



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# En intervjustudie om några förskollärares synsätt och förhållningssätt kring flerspråkighet.

En mindre empirisk intervjustudie

Namn: Shilan Kozad och  
Mahtab Zayani  
Program:  
Förskolläroprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA1G  
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2018  
Handledare: Annika Åkerblom  
Examinator: Ingrid Henning Loeb  
Kod: HT18-2920-031-LÖXA1G  
Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

---

Nyckelord: Flerspråkighet, enspråkig norm, synsätt, förskollärare, identitet.

## Abstract

Studien syftar till att undersöka hur några förskollärare ser på och förhåller sig till flerspråkighet bland barn i förskolan. Syftet är även att undersöka hur förskollärarna säger att de arbetar med flerspråkighet och i vilka sammanhang. Metoden för att få underlag till dessa undersökningar var kvalitativa intervjuer med fem olika förskollärare i tre olika förskolor. Dessa tre förskolor befann sig i olika stadsdelar i Göteborg. Utifrån intervju svaren urskildes tre inriktningar, flerspråkighet som rättighet, flerspråkighet som resurs och flerspråkighet som hinder och problematik. Resultatet visade på att samtliga förskollärarna beskrev flerspråkighet som en fördel, de visade alltså på ett positivt synsätt. När samma förskollärare skulle beskriva hur de arbetar med flerspråkighet framkom det att arbete med flerspråkighet inte skedde kontinuerligt. I själva verket var inte arbetet med flerspråkighet en central del i förskolorna. Det förekom även att några av dessa förskollärare inte ansåg att arbete med flerspråkighet var aktuellt i deras barngrupp trots att det fanns flerspråkiga barn. Didaktiska konsekvenser som denna typ av synsätt och förhållningssätt kan medföra är att barnens språk- och identitetsutveckling hämmas.

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka vår handledare Annika Åkerblom vars råd och uppmuntrande ord har varit till stor hjälp. Vi vill även tacka våra familjer och vänner som motiverat och stöttat oss under denna period. Stort tack till intervjupersonerna som tog sin tid för att besvara våra frågor, utan er hade vi inte kunnat arbeta fram denna text. Sist men inte minst vill jag (M) tacka min fästman som har funnits vid min sida.

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Förord</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>Innehållsförteckning</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>1 Inledning</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>2 Syfte och frågeställning</b> .....                                  | <b>6</b>  |
| <b>3 Tidigare forskning</b> .....  | <b>7</b>  |
| 3.1 Olika synsätt på språk .....   | 7         |
| 3.2 Arbete kring flerspråkighet och mångfald .....                       | 8         |
| 3.3 Estetiskt lärande med inriktning på flerspråkiga barn .....          | 8         |
| <b>4 Teoretisk utgångspunkt</b> .....                                    | <b>10</b> |
| 4.1 Transspråkande och analysverktyg .....                               | 10        |
| 4.2 Språkliga normer .....   | 10        |
| <b>5 Definition av centrala begrepp</b> .....                            | <b>11</b> |
| 5.1 Definitionen av flerspråkighet och förskolläraernas arbetssätt ..... | 12        |
| 5.2 Språkets betydelse för identitet.....                                | 12        |
| 5.3 Modersmål .....  | 13        |
| <b>6 Verktyg</b> .....   | <b>13</b> |
| 6.1 Icke-verbal kommunikation.....                                       | 13        |
| 6.2 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.....          | 14        |
| <b>7 Metod</b> .....   | <b>14</b> |
| 7.1 Val av metod.....  | 14        |
| 7.2 Intervjuer.....  | 15        |
| 7.3 Urval .....  | 16        |
| 7.3.1 Urval av litteratur.....   | 17        |
| 7.4 Analysmetod .....  | 17        |
| 7.5 Validitet, reliabilitet och generaliseringsbarhet .....              | 17        |
| 7.6 Etik.....  | 18        |
| <b>8 Resultatredovisning och analys</b> .....                            | <b>18</b> |
| 8.1 Introduktion .....   | 18        |
| 8.2 Flerspråkighet som rättighet .....                                   | 18        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 8.3       | Flerspråkighet som resurs .....             | 20        |
| 8.4       | Flerspråkighet som hinder och problem ..... | 22        |
| <b>9</b>  | <b>Diskussion .....</b>                     | <b>25</b> |
| 9.1       | Synsätt och förhållningssätt .....          | 25        |
| 9.2       | Verktyg: främjande eller hämmande? .....    | 26        |
| 9.3       | Barns identitetsskapande .....              | 27        |
| 9.4       | Flerspråkighet, aktuellt eller inte? .....  | 28        |
| 9.5       | Vi lär oss av varandra .....                | 28        |
| 9.6       | Sammanfattning .....                        | 28        |
| 9.7       | Didaktiska konsekvenser .....               | 29        |
| 9.8       | Vidare forskning .....                      | 29        |
| <b>10</b> | <b>Referenslista.....</b>                   | <b>30</b> |
| <b>11</b> | <b>Bilaga.....</b>                          | <b>32</b> |
| 11.1      | Intervjufrågor .....                        | 32        |

