna kulturella identiteten. Denna osäkerhet kan

leda till två attityder: elever kan ta avstånd från värderingar och kunskaper som skolan förmedlar, eller så tar de avstånd från den egna kulturella identiteten och tillhör varken den egna gruppen eller majoritetssamhället. Slutsatsen hos de forskare som Naucclér hänvisar till är att problemet med skolframgång hos minoritetsbarn inte ligger hos enskilda elevers erfarenheter, kunskaper och färdigheter, utan att skolan måste anpassa sig till varje elevs unika villkor.

Myndigheten för skolutveckling har publicerat ett stödmaterial, *Komma till tals. Flerspråkiga barn i förskolan* (Myndigheten för skolutveckling, 2004), för att öka kunskapen om flerspråkiga barn i förskolan. Susanne Benckert är förskollärare och arbetar som språkpedagog vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Hon har bidragit med sina erfarenheter till stödmaterialen, och hon ger råd för arbetet i flerspråkiga förskolor. Hon tycker att det ska synas att barn och föräldrar från andra länder än Sverige finns i förskolan. Låshörnan kan dekoreras med orientaliska kuddar, konsthantverk och andra föremål från olika delar av världen. Olika alfabet och ordlistor på barnens språk kan sättas upp på väggen. Hon anser också att sagor och musik från andra länder, kartor, flaggor och jordglob är bra hjälpmedel för att sätta igång diskussioner om våra olika ursprung. Men hon råder också personalen att inte exotisera barnen och deras kultur. Personalen kan fråga vad föräldrarna tycker, eftersom vissa familjer vill att barnen betraktas som svenskar. På hennes förskola firar barnen och föräldrarna midsommar, Ramadan och turkiska barnens dag tillsammans. Hon säger att hon tar hänsyn till fastemånaden och respekterar barnens högtider. På så sätt visar man respekt för varandras traditioner.

Gunilla Ladberg är lärare i pedagogik och har arbetat med barns utveckling och lärande inom förskola och flyktingförskola. Ladberg säger att barn lär sig snabbt att man ska tala svenska i förskolan om barnen inte upplever sitt språk positivt. ”Det är mycket vanligt att barnen i förskolan helt och hållet håller sig till svenska, även när de är många som talar samma språk. Det är ett tecken på misslyckande från samhällets och förskolans sida. Då har vi inte tillräckligt tydligt visat att alla språk har en plats i förskolan” (Ladberg, 2003, s. 166). Om barn upplever sitt språk negativt, p.g.a. vuxnas reaktioner, upplever barnet också att hans/hennes identitet är något negativt. Om barn känner sig osäkra i sin identitet blir det svårt att lära sig språk. Hon föreslår att personalen ska lyfta fram barnens språk genom att visa respekt och intresse för språket. De kan lära sig att uttala fraser och de kan lära sig ramsor, lekar eller sånger på föräldrarnas språk. Men det allra viktigaste kan vara att personalen ska ”anstränga sig att uttala barnens och föräldrarnas namn rätt och inte försvenska eller förvränga dem” (Ladberg, 2003, s. 164). Ladberg betonar att om man inte uppmärksammar barnens språk, familj eller ursprung så talar man om för barnet att allt som tillhör barnet inte är viktigt och värdefullt.

Om förskolan har tillgång till modersmåls lärare är det oerhört viktigt hur modersmåls lärare bemöts av den svenska personalen, skriver Ladberg. Hon menar att om den svenska personalen uppskattar modersmåls lärare och ser modersmåls läraren som jämbördig, så uppskattar barnen henne eller honom på samma sätt. Eftersom modersmåls lärare representerar barnens språk och kultur, är det viktigt att personalen och barn har en positiv inställning till modersmåls läraren. Ladberg betonar att en positiv bild av barnets språk och identitet i gruppen är viktig förutsättning

för att barn ska lära sig sitt språk. Man tänker ofta koncentrera sig på modersmålet för en viss språkgrupp, men det är ännu viktigare att personalen skapar en bra miljö för lärande. När Ladberg frågade modersmållärare om vad som är viktigast i samarbetet med den svenska personalen svarade de: ”Att de vill arbeta tillsammans med oss” (Ladberg, 2003, s. 176)

Ladberg anser att det är en viktig uppgift för förskolepersonal att uppmuntra föräldrarna att tala sitt språk med barnen även när de är i förskolan. På så sätt ser barnen att det är naturligt att använda sitt språk också med modersmållärare. Det finns ett annat skäl till att föräldrarna bör tala sitt språk med barnen. Föräldrarna måste uppföstra sina barn med ett övertygande språk. Om föräldrarna är osäkra och söker efter ord eller uttryck blir effekten inte så lyckad. Personalen måste uppmuntra föräldrarna till att tala sitt språk, säger Ladberg. Hon rekommenderar också att använda tolk i t.ex. föräldrasamtal eller vid inskolning om föräldrarna inte kan så mycket svenska. Ladberg avråder från att låta barnen tolka åt föräldrarna vid sådana tillfällen. Hon menar att barn stärker sitt självförtroende när de får tolka åt kamrater eller svensk personal, men föräldrar måste upprätthålla sin auktoritet och vara förebilder för barnen. ”Alla barn behöver få uppleva att deras föräldrar är auktoriteter och starkare och mer kompetenta än de själva. Det är en del av barns trygghet i världen att det är så. /.../ Små barn ska inte sättas i en situation där de ser sig själva som överlägsna sina föräldrar” (Ladberg, 2003, s. 171).

4. Metod

4.1. Kvalitativ och kvantitativ forskning

Enligt Stukát (2005) kan man indela den pedagogiska forskningen i kvantitativa studier och kvalitativa studier. Denna uppdelning kan också jämföras med naturvetenskapliga metoder och humanvetenskapliga metoder, och vidare säger Skukát att kvantitativt eller kvalitativt arbetssätt beror på hur man bearbetar och analyserar det material man har samlat in. Den kvantitativa forskningen har sin bakgrund i naturvetenskapen. Forskaren samlar in en stor mängd data och analyserar dem sedan för att hitta ett mönster som gäller för alla. Man tolkar materialet med statistiska analysmetoder och resultaten ska kunna generaliseras. Metoder som används vid kvantitativa studier är standardiserade test, strukturerade enkäter eller storskaliga intervjuer. Fördelen med kvantitativ forskning är att resultaten är generaliserbara, men nackdelen är att dessa inte får så djupt innehåll.

Den kvalitativa forskningen har sina rötter i de humanistiska vetenskaperna, fortsätter Stukát. ”Huvuduppgiften för den kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (2005, s. 32). Öppna och ostrukturerade intervjuer och observationer bearbetas och analyseras genom forskarens egna tankar, kunskap och erfarenhet. Mängden data är begränsad, och nackdelen med kvalitativ forskning är att resultatet blir subjektivt, d.v.s. tolkningen kan variera beroende på vem som har analyserat materialet. Ett annat problem med den kvalitativa forskningen är bristande generaliserbarhet på grund av det låga antalet undersökningsspersoner.

Patel & Davidson (1994) uppmärksammar forskningens reliabilitet (mätningens tillförlitlighet). När man använder sig av intervjuer eller observationer är undersökningens tillförlitlighet relaterad till intervjuaren och observatörens förmåga, skriver författarna. Om t.ex. intervjuaren är oerfaren kan den bedöma och registrera svar på fel sätt. Då talar man om låg reliabilitet. Författarna föreslår därför att en ytterligare person ska vara närvarande och registrera intervju svaren. De menar att en överensstämmelse mellan olika registreringar av svar ger en god reliabilitet. Ett annat förslag enligt författarna är att man kan spela in ljud och/eller bild, så att registreringarna kan göras i efterhand. Fördelen med inspelningar är att man kan kontrollera innehållet tills man uppfattar allt korrekt.

Trost (1997) anser att undersökningars reliabilitet skiljer sig mellan kvantitativa och kvalitativa studier. Han skriver att idén med reliabilitet bygger på kvantitativa studier. Han påstår att man förutsätter låg grad av standardisering vid kvalitativa intervjuer. Låg grad av standardisering innebär att man formulerar följdfrågor efter tidigare svar och frågorna ställs i den ordning som passar situationen. Trost menar att det som tycks vara slumpmässig variation vid kvalitativa intervjuer ska noteras och registreras inför analysen av intervjun. En felsägning eller en missuppfattning är en del av all den information man sedan använder sig av vid analysen.

Man talar också om validitet (giltighet) i forskning. Validitet är ett begrepp som ”brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (Stukat, 2005, s. 126). Med andra ord, bör man alltid fråga sig om mätningen som man tänker göra syftar på det som man verkligen vill undersöka.

Även om Trost anser att reliabilitet och validitet är annorlunda vid kvalitativa studier föreslår han att datainsamling ska ske så att data blir tillförlitliga och trovärdiga (1997, s. 99-101). Han menar att man kan försäkra datainsamlingens och analysens reliabilitet och validitet genom att redovisa hur man ställt sina frågor och sina följdfrågor. På så sätt kan läsaren avgöra om intervjuerna är relevanta och trovärdiga.

4.2. Val av metod

Trost (1997) förklarar att syftet med forskningen är avgörande för vilken metod man ska använda. Om man är intresserad av att ange hur många procent av undersökningspersonerna som tycker på det ena eller andra sättet skall man göra en kvantitativ studie. Däremot är en kvalitativ studie passande om man vill ta reda på uppfattning, resonemang eller urskilja varierande handlingsmönster.

Metoden som jag använder mig av i min undersökning är en kvalitativ analys av halvstrukturerade intervjuer. Jag har valt en kvalitativ undersökning eftersom jag vill utreda varje enskild modersmåslärares och förskollärares synsätt, tänkande och arbetssätt. Jag väljer kvalitativa intervjuer framför kvantitativa enkäter, eftersom det som jag undersöker inte kan uttryckas i siffror och frekvenser. Eftersom jag inte är en skicklig intervjuare, använder jag en frågeguide med färdigformulerade frågor, men jag ställer olika följdfrågor beroende på situationen. Genom denna kvalitativa studie vill jag undersöka huruvida läroplanens intentioner, Skolverket (2003) och tidigare forskning stämmer överens med hur modersmålsstöd i förskolor i Göteborg fungerar idag.

4.3. Urval av förskolor och intervjupersoner

Det var inte lätt att hitta förskolor i Göteborg som arbetar med modersmålsstöd. På Göteborgs kommuns hemsida hänvisar man till Språkenheten för ytterligare information om modersmålsundervisning. Jag ringde till språkenheterna Hisingen, Linnéstaden (Centrum) och Gunnared, men Linnéstaden (Centrum) hade inga förskolor som hade modersmålsstöd. Språkenheten Hisingen gav mig ett telefonnummer till en modersmåslärare som arbetar på en förskola i en av Göteborgs förorter. Språkenheten Gunnared rekommenderade två förskolor där ytterligare två modersmåslärare arbetar med olika modersmål i samma område. De tre var de enda modersmåslärarna som arbetar med modersmålsstöd i förskolan i Göteborgs kommun. Därefter ringde jag till förskolorna och bokade tid för intervjuer med modersmåslärarna. Jag planerade att samtidigt intervjuar en förskolelärare från var och en av de tre förskolorna. Detta beror på att jag hade frågor som dels var av administrativ karaktär (fråga 1, 2, 3, 4, 6 och 7 i bilaga 1) och dels innehåller en översikt av barns språkbruk (fråga 5 i bilaga 1), vilket modersmåslärarna och annan förskolepersonal inte kan svara på. Jag gick runt på olika avdelningar i förskolorna och frågade efter förskollärare som kunde svara på frågorna, men de flesta som jag

träffade var vikarier och barnskötare. Alla de tre förskollärare som jag intervjuade träffade jag slumpmässigt den dagen jag besökte förskolan för att intervju modersmåslärarna. Sammanlagt intervjuade jag tre modersmåslärare och två förskollärare från tre olika förskolor.

4.4. Genomförande av intervjuerna

Jag besökte min första förskola (a) den 29 november 2006, men eftersom jag inte hade någon föreställning om hur modersmållärare arbetar med förskolebarn stannade jag på en avdelning för att observera hur modersmålsstöd fungerar. Efteråt återbesökte jag förskolan (a) den 6 december och intervjuade både modersmåslärare och förskollärare. Modersmåsläraren och jag satte oss i ett litet arbetsrum och stängde dörren så att vi kunde vara ostörda under intervjun. Vid intervjun med förskolläraren satte vi oss vid ett köksbord på avdelningen. Eftersom barnen då var ute, hade vi tid och rum för intervjun.

Den 1 december besökte jag förskola (b) och träffade en annan modersmåslärare för intervjuundersökningen. Eftersom hon arbetar med barn i olika åldrar gick hon runt på olika avdelningar och presenterade mig för barnen och personalen. Hon berättade om barnen och talade samtidigt modersmålet med barnen. Sedan satte vi oss i ett litet och tyst arbetsrum och jag började intervju henne. När vi blev färdiga, frågade jag henne om hon kunde rekommendera någon förskollärare som jag kunde intervju. Vi gick till en avdelning där personalen samlades och en av dem ställde upp för intervjun. Efteråt följde jag med modersmåsläraren och observerade hennes arbete. Jag var på förskolan när modersmåsläraren började sitt arbete och gick därifrån vid lunchtid.

Den 5 december besökte jag den tredje förskolan (c), men av någon anledning dök modersmåsläraren inte upp. Jag träffade i stället en förskollärare och berättade om syftet med intervjuundersökningen. Eftersom förskolläraren ville ha frågorna nedskrivna på papper lovade jag att jag skulle lämna intervjufrågorna före intervjun. Nästa dag, den 6 december, var jag tillbaka på förskolan (c) för att lämna intervjufrågorna. Då träffade jag en annan förskollärare, eftersom den jag talat med dagen innan inte fanns på plats. Jag kom överens om en intervju med den andra förskolläraren under följande vecka och lämnade frågorna till henne.

Den 12 december försökte jag än en gång att träffa modersmåsläraren som jag tidigare hade missat, men hon dök inte upp denna dag heller. Ingen av personalen visste varför hon inte hade kommit till förskolan och ingen av dem hade hennes telefonnummer. Eftersom modersmåsläraren bara brukar komma till förskolan en gång i veckan, beslöt jag att jag skulle börja bearbeta materialet som jag hade samlat in dittills. Jag intervjuade den lärare som jag avtalat med och åkte därifrån. Därför blev det ingen intervju med den tredje modersmåsläraren.