# 1 Inledning

Att dagens Sverige är ett mångkulturellt land är något som redan är konstaterat bland flera forskare. Förskolor har blivit mötesplatser för människor med olika bakgrunder och erfarenheter (Lunneblad, 2013, s.15). Under 2015 fick 330000 flyktingar asyl beviljat i Sverige. Av dessa 330000 var 16000 barn i åldrarna ett till fem år. Alla dessa barn har rätt till en plats i förskolan och förskoleklass. Det innebär exempelvis att var femte barn i förskolan har ett annat modersmål (Skolverket, 2016; Migrationsverket, 2017). Statistiken visar mängden av flerspråkiga barn i förskolan. Vi upplever att med tanke på vad statistiken visar, bör förskollärare runt om i landet erövra ett synsätt på språk som främjar barnens alla språk. Men alla förskollärare ser det inte som nödvändigt att arbeta med flerspråkighet och främja alla barns språk. "Vi har ju så gott som inga flerspråkiga barn, det kanske rör sig om en per avdelning. De barnen kan redan svenska väldigt bra".

Citatet ovanför är ett utdrag från en intervju där en förskollärare svarade på frågan om hur hen arbetar med flerspråkighet i sin barngrupp. Förskolläraren arbetar i ett socialt homogent område och har lite erfarenhet av att barn har andra modersmål än svenska. Något som gjort att hen inte funderat mycket över flerspråkighet i förskolan och inte heller anser att det är relevant att kunna bemöta flerspråkiga barn på något särskilt sätt.

Vi båda som genomfört denna studie är andra generationens invandrare, vilket betyder att vi är födda och uppvuxna i Sverige. Däremot invandrade våra föräldrar till Sverige innan vår födsel. Med det sagt är språk något som berört oss under vår uppväxt. När vi tänker tillbaka på hur det såg ut i förskolan och skolan under vår uppväxt kunde vi se en likhet mellan oss. Vi båda fick möjligheten att utveckla vårt modersmål under förskolans gång. I förskolan var svenska det dominerande språket som skulle talas men i skolan erbjöds det hemspråksundervisning. När vi tänker tillbaka minns vi att vi oftast såg fram emot den stunden under veckan. Det var en positiv känsla eftersom vi fick en känsla av tillhörighet i en skola där det dominerande språket var svenska. Under den stunden i veckan kände vi oss som hemma. Läxor medtogs hem för att studera med våra föräldrar, något som även fick våra föräldrar att känna sig delaktiga, eftersom de behärskade det språket.

Som tidigare konstaterat är Sverige ett mångkulturellt land. Den reviderade läroplanen för förskolan har medfört ett ökat krav på att kunna arbeta och förhålla sig till flerspråkiga barns språkutveckling samt lärande (Skolverket, 2016). Det är ett strävansmål som några år tillbaka inte varit lika centralt som det är i dagsläget. Det innebär alltså att skollagen har lagt större vikt på att lärare i allmänhet ska undervisa kring flerspråkighet. Enligt skollagen (2010) ska alla barn med annat modersmål än svenska i förskolan ha möjlighet till att utveckla både det svenska språket men även sitt modersmål (Skollagen, 2010, s.10). Även läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) beskriver sambandet mellan språk och lärande som nödvändigt.

Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. (Skolverket, 2018 s.7)

Kultti (2012), Möller (2010) och Ljunggren (2013) är några av de forskare som skrivit avhandlingar gällande flerspråkighet samt arbete med flerspråkighet i förskolor och skolor. Vi upplever att de flesta avhandlingar berör hur förskollärare ska sträva efter att implementera flerspråkighet i sin verksamhet. Däremot finns det få avhandlingar som berör förskollärares synsätt på språk och vilken påverkan synsättet medför vid arbete med språk och flerspråkighet.

Därför vill vi undersöka hur några förskollärare definierar ordet flerspråkighet och hur de arbetar med flerspråkighet i respektive förskola. För att kunna få en tillräcklig ökad förståelse har vi intervjuat några förskollärare, där vi har ställt frågor som har berört ämnet flerspråkighet. Detta har vi gjort eftersom vi vill tydliggöra hur deras förhållningssätt och praktiska arbetssätt står i relation till varandra.

## **2 Syfte och frågeställning**

Syftet i denna studie är att undersöka hur förskollärare ser på flerspråkighet, hur de tolkar sitt uppdrag och hur de lägger upp sitt arbete med flerspråkiga barn. För att kunna göra en undersökning kring detta använder vi oss av följande frågeställningar:

- Vilket synsätt har de intervjuade förskollärarna gällande flerspråkighet?
- Hur ser deras förhållningssätt ut när de väljer att arbeta med flerspråkighet?
- Anser förskollärarna att arbete med flerspråkighet är aktuellt i deras barngrupp?

### 3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för tidigare forskning som har gjorts inom flerspråkighet. Forskarna som har studerat flerspråkighet har fokuserat olika. Därmed kommer vi att redogöra för några olika studier och avhandlingar som beskriver forskningen. Vi kommer även att beskriva definitionen av flerspråkighet och andra begrepp som står i relation till varandra. Detta gör vi eftersom begreppen används i våra frågeställningar.

Språksituationer ser olika ut när barn växer upp i ett mångkulturellt Sverige. Orsaken kan vara att barn befinner sig i olika sociala och kulturella områden där minst ett eller två språk kan förekomma. Bjar & Liberg (2010) beskriver att en del barn växer upp med majoritetsspråket svenska eftersom de kan ha biologiska föräldrar som har en svensk bakgrund. Å andra sidan finns det barn som möter majoritetsspråket först när det börjar i förskolan. De barn som möter svenska språket först i förskolan talar oftast ett eller flera andra språk i hemmet (Bjar & Liberg, 2010).