4.5. Analysmetod

Trost (1997, s. 112-113) menar att det inte finns några särskilda regler för hur man bearbetar och analyserar intervjumaterial; personlig smak och tyckande får bestämma hur man bearbetar, analyserar och tolkar materialet. Eftersom jag har spelat in intervjuerna kan jag bearbeta materialet i lugn och ro efter intervjun. Det finns olika sätt att bearbeta materialet, men jag valde två olika sätt att redovisa resultatet. Den första metoden använde jag för intervjuerna med modersmåls lärare och då lyssnade jag genom banden och sammanfattade de svar som var relevanta för mina frågor i intervjuguiden. Jag valde denna metod för att det viktigaste inte var att redovisa citat ord för ord, utan jag ansåg att innebörden var viktigast i detta sammanhang. Eftersom svenska varken är modersmål för mig eller för modersmåls lärarna, blir det störande att citera ordagrant när vi letar efter ord, tvekar om ordval, upprepar samma meningar eller gör grammatiska misstag.

Den andra metoden som jag använde för bearbetningen är att jag ordagrant skrev ner de delar av intervjuerna som är intressanta för min studie. Den metoden använde jag när jag analyserade intervjumaterialet från förskollärarna som är transkriberat i sin helhet. Eftersom jag hade fått många intressanta kommentarer under intervjun, valde jag att redovisa både sammanfattningar och citat. Jag har korrigerat citat när intervju personer till exempel ångrade sig och började med en ny mening eller upprepade samma ord medan de samlade tankar, men korrigeringen har inte påverkat innebörden. Två av dessa intervjuer hade mer struktur och följde frågeguiden, men en intervju blev friare och mer ostrukturerad till formen. Efter att jag skrivit ner och sammanfattat materialet jämförde jag dessa och sorterade in dem i en tabell. I kolumnerna skrev jag förskolans namn eller modersmåls lärarens namn och på raderna skrev jag frågorna, så att det blev lättare att få överblick över materialet. På så sätt hjälpte tabellen mig att hitta likheter, olikheter och sedan såg jag mönster i deras synsätt och arbetssätt.

4.6. Generaliserbarhet, tillförlitlighet (reliabilitet) och giltighet (validitet)

I kvalitativa intervjuer kan man få varierande svar och en djupare bild av det man vill undersöka, men samtidigt blir det svårt att jämföra och tolka materialet. Vid min intervju använde jag frågeguiden, men följdfrågorna blev olika beroende på tidigare svar. Det gjorde att jag fick bättre förståelse för vad intervju personerna menade. Med tanke på det lilla antalet intervju personer och det begränsade geografiska undersökningsområdet, är det omöjligt att generalisera om situationen i hela landet utan fokus ligger på modersmålstödet i Göteborgs kommun.

När det gäller reliabilitet använde jag en bandspelare för att spela in svaren. Jag tog med mig en minibandspelare som är bra för att spela in intervjuer. På så sätt kan jag lyssna på bandet flera gånger tills jag uppfattar rätt och kan använda citatet korrekt. En av modersmåls lärarna läste frågeguiden vid intervjun för att hon inte ville missuppfatta frågorna. En annan modersmåls lärare förstod ibland inte mina frågor så jag

försökte förklara innebörden på ett annat sätt. En av förskolelärarna fick frågorna nedskrivna i förväg, men det påverkade inte intervjuens innehåll.

När det gäller validiteten besökte jag en av de deltagande förskolorna och observerade hur modersmåsläraren arbetade med barnen innan jag skrev frågeguiden. På så sätt kunde jag försäkra mig om att jag ställde relevanta frågor till dem som jag ville undersöka.

4.7. Etiska frågor

Forskare har rätt att undersöka sina frågor i samhället, men å andra sidan måste forskare se till att individer inte lider psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning på grund av undersökningen (individskyddskravet). Inom individskyddskravet finns fyra huvudkrav på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, u.å.).

Informationskravet betyder att forskaren ska informera forskningsdeltagare om forskningsuppdragets syfte. Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet ställer krav på undersökningens personernas anonymitet och att deltagarna ska vara införstådda med att alla uppgifter är konfidentiella. Nyttjandekravet syftar till att det insamlade materialet endast används till forskningsändamål.

Första gången jag ringde och bokade tid för intervjuer hade jag kort berättat syftet och bakgrunden till intervjun. Vid intervjutillfället hade jag upprepat syftet med intervjun och berättat om min utbildning (informationskravet). De som ställde upp på intervjun gjorde så frivilligt och jag frågade om jag fick spela in på band innan jag började spela in (samtyckeskravet). Jag hade försäkrat anonymitet i min uppsats för både förskolans och intervjupersonens namn (konfidentialitetskravet). Samtidigt berättade jag att uppsatsen kommer att läsas av min handledare och studiekamrater. Jag hade också informerat deltagarna om att uppsatsen kommer att publiceras elektroniskt i universitetsbiblioteket (nyttjandekravet).

5. Resultat

I det här kapitlet redovisar jag resultatet av intervjuerna med först modersmåslärare och sedan förskollärare. Därefter diskuterar jag dess innebörd i relation till den litteratur i ämnet som presenterats tidigare (kap. 3).

5.1. Intervjuer med modersmåslärare

Jag har intervjuat två modersmåslärare: en kvinnlig modersmåslärare i kantonnesiska i 50-årsåldern och en manlig modersmåslärare i somaliska i 20-årsåldern. Båda modersmåslärarna ambulerar mellan förskolor och grundskolor, men modersmåsläraren i kantonnesiska arbetar bara på en förskola i veckan, medan modersmåsläraren i somaliska arbetar på två förskolor. Båda modersmåslärarna tillhör olika arbetslag inom språkenheten. Alla modersmåslärare i Göteborg har internutbildning på måndagar mellan 8.30 och 11.00. Då kan de träffa kollegor, delta i föreläsningar och därefter ha gruppdiskussioner.

Den somaliska modersmåsläraren började först arbeta i grundskolan för fyra år sedan. Han har arbetat med barn i förskolor sedan förra terminen. På en förskola arbetar han tre timmar i veckan. På en annan förskola arbetar han en gång i veckan på två avdelningar och han går till var och en av avdelningarna varannan vecka och ger barnen språkträning i sex timmar. Modersmåsläraren i kantonnesiska har arbetat som modersmåslärare sedan 80-talet på både grundskolor och förskolor. Men hon säger att efterfrågan på kantonnesiska har minskat och nu arbetar hon bara på en förskola fyra timmar i veckan. Hon började i höstas på denna förskola.

Frågan om hur länge barnen ska få modersmålsstöd kunde de inte svara på, eftersom det inte är modersmåsläraren som bestämmer om barnen kan få stödet.

På frågan om hur han planerar och väljer undervisningsmaterial svarar modersmåsläraren i somaliska att han följer med barnen under dagens aktiviteter mellan 8.30 och 14.30. Han följer med på utflykter, uteaktiviteter, samlingar och fruktstunder. Han är med när de somaliska barnen lyssnar på sagor och äter lunch tillsammans med andra barn. Han säger att han ibland samlar de somaliska barnen separat. Han använder en lärobok med bilder och sagor på somaliska. Han säger att han har fått boken från språkenheten och att han måste använda den boken. Det finns också en CD på somaliska.

Modersmåsläraren i kantonnesiska använder inte lärobok. Hon säger att hon inte samlar barnen, utan tränar språket på naturligt sätt. Hon följer också med barnens aktiviteter och tycker inte att det är ett naturligt sätt att träna språk om man bara skickar iväg barnen till modersmåsläraren. Hon kände motstånd från barnen i början. De ville inte prata kantonnesiska när barnen tvingades att skilja sig från sina lekkamrater. Hon säger att barnen tänker: ”Varför ska jag prata med henne när alla andra har så roligt.”

Hon uttrycker också svårigheter med att ge modersmålstöd till barn i förskoleåldern. Hon säger att i grundskolan är modersmålsundervisningen 80 minuter i veckan. Men hon tycker att det är svårt med förskolebarn, eftersom de ligger på olika nivåer och har olika behov. ”Det går inte att arbeta på samma sätt som i skolan”, säger hon. Hon går till småbarnsavdelningar och syskonavdelningar, men barnen vill inte komma till andra barns avdelningar. ”Jag frågade personalen och fick veta att de två barnen är känsliga för främmande människor. Jag kände mig misslyckad, men man ska inte ha bråttom. Jag frågade om de ville komma till mig och några andra barn. Jag arbetar avdelningsvis. Det är viktigt att man måste lära känna barn” (2006-12-01).

På frågan om hur modersmålslärarna utvärderar barnens språkutveckling verkar det inte som om de gör någon särskild utvärdering av modersmålet hos förskolebarn. Modersmålsläraren i kantonnesiska säger att barns språkutveckling inte går på en dag, utan det tar lång tid. Hon ser positivt på barnens språkutveckling på lång sikt. Jämfört med förskolan tycker hon att det är svårt med grundskolan där hon måste sätta betyg och ta upp sådant som känns jobbigt.

Båda modersmålslärarna är närvarande vid föräldrasamtal och utvecklingssamtal. Modersmålsläraren i somaliska säger att han tolkar åt föräldrarna och samtidigt förklarar för dem hur viktigt det är att barnen kan somaliska. Modersmålsläraren i kantonnesiska berättar för föräldrarna hur det går med barnens språkutveckling, diskuterar hur barnen ska fortsätta att utveckla språket, på vilket sätt barnen ska träna och hur de ska samarbeta med förskolan och hemmet. I vissa fall fungerar hon som en bro mellan föräldrar och personal, men det tycker hon inte är roligt. ”Jag vill arbeta för barnen och de ska träna och utveckla sitt språk.” Hon uttrycker också att föräldrarna ofta är passiva och inte frågar om barnen kan få modersmålstöd. Liksom modersmålsläraren i somaliska förklarar hon för föräldrarna varför det är viktigt att barnen tränar på sitt språk. Hon säger att föräldrar ofta resonerar så här: ”Vi har kommit till Sverige och barnen ska lära sig svenska. Varför ska barnen träna sitt eget språk?”

När det gäller frågan om hur de samarbetar med andra förskollärare svarar modersmålsläraren i somaliska att de hjälps åt till exempel när de somaliska barnen målar tillsammans med andra barn. Modersmålsläraren i kantonnesiska säger att hon försöker samarbeta och försöker lära känna personalen, så att samarbetet fungerar. Hon säger att förskolepersonalen har planerade aktiviteter i veckan och om hon inte förstår, så frågar hon vad de tänker göra den här dagen.

På frågan om de har möjlighet att planera, utvärdera eller diskutera med annan personal i förskolan, har jag inte lyckats få svar som jag förväntade mig, så jag har strukit frågan från resultatet.

Modersmålsläraren i somaliska vill att barnen ska kunna somaliska sagor. Barnen ska lära känna sagor och kunna återberätta dem. De ska kunna räkna från ett till tio på somaliska och ha ett bra ordförråd. Han tycker att barnen ska ha en bra grund, så att de kan fortsätta att utveckla grammatiken senare i grundskolan.

Modersmåsläraren i kantonesiska säger att i förskolan kräver man inte att barnen ska kunna skriva. Hon tycker att barnen ska träna sitt språk genom lekar, genom sagor och genom att lyssna och berätta, så att barnen tycker att det är roligt. Modersmåsläraren i somaliska anser att barnen måste lära sig både svenska och somaliska. Men de somaliska barnen föredrar att tala svenska i förskolan, eftersom modersmåsläraren bara kommer en gång varannan vecka. Han tror också att orsaken till att barnen föredrar att tala svenska är att många kamrater talar svenska. Modersmåsläraren i kantonesiska medger också att barnen talar kantonesiska bara när hon är på förskolan. Hon tror att det beror på att barnen sjunger och lyssnar på sagor på svenska hela dagen. När barnen går hem är det dags att sova, så det blir inte mycket tid för kantonesiska.

På frågan om vad de tycker är viktigast när de använder modersmål med barnen, svarar modersmåsläraren i somaliska att barnen fortfarande är för små för att prata somaliska, men de kan fortsätta att utvecklas i grundskolan. Modersmåsläraren i kantonesiska säger att små barn ibland inte svarar henne för att de inte förstår kantonesiska, så hon måste visa konkreta föremål och förklara för barnen. Hon säger att de små barnen lyssnar på orden och ser föremålen när hon berättar. Barn är intresserade av färger. Hon tycker att lek är jätteviktig för små barn. När syskon leker lär de sig vardagliga ord genom att låtsas handla eller laga mat. Hon säger också att hon har lärt sig genom åren av erfarenhet. ”Om barnen inte har roligt vad ska de lära sig? Då tvingar jag barnen att lära sig. Till slut blir barnen trötta på att lära sig och vill inte fortsätta med modersmålsstödet i grundskolan. Det är jätteviktigt att barnen på förskolan känner sig trygga och duktiga. Då lär de sig snabbt. Sedan lär de sig så småningom att läsa och skriva”. Hon tillägger att barnen kan vara oroliga på grund av familjeproblem. ”Om familjen har harmoni är barnen glada, men om föräldrarna är ledsna känner barnen sig otrygga. Då ger personalen trygghet och kärlek till barnen så att barnen känner sig bättre.”

5.2. Intervjuer med förskollärare

Jag har intervjuat tre förskollärare. För enkelhets skull kallar jag dem A från förskolan (a), B från förskolan (b) och C från förskolan (c). Förskollärare C fick intervjufrågorna skriftligt i förväg, men till övriga förskollärare ställde jag frågorna direkt.

1. Har ni tvåspråkig personal? (I så fall vilka språk?)

På denna fråga svarar alla ”Ja”. Förskollärare A säger att på hennes avdelning är det en som talar svenska och spanska och sedan till våren börjar en som talar svenska och arabiska. Hon säger också att de har en vikarie som talar svenska och somaliska. Hon började i mitten av november och ska arbeta till december. Förskolan (b) har en anställd som talar arabiska och en annan som talar finska. Förskollärare C besvarar denna fråga på följande sätt. ”Den personal som är fast anställd hos oss har sin skolengelska, vi pratar ofta två språk i Sverige. Till exempel engelska, italienska, tyska och så vidare. Så att de flesta av personalen är tvåspråkiga. Men det är sällan de språken som överstämmer med barnens hemspråk”.

2. Hur utnyttjar ni den tvåspråkiga personalens kompetens? (Använder ni tvåspråkig personal när det finns barn som talar samma språk som den personalen?)

Förskollärare A svarar att den tvåspråkiga personalen tolkar och översätter när det behövs i kontakt med föräldrarna. I aktiviteter säger de ibland ordet på spanska eller på somaliska. Hon säger att de har en flicka som inte kan så bra svenska ännu, så att det har varit viktigt med modersmålet. Men de pratar mest svenska och använder tvåspråkigheten när de behöver prata med föräldrar eller när de behöver prata med barnet om hur man ska göra med olika saker.