#### 3.1 Olika synsätt på språk

Jørgensens (2013) studie handlar om olika ideologier som berör språk. Han beskriver olika språkideologier såsom enspråkighet (monolingualism) och flerspråkighet (polylingualism) men diskuterar också vilka språknormer som kommer till uttryck under vardagen och hur det sker beroende på vilken språknorm som anses passande i olika situationer. Detta innebär också att de som talar, omedvetet anpassar sitt språk till den norm som gäller i olika situationer.

Precis som Jørgensen (2013) handlar också Lundbergs studie (2018) om lärares olika synsätt kring språk. Det som Lundberg däremot gjorde, var att inrikta sig mer på det som Jørgensen kallar för polylingualism, alltså flerspråkighet. Lundberg genomförde båda kvalitativ och kvantitativ datainsamling av 40 olika förskollärare i tre olika förskolor. Detta för att uppnå ett precist resultat. Lundberg visade att lärare hade olika synsätt och förhållningssätt. Den ena synsättet benämns med begreppet *förstående*. Ett förstående synsätt definieras som ett synsätt där pedagogerna är förstående kring flerspråkighet och inte ställer sig negativt till arbete kring det. Pedagogerna som gav uttryck för det förestående synsättet upplevde inte att flerspråkighet var något problematiskt i barnen/elevernas språklärande. De uppfattade till och med flerspråkighet som något positivt som ledde till att barnen utvecklade kognitiva och verbala färdigheter. Det andra synsättet benämner Lundberg (2018) som *pedagogiskt*. Pedagogerna som gav uttryck för det pedagogiska synsättet ansåg att lärande sker individuellt. Det betyder med andra ord att lärande inte kan ske på samma sätt för alla barn utan varierar beroende omständigheter, på vem som ska läras och de erfarenheter varje person bär på.

I Kulttis (2014) studie beskrivs hur man definierar begreppet i olika länder. Resultatet visar att man i Indien och Kanada anser det vara en fördel att kunna tala flera språk till skillnad från i ett enspråkigt samhälle där man istället har en inställning att flerspråkighet tillhör minoriteten och den anses ha en låg status, som tidigare nämnts. Därmed uppfattas flerspråkighet som negativt för att det kan förknippas med socialt underläge då flerspråkighet kan ses som ett problem (Kultti, 2014, s.15). Håkansson (2003, s.13) skriver om olika definitioner som begreppet tvåspråkighet kan ha. Den ena definitionen av tvåspråkighet enligt Håkansson är när man är uppväxt med två språk i familjen. Den andra definitionen av tvåspråkig är när man har tillräcklig kunskap i de olika språken (Håkansson, 2003, s.13)



## 3.2 Arbete kring flerspråkighet och mångfald

Möllers (2010) studie handlar om hur lärare arbetar med flerspråkighet i en mångkulturell skola. Möllers insamling av data var att intervjua lärare i en mångkulturell skola, där fokus låg på hur lärarna arbetar med flerspråkighet. Intervjuerna kompletterades av observationer och resultatet visade att lärarna talar gott om arbete kring flerspråkighet, och att de välkomnar flerspråkigheten. Däremot visade observationerna att några av dessa lärare hindrade flerspråkigheten att komma till uttryck i den vardagliga verksamheten. Uttalanden som att "svenska ska talas i skolan så alla förstår vad som sägs" kunde höras i lärarnas svar, vilket var exempel på det hinder som Möller beskriver. Möller konstaterar utifrån sin studie att svenska är det dominerande språket i skolans verksamheter, vilket även andra forskare sett i sina undersökningar (Jorgensen, 2013; Kultti, 2012)

Ljunggrens (2013) studie är en undersökning i en flerspråkig förskola. Syftet med studien var att skapa en förståelse kring hur barnen kommunicerar med varandra i olika vardagliga aktiviteter och moment. Det slutliga resultatet visade att förskolans verksamhet delvis hindrar barnen från att kommunicera fritt. Möllers (2010) studie berör delvis liknande aspekter som denna studie gör. Likheten mellan Möllers och Ljunggrens studie är att vuxna hindrar möjligheter till flerspråkig kommunikation. Däremot skiljer sig studierna då inriktningen är olika. Möller fokuserar på hur lärare i en skola arbetar med flerspråkighet medan Ljunggren fokuserar på hur barnen kommunicerar med varandra i en flerspråkig förskola. I Ljunggrens analys framkom det att förskollärare förhindrade flerspråkiga barn i kommunikation med varandra. Detta kan tolkas bero på det enspråkiga synsättet (jfr Jørgensen, 2013) som förskollärarna hade på flerspråkighet, något som hindrade barnens möjligheter till utveckling och tillgång till alla sina språk (Ljunggren, 2013).

Lunneblad (2006) undersöker hur förskollärare definierar sitt arbetssätt gällande mångfald och flerspråkighet. Studiens undersökning tar sin utgångspunkt i de läroplansmål som framtagits angående mångfald och förskolans uppgift att arbeta kring dem. Resultatet visar att förskollärare ser arbete med mångfald som ett separat mål och inte som ett mål som går att arbeta tillsammans med andra mål. Lunneblad föreslår att arbete med mångfald är något som kontinuerligt borde återkomma i lärarutbildningen.