Förskolan (b) har många arabiska barn och personal som talar arabiska. Förskollärare B säger att:

Varje måndag har de sin egen samling och har den på arabiska. Vi har inte så många modersmålstränare, eftersom det inte finns så mycket pengar. När vi har personal, som jag hade tyska till exempel, då tog jag de två tyska barnen vi hade och så pratade jag extra med dem. Det är fördelen när man har flerspråkig personal. Vi har finsk personal, och så har vi två-tre finska barn och då kan man prata finska med dem i stället (2006-12-01).

Förskollärare C, som säger att personalens språk inte överstämmer med barnens språk, tillägger att deras vikarier däremot ofta kommer ifrån de länder som barnen kommer ifrån. Det är ofta genom den personalen som de bygger broar mellan de olika språken, för de här vikarierna har med sig två eller tre språk, så den ordinarie personalen har god hjälp av deras språkliga kompetens.

3. Vad är avgörande för att barnen ska få modersmål?

Förskolan (a) delar ut anmälningsblanketter för modersmålsstöd till föräldrarna och föräldrarna själva väljer om de vill ha modersmålsstöd eller inte. När föräldrarna fyller i blanketten och lämnar den till personalen skickas anmälningsblanketten till språkenheten. Enligt förskollärare A är det språkenheten som räknar blanketterna och avgör om barnen kan få modersmålsstöd.

Förskollärare B tycker att barnen framför allt ska ha sin trygghet med sin familj. Hon säger att pedagogerna på förskolan (b) alltid insisterar att det är jätteviktigt att barnen pratar sitt modersmål hemma för det är deras trygghet. När man lär sig sitt modersmål så kan man också lära sig ett språk till. ”Vi försöker alltid säga att modersmål är jätteviktigt och satsa på det.” Samtidigt medger förskollärare B att behov och önskan inte är avgörande för om barnen kan få modersmålsstöd.

Tyvärr, i kommunen finns det inte så mycket pengar och då måste man välja vilka modersmål som är viktigast, och oftast blir det då arabiska, kurdiska, somaliska och kantonesiska. Det är de största språken vi har här. Sedan har vi små språk som swahili, finska, tyska och hindi. Men hur skall vi kunna tillgodose det när det är bara en-två barn, det skulle kosta jättemycket pengar (2006-12-01).

Förskollärare C tycker att alla barn behöver modersmålsstöd, eftersom modersmålet stödjer barnens allmänna språkutveckling. Men hon känner trycket från kommunen som gör att pedagoger måste välja vilka barn som kan få modersmålsstöd.

På förskolan (c) har de modersmålsstöd i somaliska och i arabiska, eftersom det är de största språkgrupperna.

För att man vill att det skall vara kanske minst fem stycken barn i varje grupp för att man ska sätta in en lärare. En del barn behöver det mer och andra mindre naturligtvis, en del har större behov och andra har mindre behov, men man går efter mängden, hur många barn det är som talar ett visst hemspråk och då sätter man in en tränare för det. Det jag kan tycka synd är att det kan finnas ett barn som behöver stimulera hela sin språkutveckling, men som talar ett modersmål som är lite mer ovanligt och då är det svårt för det barnet att få stöd för att det är ett ensamt barn och då kanske det kostar för mycket pengar att sätta in en lärare på det barnet. Så man går inte bara efter behoven utan, kan jag tycka, efter hur många barn det är för det skall vara lönsamt (2006-12-12).

4. Hur vanligt förekommande är det att föräldrar önskar modersmålsstöd för sina barn?

Förskollärare A säger att de flesta önskar modersmålsstödet, men alla får det inte och det beror på hur många som söker.

På förskolan (b) är det personalen som är mer aktiv än föräldrarna för att barnen ska få modersmålsstöd. Hon säger att pedagogerna på denna förskola insisterar på att oavsett egentligen om det är ett år (gammalt) eller tre barn (i en grupp), så har de rätt till modersmål. Men som i grundskolan anses det att det måste vara minst fem barn i en grupp för att de ska få modersmål, så pedagogerna försöker samla ihop barnen med samma språk. ”Men vi tyckte att det här året ville vi satsa på kantonesiska, för vi har ändå många barn som har kantonesiska som modersmål. Då sa vi till vår chef att vi vill ha modersmålsstöd i kantonesiska.” När chefen beställer in modersmåls-lärare planerar pedagogerna timmarna för modersmålsstödet på olika avdelningar. Till exempel om de har fyra timmar totalt, då är det två timmar på syskonavdelningen, två timmar på småbarnsavdelningen, eller om man har en vecka var. Det beror på hur man gör upp med modersmålstränaren.

På förskolan (c) är det också personalen som tar initiativet. Förskollärare C säger att föräldrarna är tacksamma över att barnen tränar modersmålet på förskolan. Hon säger att föräldrarna inte kommer så ofta självmant och säger att de önskar modersmålsstöd för sina barn, men de blir alltid tacksamma för att man har tillgång till det. När jag frågade hur det kom sig att somaliska och arabiska barn hade fått modersmålsstöd svarade hon att det inte är föräldrarna själva som har önskat det, utan det ingår i deras rutiner att ta reda på hur många barn som talar ett visst språk på förskolan.

5. Hur och när växlar barnen språk mellan modersmål och svenska?

Förskollärare A tycker att barnen pratar mycket modersmål när de träffar sina föräldrar. Men hon tillägger att: ”Ibland kan de bli lite frågande när modersmåls-tränaren, vi har somaliska nu då bara, när de pratar med det språket eller andra vuxna pratar med dem på sitt eget språk. Men de finner sig efter ett tag och svarar.” Men hon säger också att det ändå blir svenska som barnen använder mest på förskolan. Modersmål- et använder barnen med föräldrar och med

modersmålstränaren. När jag frågade om barnen talar sitt språk när de leker tillsammans svarar hon: ”Nej, det gör de inte.” På denna förskola talar 11 av 13 barn olika modersmål, så svenska blir deras gemensamma språk. Jag undrade om det gäller även de barn som talar somaliska. ”Ja”, svarar hon och förklarar att barnen talar somaliska med modersmålläraren, men att de mest talar svenska med varandra på förskolan.

Förskollärare B förklarar att det är naturligt att tvåspråkiga barn växlar språk.

Vi säger till föräldrarna att var inte oroliga om de inte pratar kantonesiska på ett tag. Därför att ibland så blir svenskan starkare och starkare, eftersom barnen är här så jättelång tid. Då kan det bli så här, inte för att de kastar kantonesiskan, men just nu är det svenskan som är väldigt aktuell. Eller så pratar de inte svenska, utan de tänker väldigt mycket på kantonesiska och då går svenskan tillbaka lite grann, så det är hela tiden en balans mellan dem (2006-12-01).

Hon berättar också att barnen ofta är tysta och säger inte mycket den första månaden på förskolan. De tittar och lär sig och sedan börjar de prata för att de känner sig trygga med det de har.

Förskollärare C antar också att barnen talar sitt språk med sina föräldrar, men det är svenska som dominerar på förskolan. ”När föräldrarna kommer och hämtar och lämnar, då kan man höra att de växlar ord och fraser på sitt hemspråk med föräldrarna. Ofta är det så att man talar sitt modersmål i hemmet och svenska på förskolan.” På frågan om hur barnen växlar mellan språken, svarar hon att det beror på hur långt de har kommit i sin språkutveckling. Men överlag tycker hon att barnen är väldigt duktiga på att skilja språken åt. Hon tror att de lär sig regler rätt fort, så att det inte är något problem för barnen. När jag frågade om barnen talar somaliska eller arabiska med kamrater på förskolan, svarar hon att: ”Ja, kanske något enstaka uttryck och det beror också på hur långt de har kommit i svenskan. Men något enstaka uttryck, de flesta talar svenska här hela tiden”.