Puskás (2017) drar utifrån sin forskning slutsatsen att förskollärares stöttning, närvaro och engagemang leder till positiv utveckling i arbete med flerspråkighet. Detta antagande var något som framkom under Puskás undersökningar kring olika strategier som enspråkiga förskollärare använder sig av när de erbjuder och utvecklar den verbala kommunikationen för flerspråkiga barn som går i en svensk förskola. Resultatet visade att förtroendet som etablerades mellan vuxna och barn resulterade till lärande i varje barns proximala utvecklingszon.

## 3.3 Estetiskt lärande med inriktning på flerspråkiga barn

Kultti (2012) undersökte vilka möjligheter till lärande som flerspråkiga barn får ta del av i förskolan. Dessa möjligheter i åtta olika förskolor och målgruppen blev 10 barn med flerspråkighet gemensamt men olika åldrar som skillnad. Resultatet av studien, som även tidigare nämnts, blev att språket svenska dominerade i förskolornas verksamhet och på grund av det blev andra språk dolda. Aktiviteter som däremot främjade flerspråkighet var estetiska aktiviteter där flerspråkighet berördes med hjälp av exempelvis musik och bild. Barns delaktighet i olika aktiviteter utgjorde i de fallen inget hinder på grund av flerspråkigheten.

Med utgångspunkt i resultatet från Kulttis studie år 2012 genomfördes en ny studie med inriktning på hur flerspråkiga barn kan stöttas i lärande och utveckling med hjälp av estetiska

ämnena som sång (Kultti, 2013). Studiens frågeställningar var dels hur små barn i åldrar 1 till 3 år kunde göras delaktiga i olika sångmoment, dels hur förskollärare kunde erbjuda möjligheter till barnens lärande med hjälp av sång. Syftet med studien var att öppna upp ett annat synsätt på hur förskollärare kan arbeta med flerspråkighet. Kulttis argument till varför arbete kring flerspråkighet behövs är för att förskolan är den plats där barnen gör sitt första lärande. Hon argumenterar att arbete kring flerspråkighet bör vara i stort fokus och tar utgångspunkt i förskolans läroplan (jfr också Lunneblad, 2006).

Resultatet av Kulttis studie (2013) visade att sång erbjuder många språkliga möjligheter. Genom visuella aktiviteter lär sig flerspråkiga barn delaktighet. Att repetera olika moment i aktiviteten under en längre period är något som också främjar flerspråkiga barns utveckling. Resultatet visade även vikten av engagerade och delaktiga förskollärare, och hon påpekar att en stöttande och guidande förskollärare kan främja barnens utveckling samtidigt som de lär sig sångaktiviteter genom att ställa frågor och genom att peka på föremål eller olika kroppsdelar. I artikeln beskrivs också tre olika teman som är till hjälp i sång-moment eller aktiviteter när arbete med flerspråkighet förekommer: gestaltning, betoning av olika ord och ämnen i sång, något som förskollärarna gjorde i studien.

Kulttis undersökningar (2012, 2013) visade att estetiska aktiviteter främjar flerspråkiga barns utveckling och lärande, något som också Ljunggren (2016) fokuserade på i sin undersökning. Ljunggrens frågeställning var vad som sker när vårdnadshavare är deltagande i skapandet av en flerspråkig miljö med digitala verktyg i förskolans aktiviteter. Ljunggren använde begreppet affordance, som refererar till möjligheter för barns lärande och delaktighet som erbjuds i samspelet mellan barnet och miljön. Ljunggren beskriver att användning av affordance resulterade till att barnen började kommunicera mer med varandra.

Samtliga studier berör flerspråkighet. En del undersöker och definierar olika synsätt, beroende på vilket synsätt man identifierar sig själv i påverkas arbete med flerspråkighet på olika sätt. Andra undersöker huruvida synsätt och förhållningssätt utspelar sig i olika verksamheter. Slutligen undersöker några hur olika aktivitetsmetoder kan främja flerspråkiga barns språkutveckling. Vår studie tar utgångspunkt i alla dessa olika studier och sammanväver dem för att visa på att alla olika delar har en påverkan på hur arbete med flerspråkighet i förskolan genomförs, vi belyser även vilken påverkan språket har på barnens identitetsskapande. Vår studie bidrar med ytterligare kunskap inom området flerspråkighet genom att vi synliggör hur synsätt och förhållningssätt kan skilja sig men då även förslag hur förändringar i verksamheter och förskollärares förhållningssätt bidrar till ett främjande utveckling för barns alla språk och identitet.

## 4 Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt beskriver vi den teori som är utgångspunkt i vår studie och de teoretiska begrepp som använts för att tolka och analysera det empiriska materialet. Den teoretiska utgångspunkten skapar en förståelse kring vad studien tar avstamp från.

### 4.1 Transspråkande och analysverktyg

Vår teoretiska utgångspunkt är *translanguaging*. I och med att begreppet både är en teori och ett pedagogiskt förhållningssätt har det väckt stort intresse vilket lett till att vi tar utgångspunkt i denna teori för att förstå det empiriska materialet.