6. Hur integrerar ni barnens modersmål och svenska språket i förskolan?

Förskollärare A säger att de försöker att säga några ord på barnens egna språk när de träffar barnen första gången. Pedagogerna gör en koppling till barnens språk, så att det blir lättare för barnen att knyta an till dem och svenska språket. När pedagoger lär sig några ord på barnens modersmål, brukar det vara väldigt lätt sedan att hitta något gemensamt. Hon säger att hon brukar lära sig något på barnens språk och lyssna på barnens språk.

Förskollärare B har en liknande strategi. Hon visade en anteckningsbok där hon hade samlat ord och fraser på barnens språk. ”Vi som personal försöker alltid att lära oss några ord, så att de känner sig välkomna, just på deras modersmål. Så vi försöker alltid lista några ord och lär oss, hej, hur mår du, kissa, äta, alla de här vanliga fraserna. Sen brukar vi leka med språket.” Hon anser också att pedagoger på förskolan har ett annat arbetssätt än på skolan. ”Det handlar väldigt mycket faktiskt om en balans mellan modersmålstränaren och barnen, att vara på deras nivå. Många gånger när man får en modersmålstränare, så får man en modersmålstränare som bara har

jobbat i skolan. Fast skolan och förskolan är två helt skilda saker. Du kan inte komma in och, så att säga, nu jobbar vi här sidan två till tio. Det går inte. Med ett barn får man säga, 'Ah, titta här har vi ju en boll, en grön boll. Oj, nu rullar den till dig'."

Förskollärare C har också en positiv inställning till att lära sig barnens språk, så att man hör barnens språk på förskolan. Hon säger att hon själv som pedagog kan intressera sig för barnens språk och fråga dem: 'Vad heter det på ditt språk?' eller fråga om de kan räkna till tre på arabiska. Hon berättar att när hon frågar barnen: 'Vad heter detta på ditt språk', så lyser de upp och känner sig mer delaktiga. "Så det kan man göra även i samlingen någon gång att man ber att de sjunger en sång på sitt språk till exempel, det är nyttigt för alla andra barn att höra att det finns så många olika språk. Så att det är någonting man tar vara på. Det är inte någonting man stoppar undan, utan det är någonting man lyfter fram. Här ska finnas lika mycket plats för alla intressen och för alla och allting på det sättet."

7. Vad anser du om modersmålsstöd?

Modersmåls lärare A tycker att modersmålsstödet är bra och mycket viktigt även för andraspråket, d.v.s. svenska. Hon anser att man måste ha ett bra förstaspråk för att få ett bra andraspråk, så de följs åt. "Jag skulle väl önska kanske att det fanns mera, för vi har många barn som inte får modersmål. De kanske också skulle behöva stöd-
jas mer."

Modersmåls lärare B berättar att de är väldigt accepterande till att barn talar sitt modersmål på förskolan. Hon tror inte att många förskolor tillåter det och bestämmer i stället att man ska prata svenska. Hon tycker att man skall få prata sitt modersmål, fast inte om man sitter till exempel fem vid bordet och fyra pratar kantonesiska och en inte förstår. Då tycker hon inte att det är rätt mot den som talar ett annat språk och inte förstår. Hon tycker att det är bra när barnen till exempel leker i dockrummet och kan prata kantonesiska tillsammans. "För det växer också språket med!"

Förskollärare C tycker att det är positivt med modersmålsstödet eftersom den senaste forskningen har kommit fram till att det är bra att barn stödjer sitt eget modersmål för att kunna lära sig andra språk. Men hon beklagar också att: "Här har vi ju en svensk förskola, det vet de och de växlar snabbt över till svenska."

5.3. Diskussion av resultatet

5.3.1. Resultat i förhållande till tidigare forskning

Bilderna från 2003 i rapporten från Skolverket *Flera språk – fler möjligheter* stämmer bra överens med min undersökning. Det är uppenbart att Göteborgs kommun fortfarande prioriterar något annat än modersmålsstöd eftersom det bara är tre förskolor som har modersmålsstöd. Trots att man tydligt kan läsa i Lpfö 98 att förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål, visar det sig att Göteborgs kommun inte ansvarar för att läroplanen följs genom att t.ex. anordna modersmålsstöd för barn i förskolan.

Håkansson (2003) påpekar att skolans modersmålsundervisning ofta har fått kritik för framför allt organisatoriska problem, d.v.s. hur modersmålsundervisningen genomförs. Hon säger också att barn behöver en större insats än några timmars modersmålsundervisning i veckan för att de ska kunna behärska modersmålet. Intervjuerna visar att barnen på förskolan (a) kan få modersmålsstöd i sex timmar varannan vecka, och på förskolan (b) har barnen modersmålsstöd fyra timmar i veckan, men dessa timmar ska delas mellan barn på olika avdelningar. Jag kunde inte träffa modersmåls läraren på förskolan (c), men jag fick information om att modersmåls läraren brukar komma till förskolan en gång i veckan.

Men dessa är vanliga bilder av modersmålsstöd i förskolan i hela landet enligt Skolverkets rapport. Skolverket föreslår att flerspråkig personal anställs så att modersmålsstöd integreras i den ordinarie verksamheten, men då måste personalen förstå att den flerspråkiga personalens kompetens är värd mer än att bara fungera som tolkar. Förskolan (a) och (c) säger att deras ordinarie personal inte är tvåspråkiga, i alla fall stämmer deras språkkunskaper inte med barnens språk, men de har ofta vikarier som talar samma språk som barnen. Även om vikarierna brukar stanna bara en kort period, är det kanske en fördel att förskolan kan få vikarier med varierande språkkunskaper. Förskolan får tillfälle att utnyttja deras språkkunskaper, så att pedagogerna kan planera aktiviteter tillsammans med vikarier t.ex. ordna samlingar som förskolan (b), så att barnen kan sjunga, lyssna på sagor och göra aktiviteter med vikarien. Det är också roligt för vikarierna att deras kompetens utnyttjas för barnens skull.

Trots att pedagogerna på förskolorna försöker att lära sig barnens språk och visar intresse och frågar barnen om deras språk, är det inte tillräckligt för att integrera barnens språk med svenskan. Förskollärare B säger att de är väldigt accepterande till att barn talar sitt modersmål på förskolan. Jag såg den positiva inställningen till flerspråkighet och den öppna miljön för mångkultur på förskolan (b). På förskolan (b) hängde en skylt med välkommen på olika språk i hallen och i korridoren hängde en världskarta som personalen gjort själva där barnens fotografier pekar på varifrån de kommer. De har också något de kallar ”vår kultur” där pedagogerna samlar bl.a. böcker på barnens språk i olika väskor. På avdelningen är svenskheten nedtonad till förmån för den mångkulturella miljön.

Barnavdelningen på förskolan (c) uppfattade jag däremot som mycket svensk och religiös vilket kanske kunde bero på att jag besökte skolan strax före Lucia och jul. Men jag såg inte många tomtar, utan mer bibliska figurer på väggarna i rummet. På förskolan (a) fick jag också intrycket av att det svenska språket och kulturen dominerar. Tillsammans med barnens teckningar och fotografier hade de en affisch på det alfabet och de siffror som används för det svenska språket. Med andra ord var det som vilken vanlig förskola som helst i Göteborgs kommun. Benckert (2004) råder att det ska synas i förskolmiljön att barn och föräldrar från andra länder finns i förskolan. Ladberg (2003) anmodar också vuxna att uppmärksamma barnens språk, familj eller ursprung så att barnen uppfattar att allt som tillhör barnet är viktigt och värdefullt. Naulé (2004) påpekar att samhällets värderingar speglar olika minoritetsgruppers uppfattning om sig själva. Med tanke på att förskolorna har så

lite tid för modersmålsstöd måste behoven täckas på något annat sätt, så att barnens självförtroende och språkutveckling stärks.