Ordet *translanguaging* kommer ursprungligen från Wales, där lärare började uppmuntra tvåspråkiga elever att använda både walesiska och engelska i undervisningen och såg att det gynnade både språk- och kunskapsutveckling för barnen. Transspråkande kan beskrivas som de mångfaldiga och mångfacetterade språkliga händelser som individen ingår för att skapa mening i sin flerspråkiga tillvaro (García, 2009).

Många forskare anser att transspråkande är ett naturligt sätt för barn att använda alla sina språkliga resurser för att kommunicera, fantisera, leka och lösa problem, men att de inte alltid uppmuntras till detta förhållningssätt i förskola och skola. Detta gäller särskilt i länder som av tradition har haft en starkt enspråkig norm (till exempel Sverige), där flerspråkighet snarare ses som undantag. När flerspråkighet och språklig diversitet ses som undantag blir också språkundervisning organiserad på sätt där en enspråkig norm eftersträvas. Beroende på om språk uppfattas som aktivitet eller objekt organiseras språkarbetet på olika sätt och ger barnen olika möjligheter att upptäcka och använda sina språkliga resurser. Forskaren Li (2018) betonar att språkandet som process, det vill säga hur språk används, behöver stå i fokus i ett samhälle präglad av mobilitet och komplexitet. Transspråkande kan användas pedagogiskt av lärare i undervisning och andra typer av möten. Genom att behålla transspråkande i undervisningen kan läraren därmed skapa band mellan elevers kulturella och språkliga världar, samtidigt som läraren stödjer elever i sitt identitetsarbete. Med hjälp av transspråkande får man möjligheten till att göra sin röst hörd. Därigenom bidrar transspråkande sociala rättvisa (Paulsrud, Rosén, Straszer och Wedin, 2018).

### 4.2 Språkliga normer

Paulsrud, m. fl (2018) lyfter fram normer som dominerar både i skolan och förskolans verksamhet. De hävdar också att dessa normer leder till att flerspråkiga barn lämnar skolans eller förskolans verksamhet som enspråkiga. Dessa normer är även något som styr- och policydokument frekvent utgår ifrån, menar författarna.

Den transspråkande teorin undersöker språkliga normer utifrån tre olika synsätt på flerspråkighet. Första synsättet är när språk ses som ett *hinder*. Alltså språk som skapar hinder för minoriteter, där minoriteters språk kan ses som en orsak till sociala och ekonomiska missförhållanden. Det andra synsättet är när språk ses som en *rättighet*. Detta synsätt vill utmana den enspråkiga normen. Synsätt som en rättighet innebär att varje individ har rätt till att bibehålla sitt språk. Det tredje synsättet är när språk ses som en *resurs*. Med hänsyn till de språkliga rättigheterna har alla rätt till att bevara sitt språk. Som utgångspunkt i språk som resurs lägger man stor vikt att bevara och utveckla de språkliga resurser som finns hos både individen och i samhället (Paulsrud m. fl, 2018, s.152).

Ovanstående forskning kan kopplas till Jørgensens forskning (2013) om normer kring

flerspråkighet. I studien *Norms of human linguistic behaviour* beskriver Jørgensen normer för mänskliga och språkliga beteenden. Den första normen är *the monolingualism norm* som översätts till den enspråkiga normen. Här handlar det om att kunna behärska och vara säker på att man kan ett språk innan man tar kontakt med dem andra. Den andra normen är *the double monolingualism norm* som berör personer som behärskar två språk men som bara kan använda sig av ett språk i taget. Den tredje normen är *the integrated bilingualism norm* som lyfter fram personer som behärskar flera språk och som använder sig av språkkompetens av olika språk vid olika behov. Den fjärde och sista normen är *the polylingualism norm* som behandlar språkanvändare som använder vilka språkliga funktioner som helst för att kunna uppnå sina kommunikativa mål, oavsett hur väl de behärskar språken (Jørgensen, 2013, s 163).

## **5 Definition av centrala begrepp**

Avsnittet kommer inrikta sig på hur vi definierar och förklarar flera relevanta begrepp. Detta för att skapa en förståelse kring hur vi använder begreppen när vi analyserar och diskuterar vår studie.

## 5.1 Definitionen av flerspråkighet och förskolläraernas arbetssätt

Flerspråkighet och tvåspråkighet är två termer med samma innebörd. Begreppet flerspråkighet tar utgångspunkt på individnivå men även samhällsnivå. Det finns ingen entydig definition på flerspråkighet. En person uppfattas som flerspråkig när personen kan behärska två eller flera språk och att man kan se ett av språken som exempelvis sitt modersmål. Språkkunskaper definieras inte, däremot beskriver Nationalencyklopedin (2011) att personen ska kunna göra sig tillräckligt förstådd på det andra språket för att personen ska anses som flerspråkig. Nationalencyklopedin beskriver att termen tvåspråkig definieras när en person behärskar båda språken likvärdigt. Personen i fråga ska alltså kunna uttrycka sig lika bra på båda språken som en enspråkig person.

Ljunggren (2013, s.13) beskriver i sin studie att Sverige idag har större andel flerspråkiga barn i förskolan. Barn från olika länder och kulturer, således till en naturlig mångfald i förskolan. Enligt Ljunggren är det viktigt att förskollärarna i förskolan erbjuder alla barn tid för sin andraspråksinläring. Genom att arbeta med kommunikationen och samspel, får barnen möjligheten till att ställa öppna frågor. Detta leder till en utvecklad lärandeprocess i barnens språkinläring.

## 5.2 Språkets betydelse för identitet

Språk är ett betydelsefullt verktyg för människan. Detta konstaterar Calderon (2004) som skriver om att språket är för människans största betydelse. Språk kan vara en ledande väg till samspel och kommunikation. Med språk kan människor förmedla sitt budskap. Att språket har en central del för lärande är något som Gjems (2011) konstaterar. Gjems poängterar Vygotskijs teori om att erfarenheter sker i två olika utvecklingslägen. På samma sätt utvecklas språket vidare. Första delen av utvecklingsläget sker genom sociala sammanhang för i andra delen av utvecklingsläget utveckla vidare till något som Gjems kallar för det inter mentala planet. I sociala sammanhang får barnet kontakt med sina första språkliga erfarenheter. Genom socialt samspel med andra barn och vuxna sker lärande språkprocesser. Efter det sociala sammanhanget kommer den inter mentala planet. Gjems förklarar att beskrivning av språkliga erfarenheter som sker på den inter mentala planet kan beskrivas som tankarnas process. Det är alltså först efter att barnet fått kontakt med språk i samspel med andra som barnet kan bearbeta erfarenheter i sina egna tankar (Gjems, 2011). Begreppet mångspråkig medvetenhet utgår från *språklig medvetenhet* som innebär att barnen, genom att leka med språk uppmärksammar språkets form, förstår hur språk är uppbyggda, men också hur språket används i olika sammanhang. Språklig medvetenhet anses av många forskare vara en förutsättning för att kunna lära sig skriva och läsa (se till exempel Svalberg, 2015).

Calderon (2004) framhåller språket bygger en självkänsla och utvecklingsmöjligheter. Detta bekräftar även Gjems (2011) som beskriver att barn genom språkets olika funktioner skapar en insikt och medvetenhet kring sin egen identitet (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Språk och identitet går därmed hand i hand.

Hammarén (2009) beskriver fyra olika perspektiv på identitet. Ett av de fyra perspektiven kallar författaren för *att utveckla sin identitet*. Det är det perspektivet som kommer beskrivas mer djupgående. Hammarén beskriver att utveckling av en persons identitet sker gradvis. Det kan beskrivas som en process eller mognad som sker med olika avgörande faktorer. Exempel på avgörande faktorer kan vara sexualitet, samhällsnormer och olika händelser i livet. Att ge

förutsättningar till barns utveckling av identitet handlar i grund och botten om att skapa möjligheter för utveckling. I en normkritiskt och trygg miljö kan barnet gradvis prova på och skapa sin egen identitet.

### 5.3 Modersmål

Nationalencyklopedin (2011) beskriver termen modersmål som det första språket barnet lär sig. Modersmål kan vara flera språk om vårdnadshavarna till ett barn talar flera språk. Barnet kan med andra ord lära sig två eller flera olika modersmål samtidigt. I förskolans läroplan Skolverket (2010) står det att barn med ett annat modersmål än svenska ska kunna få stöd i förskolan och möjligheten till att utveckla sin flerkulturella identitet.

## 6 Verktyg

I detta avsnitt lyfts det fram två begrepp som används för att stödja barns språkutveckling, som återkom upprepande gånger under intervjun. Vi anser att redogöra dessa två begrepp skapar en bättre förståelse när vi analyserar, diskuterar och tolkar utifrån verktygen.

### 6.1 Icke-verbal kommunikation

Den icke-verbala kommunikationen framställs som rörelser som ger flera uttryck på ett och annat sätt kring det man vill förmedla. Professor Asher (2000) poängterar att människor förlitar

sig mer på kroppsspråk på grund av att det understryker det man säger. Han framhåller att det verbala språket inte vore levande utan kroppsspråket. För att kunna öka förståelse för den icke verbala kommunikationen kan man tänka på ett samtal och ignorera det icke verbal och endast koncentrera sig på det verbala. Eftersom kroppsspråket oftast sätter sig i minnet och man bär med sig det av ett samtal och därav får man en tydligare uppfattning av det icke verbala språket. Vidare beskriver Asher om hur viktigt det är för pedagoger att kunna avläsa och försöka tolka miner och uttryck som barnen kan signalera. Det innebär också att man som pedagog måste kunna vara medveten om sitt egna kroppsspråk och tänka på hur man uttrycker sig eftersom det kan skapa förvirring och missförstånd (Asher, 2000).

## 6.2 Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation

Heister Trygg (2010) framhåller AKK som en förkortning för alternativ och kompletterande kommunikation. När det verbala språket är ett hinder eller en svårighet kan AKK vara ett alternativt sätt till att förmedla det man vill få fram.

Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation förkortas som TAKK. Det kan även kallas för tecken som stöd eller teckenkommunikation. TAKK är ett verktyg som används eller kompletterar verbala språket. Detta innebär att man tecknar de allra viktigaste orden som finns i meningar samtidigt som man talar. Det är alltså inte ett eget språk utan en metod som kompletterar det verbala språket. Tecknen kommer från ett svenskt teckenspråk och erbjuder stöd för språkförståelse och uttryckssätt. Det finns olika argument till varför användning av TAKK är bra. Att man använder mer än ett sinne, koncentration och redskap till att språka på mer än ett sätt är några av de positiva aspekterna med TAKK anser (Heister Trygg, 2010).