Föräldrar ska inte ha alldeles för höga förväntningar på modersmålsstödet och tro att barnen kommer att ha en god kunskap i modersmålet om barnen bara får modersmålsstödet i förskolan. Håkanssons (2003) studie visar att en god behärskning av modersmålet inte bara beror på modersmålsundervisningen, utan också på hur mycket barnen har kontakt med språket utanför förskolan och hur barnen använder språket i praktiken. Det är viktigt att barnen inte använder modersmålet bara i hemmet, utan att de också använder språket med sina kamrater i förskolan. Arnbergs (2004) beskrivning av hur tvåspråkiga barn blir påverkade av majoritetsspråket svenska verkar stämma överens med de tvåspråkiga barnen på de tre undersökta förskolorna. Intervjuerna visar att de flesta barn föredrar att använda svenska i förskolan, trots att barnen kan ha samma modersmål. Modersmåls lärarna och förskollärarna bekräftar att barnen nästan uteslutande talar svenska på förskolan och orsakerna till detta säger de är att barnen har en lång dag i förskolan, att alla aktiviteter är relaterade till svenska, att svenska är barnens gemensamma språk på förskolan och brist på kontakt med modersmålet.

När förskollärare C berättar om hur barnen växlar språk säger hon att det beror på hur långt de har kommit i svenska. Det verkar som om barnen talar sitt modersmål när de börjar förskolan, men att de övergår till svenska så fort de lär sig svenska. Det visar också att barnen kan växla mellan de två språken för olika funktioner. Enligt funktionsdefinitionen är man tvåspråkig om man kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och samhällets krav. De tvåspråkiga barnen i förskolan kan skilja två språk åt redan i mycket tidiga åldrar. Enkätundersökningen av Axelsson m.fl. (2002) visade att 73 % av barnen i förskolan känner en stolthet över sitt modersmål, men siffrorna sjunker till 49 % när det gäller grundskolebarn. Även om förskolan lyckats bättre med att lyfta fram barnens språk och kultur än grundskolan, verkar det som om barnen redan på något vis uppfattar att svenska är mer acceptabelt i samhället än deras modersmål.

Pedagogerna i alla tre förskolorna har en positiv inställning till att barnen deltar i modersmålsstödet. Båda modersmåls lärarna förklarar för föräldrarna hur viktigt det är att barnen deltar i modersmålsstödet och utvecklar modersmålet. Men i förskolorna (b) och (c) var det ändå pedagogerna som tog initiativet och ordnade modersmålsstöd för barnen. Myndigheten för skolutveckling skriver på sin hemsida att det är föräldrarna som bestämmer om man vill ansöka om modersmålsstöd och inte personal på förskola eller skola. På så sätt är det bara förskolan (a) som gör rätt, men i praktiken säger förskollärare C att föräldrarna inte kommer självmant och säger att de önskar modersmålsstöd för sina barn. Modersmåls läraren i kantonesiska bekräftar också att föräldrarna är passiva, eftersom de anser att barnen inte behöver träna sitt eget språk, utan att de ska lära sig svenska. Det är tack vare pedagogernas engagemang som barnen på förskolan (b) och (c) fått modersmålsstöd. Om pedagogerna bara väntade på föräldrarnas intresseanmälan hade barnen kanske inte fått stödet.

Ladberg (2003) skriver att det är oerhört viktigt att modersmåls lärare uppskattas av den svenska personalen och att de samarbetar. Man känner genast hur deras relationer fungerar i förskolan. På förskola (a) verkar modersmåls läraren ibland fungera som tolk för de barn som inte kan svenska än. På förskola (c) uppfattade jag att personalen inte hade särskilt uppmuntrande attityder till modersmålsstöd eller modersmåls lärare. På förskolan (b) däremot märker man att personalen har ett bra samarbete eftersom de ofta svarar på samma sätt. Båda de intervjuade betonar att barnen ska känna trygghet för att lära sig nya saker och de är eniga om att barn i förskolan lär sig på ett annat sätt än grundskolebarn. Utan samarbetet fungerar inte modersmålsstöd – det visar modersmåls läraren i kantonnesiska när hon frågade pedagogerna om varför barnen inte vill komma och tala med henne. Förskolan (b) är också den enda som utnyttjar den tvåspråkiga personalens kompetens för att barnen ska utveckla sina språk.

Axelsson m.fl. (2002) tar också upp samarbetet mellan ordinarie personal och modersmåls lärare. Enkätresultatet visar att 48 pedagoger samarbetar med modersmåls lärare medan 54 inte gör det. De anger att orsaken är tidsbrist och bristande möjlighet att stanna kvar på förskolan/skolan utöver lektionstiden. Till skillnad från grundskolan sker dock modersmålsstöd i förskolan inom tiden som barn är där. Modersmåls lärare följer ofta barnens aktiviteter under dagen, så att det också finns tid för att planera och utvärdera verksamheten tillsammans. Även om modersmåls läraren bara kommer en gång i veckan och de ambulerar mellan olika förskolor och skolor, är det viktigt att en del av tiden används till att diskutera planering, genomförande och utvärdering.

Alla pedagoger uttrycker på något sätt missnöje med kommunens förmåga att anordna modersmålsstöd. I grundskolan finns det en regel om en minsta gruppstorlek på fem barn i en kommun för att barnen ska få modersmålsundervisning, men sådana begränsningar anges inte för förskolan. Men det verkar som om det finns en sådan uppfattning bland pedagogerna. Det kan bero på att kommunen använder denna regel också mot förskolan på grund av att kommunen vill spara pengar. Förskollärare B och C är bekymrade över att många barn inte får modersmålsstöd, trots att de också behöver språkstimulans. De anser att det orättvist mot de barn som talar ett mindre språk. Egentligen är det de som tillhör små språkgrupper som mest behöver språkträning utanför hemmet på grund av brist på språkkontakt i omgivningen.

5.3.2. Resultat i förhållande till syfte och frågeställning

Syftet med min studie var att jag skulle undersöka hur förskolor i Göteborg tillgodoser de flerspråkiga barnens rätt till modersmålsstöd. Trots att läroplanen föreskriver att förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål, verkar det svårt för förskolan i Göteborg att uppfylla kraven. Orsaken till problemet ligger på kommunal nivå. När statsbidragen till modersmålsstöd upphörde och sedan pengarna i stället ingår i det generella bidraget till kommunerna började kommunerna prioritera något annat än modersmålsstödet. Eftersom modersmålsstödet inte regleras i någon författning, verkar Göteborgs kommun anse att man inte är skyldig att anordna modersmålsstödet för barn i förskolan.

I grundskoleförordningen står det att ”en kommun är skyldig att anordna sådan undervisning om minst fem elever önskar undervisning i språket”. Trots att det inte finns en sådan regel för barn i förskolan, uppfattar många att regeln också gäller för förskolebarn. Förskollärare B och C uttrycker sitt missnöje och säger att enbart de stora grupperna med samma modersmål får språkträning. Förskollärare A säger att språkenheten räknar intresseanmälningar från föräldrar och anordnar modersmålsstöd om barngruppen är tillräckligt stor i deras förskola. Det finns också missuppfattningar kring ”femeleversregeln”. Regeln säger att minst fem elever med samma modersmål måste samlas i samma kommun, inte på samma skola (Nygren-Junkin & Extra, 2003).