## 7 Metod

Här beskriver vi vår valda metod och processen med att samla in det empiriska materialet inför vår kvalitativa undersökning. Vidare redogör vi för hur intervjuerna genomförts, urval och analysmetoder. Därmed motiveras validiteten och reliabiliteten i undersökningen. Avslutningsvis diskuterar vi vilka forskningsetiska hänsynstaganden vi har tagit avstamp från.

### 7.1 Val av metod

Syftet med denna studie är dels att synliggöra hur olika förskollärare i olika stadsdelar ser på flerspråkighet för att därefter även få kännedom kring hur arbete med flerspråkighet genomförs

i respektive barngrupp. För att få svar på de olika frågeställningarna använde vi oss av intervju som metod. Intervjufrågornas uppbyggnad är som didaktiska frågor som vad, hur och varför. Det innebär att vi har ställt öppna frågor vilket leder till motiverande svar till skillnad från vad stängda ja- eller nej-frågor gör (Löfdahl, 2014). Intervjuer ingår i den kvalitativa ansatsen. Till skillnad från kvalitativ metod finns även kvantitativ metod. En kvantitativ metod består av statistik, siffror, mängder m.m. vilket betyder att mätning är en stor del av undersökningsmetoder (Ahrne & Svensson, 2015). Eftersom denna studie grundar sig i intervjuer och intresset för syn på flerspråkighet och språkliga moment och inte mätning av olika slag, passar kvalitativ metod bättre.

Motiveringen till valet av intervju som metod är att vårt intresse fokuserar på förskollärares synsätt på flerspråkighet men även hur de arbetar med flerspråkighet i barngruppen. Önskvärt vore att observera med eventuellt videoupptagning hur förskollärarna praktiskt arbetar med ämnet men då vi upplever en tidsbrist blev valet intervjuer lämpligare. Observationer kräver tid för att upptäcka gyllene tillfällen, i vårt fall, arbete kring barnens flerspråkighetsutveckling. Vi anser även att när man intervjuar öppnar frågorna upp för reflektion till personerna som blir intervjuade. Detta kan innebära att möjligheter till att arbete med exempelvis flerspråkighet tar mer plats i verksamheten efter intervjutillfället än vad det tidigare gjort. Att belysa förskollärares eller arbetslagets synsätt kan göras med hjälp av observationer men även när intervjuer sker då personerna i fråga själva berättar sitt synsätt och arbetssätt.

## 7.2 Intervjuer

Som tidigare nämnts tar denna studie avstamp i intervjuer. Ahrne och Svensson (2015) ger diverse anvisningar för att genomföra en bra intervju. De redogör för något som de kallar för ”mellanmänniska kompetenser”, vilket kan beskrivas som tekniker för att bygga relationer eller kommunicera. En betydelsefull teknik man kan använda sig av under intervju är att ställa vänliga frågor för att visa sitt intresse och engagemang i ämnet men även i personen/personerna i fråga som blir intervjuad, för att personen/personerna ska få tillit till dem som intervjuar. Uppbyggnaden av våra frågor var dels öppna frågor, dels den mellanmänniska kompetensen. För att kunna ställa öppna frågor behövs struktur på frågans uppbyggnad. En regel för öppna frågor är att svaret på frågan inte ska kunna bli ja eller nej.

Ahrne, Svensson, (2015, s.44) beskriver att även om en intervju planeras in i detalj kan oförväntade situationer uppstå vilket är en viktig tanke att ha med sig. Författarna fortsätter med att redogöra för att det är optimalt att förbereda sig med en intervjumall för att ha något att luta sig tillbaka till under intervjuens gång. Vi förberedde välutänkta frågor som kopplade tillbaka till forskningsfrågorna. Dessa frågor utgick vi ifrån under intervjutillfällena men spann även vidare på intervjupersonernas egna svar. Även Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver liknande struktur men kallar det för halvstrukturerade intervjuer. Det innebär att man genomför intervjuer med en friare struktur som anger vilket ämnesområde som omfattas. Därefter bestäms en ordning som intervjufrågorna ska ställas (Barajas, Forsberg och Wengström, 2013, s.127).

Intervjuerna dokumenterades med ljudinspelning. Motivationen till detta beslut var för att vi ansåg att vi kunde vara mer delaktiga och engagerade i samtalet istället för att fokus skulle ligga på att skriva ner vad intervjupersonerna säger Ejvegård (2003, s.49). Istället kunde vi fokusera på samtalet i sig och efter intervjun med hjälp av ljudinspelningen transkribera materialet.



Tiden intervjuerna tog var olika men sträckte sig ungefär 30 minuter. Vi valde att genomföra en öppen intervju vilket Ahrne & Svensson (2015) beskriver som intervjuer där personerna som intervjuas är informerade kring vad samtalet ska beröra. Författarna fortsätter med att beskriva att denna typ av intervju har en nackdel, nämligen att personerna som intervjuas kan förbereda sina svar och svara på ett sätt som de kanske inte gjort om de varit spontant. Detta är något som författarna kallar för forskareffekt. Utifrån den kunskapen valde vi att berätta för intervjupersonerna att våra frågor skulle komma att handla om flerspråkighet, men däremot talade vi inte om vilka frågor som kommer ställas.