De tre förskolor som jag undersökte har ambulerande modersmåls lärare. De kommer till förskolan en gång i veckan och de följer barnens aktiviteter under dagen. Alla förskollärare och modersmåls lärare som jag intervjuade har positiva attityder till modersmålet och modersmålsstödet. Men inom förskolan skiljer det mellan hur pedagogerna utnyttjar tvåspråkig personals kompetens. Förskolan (b) arbetar med både svenska och barnens modersmål på ett medvetet sätt. Pedagogerna i de andra förskolorna har intentioner att integrera svenska och barnens modersmål, men i praktiken verkar det som att de fortfarande letar efter ett bra sätt att arbeta.

5.3.3. Förslag till åtgärder och fortsatt forskning

Pedagoger i Göteborgs förskolor behöver mer kunskap om två- och flerspråkiga barn och deras förmåga att utveckla mer än ett språk samtidigt. Alla förskolepedagoger måste få information om modersmålsstöd. Det talas mycket om genus och miljö i förskolan, men flerspråkighet i förskolan får för lite uppmärksamhet. Pedagogerna behöver mer kompetenshöjande utbildningar av det slag som Stockholms kommun anordnade på Stockholms universitet för sina förskolepedagoger och grundskollärare. En sådan utbildning kan ge positiva effekter för att öka förståelse och kunskap om flerspråkiga barn. Samtidigt behöver modersmåls lärare utbildning för att kunna ge de yngre barnen en lämplig språkträning.

Men allra viktigast är, som Skolverket föreslår, att ”modersmålsstödet regleras i författning och ska vara obligatoriskt för kommunen att anordna för barn i förskola från ett års ålder om föräldrarna så önskar” (Skolverket, 2003). I så fall är det också viktigt att begrunda hur en sådan regel anpassas i praktiken utan att sänka kvaliteten. Förutom ambulerande modersmåls lärare kan man komplettera behovet med all personal i förskolan inklusive vikarier och studerande från gymnasiet och universitetet. Det är roligt att ha föräldrar, syskon, eller mor- och farföräldrar som gäster som kan sjunga, läsa och berätta sagor. Det är bra tillfällen för personalen att lära sig lite av andra språk tillsammans med barnen. Om personalen förstår barnens språk på grundnivå känns det inte som man är utestängd från samtal. Eftersom barns språkkunskap ligger på olika nivåer, är det bra att barnen i hela förskolan känner varandra väl och har samling på samma språknivå. Det är då praktiskt att barnen med samma modersmål inte sprids ut på olika avdelningar. Barn med samma modersmål har samma språkmönster, så det är också bra för dessa barn att lära sig svenska tillsammans om de har svenska som andraspråk.

Eftersom intervjuundersökningen i den här studien bara omfattar två modersmåslärare i två av Göteborgs förorter är det omöjligt att generalisera om modersmålsstödet i övriga stadsdelar. Det skulle vara intressant att undersöka om det finns skillnader i modersmålsstödet mellan olika förorter. Eftersom jag varken förstår somaliska eller kantonesiska, kunde jag inte heller fördjupa mig språkträningens innehåll. Det blir mer intressant om forskaren förstår språket som barnen tränar. Man kan också undersöka hur föräldrars intresseanmälan hanteras och vem som egentligen bestämmer över om ett barn kan få modersmålsstöd och hur resurserna fördelas av kommunen.

Det är problematiskt att politiker har dålig kunskap om tvåspråkiga barn. Det verkar som att politikerna inte har uppdaterats med de senaste forskningsresultaten om modersmålets positiva inverkan för barns identitet och språkutveckling. Håkansson anger som anledning till att hon hade publicerat boken *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* att hon ville lyfta fram och sprida forskning om tvåspråkiga barn i Sverige till en allmän nivå. Hon menar att flera av studierna är doktorsavhandlingar och sådana doktorsavhandlingar och forskningsrapporter får för liten spridning. Förhoppningsvis bidrar min studie också till inspiration och funderingar över flerspråkiga barn i förskolan och till att fler pedagoger blir intresserade av ämnet.

Referenser

- Arnberg, Lenore. (2004). *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Axelsson, Monica; Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkinstitutet i Rinkeby
- Baker, Colin. (2000). *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Dahl, Östen. (2000). *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Grundskoleförordning (1994:1194)*. (1994). Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Hyltenstam, Kenneth & Stroud, Christopher. (1991). *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, Gisela. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. (1998) Utbildningsdepartementet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Komma till tals/ Flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Liber distribution
- Naucmér, Kerstin. (2004). *Barns språkliga socialisation före skolstarten. Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Nygren-Junkin, Lilian & Extra Gunns. (2003). *Multilingualism in Göteborg. The Status of immigrant minority languages at home and at school*. Amsterdam: European Cultural Foundation
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2003). *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Rapport 228. Stockholm: Skolverket
- Skukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

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

Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Tidningsartikel

Göteborgs-Posten. (2007, 6 februari). *Kortare och längre köer till förskolan*. S.4.

Internet

Göteborgs stad. Hämtat 15 november 2006, från

http://www.goteborg.se/prod/sk/goteborg.nsf/1/tjanster,barn_o_utbildning,gemensamt,modersmal

Stockholms stad. Hämtat 22 januari 2007, från

<http://stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=115293>

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-*

samhällsvetenskaplig forskning. Hämtat 15 november 2006, från

<http://www.vr.se>

Intervjuer

Modersmåls lärare i kantonesiska. 1 december 2006

Modersmåls lärare i somaliska. 6 december 2006

Förskollärare A. 6 december 2006

Förskollärare B. 1 december 2006

Förskollärare C. 12 december 2006

Bilaga 1: Intervjuguide

Till modersmåslärare

- Kan du berätta hur du började arbeta som modersmåslärare
- Hur ofta och hur många timmar får barnen modersmålsstöd?
- Hur länge har barnen fått modersmålsstöd?
- Hur länge ska barnen få modersmålsstöd?
- Hur väljer du undervisningsmaterial?
- Hur planerar du undervisningen?
- Kan du beskriva hur du arbetar med modersmålsstöd för barnen?
- Hur utvärderar du barnens språkutveckling?
- Är du med vid föräldrasamtal eller utvecklingssamtal?
- Har du möjlighet att prata med andra modersmåslärare och diskutera arbetet?
- Hur samarbetar du med andra förskollärare?
- Har du möjlighet att planera, utvärdera eller diskutera med annan personal i förskolan?
- Vad vill du att barnen ska kunna på modersmålet?
- Tycker du att barnen behärskar båda språken lika bra eller är det ena språket starkare än det andra?
- Vad tycker du är viktigast när du använder modersmål med barnen?

Till förskollärare

1. Har ni tvåspråkig personal? (I så fall vilka språk?)
2. Hur utnyttjar ni den tvåspråkiga personalens kompetens? (Använder ni tvåspråkig personal när det finns barn som talar samma språk som den personalen?)
3. Vad är avgörande för att barnen ska få modersmålsstöd?
4. Hur vanligt förekommande är det att föräldrar önskar modersmålsstöd för sina barn?
5. Hur och när växlar barnen språk mellan modersmål och svenska?
6. Hur integrerar ni barnens modersmål och svenska språket i förskolan?
7. Vad anser du om modersmålsstöd?