Utifrån intervjuer som metod valde vi till en början att använda fokusgrupper för att intervjua personal i förskolans verksamhet. Anledningen till detta var att vi var intresserade av att höra hur arbetslaget arbetar med flerspråkighet och hur deras gemensamma syn kring flerspråkighet såg ut. Fokusgruppsintervjuer definieras enligt Arhne och Svensson (2015) som när människor möts i en grupp och diskuterar på ett fokuserat sätt om olika aspekter av ett specifikt ämne per tillfälle. Det var något som vi till en början kände skulle bidra med givande samtalsämnen för oss att bygga vidare på samtidigt som arbetslaget skulle få syn på sitt arbetssätt, vilket i sin tur kunde leda till förändringar i avdelningen. Fördelen med denna metod är att man inte fokuserar en i taget utan att alla blir delaktiga i samtalet (Arhne & Svensson, 2015, s.40.). Däremot är inte fokusgruppsmetoden en användbar metod om ämnet inte är välbekant för målgruppen. Det innebär att man inte kan använda den metoden om målgruppen inte har något gemensamt att dela och diskutera (Arhne & Svensson, 2016, s.82). Med den kunskapen tog vi beslutet att endast intervjua förskollärare, detta för att säkerställa målgruppens gemensamma diskussion.

Under intervjuperioden insåg vi väldigt tidigt att intervjuer i fokusgruppen blev besvärligt för förskollärarna på grund av omständigheter i barngruppen. Detta innebär att vi istället anpassade oss efter vad som var optimalt för respektive förskola. Det ledde i sin tur till att vi fick en till intervju i fokusgrupp och tre individuella intervjuer. Detta blev en begränsning, eftersom det hade varit önskvärt om alla intervjuer kunnat ske i fokusgrupper. Anledning till att vi föredrog fokusgruppen var för att det genom samtal kunde synliggöras hur arbetslaget tillsammans talar om flerspråkighet.

### 7.3 Urval

Vi hade två punkter som vi satte upp som mål i början undersökningen. Det var även två punkter som vi lyckades hålla fast vid. Punkterna var att:

- Vi ville intervjua utbildade förskollärare.
- Intervjuerna skulle äga rum på olika, minst tre olika förskolor i Göteborgs kommun.

Intervjuerna skedde på tre förskolor i olika stadsdelar i Göteborg. Vi intervjuade totalt fem förskollärare varav den ena intervjun var en fokusgruppsintervju med två förskollärare. Vid ett annat tillfälle intervjuades två förskollärare på samma förskola. Däremot arbetar förskollärarna på olika avdelningar och den sista intervjun skedde på en avdelning för yngre barns avdelning. Den ursprungliga tanken med detta var att undersöka ifall någon skillnad sker kring flerspråkighet beroende på barnets ålder och stadsdel.

### 7.3.1 Urval av litteratur

Urvalet som vi gjorde när vi sökte efter tidigare forskning var att vi använde nyckelord som var relevanta till vår studie. Nyckelord som bland annat flerspråkighet, synsätt och förskollärare. Vi fick ett antal träffar när vi sökte efter studier och avhandlingar som berörde dessa nyckelord. Avgränsningen som skedde av alla framkomna studier och avhandling blev sådant som handlade om förskolor i Sverige, eftersom också vår studie genomfördes i svensk förskolekontext.

## 7.4 Analysmetod

När vi hade samlat på oss tillräckligt mycket material för att kunna genomföra en analys transkriberades materialet. Vi lyssnade på ljudinspelningarna och skrev ordagrant vad som sagts. Frågeställningarna som studien utgår från delades upp tematiskt i olika färggrupper för att vi därefter skulle kunna markera i det transkriberade materialet när svaren berörde någon av frågeställningarna. Det skedde för att tematisering av det transkriberade materialet skulle underlätta analysarbetet och presenteras i resultatredovisningen.

Det transkriberade materialet kategoriseras därefter ytterligare. Den andra gången kategoriseras materialet utifrån tre kategorier som vi valde att benämna som flerspråkighet som rättighet, flerspråkighet som resurs och slutligen flerspråkighet som hinder och problematik. Relevanta citat klipptes ut och placerades i olika högar. Slutligen skedde en sista kategorisering. Vi läste igenom varje citat och försökte därefter hitta likheter men även skillnader mellan citaten.

Efter sorteringen och placeringen i olika kategorier behövdes reducering ske. Vi samtalade då kring varje citat och valde de citat där mycket tolkning och analysering kunde ske. Vi letade även efter citat som kunde stärka varandras påstående eller argumentera mot varandra.

## 7.5 Validitet, reliabilitet och generaliseringsbarhet

Validitet och reliabilitet är viktiga kriterier som man använder sig av när man bedömer studier. Reliabilitet betyder att man ska kunna upprepa studien i olika sammanhang, med den anledningen används det bäst i kvantitativa studier. Att kunna upprepa studien betyder att en annan forskare ska med samma utgångspunkt som vi hade kunna komma fram till likartade resultat. Tidigare nämndes att reliabilitet bäst används i kvantitativa studier. I kvalitativa studier är intervjufrågorna tolkningsbara. Det innebär att om studien upprepas kan den andra forskaren tolka intervju svaren annorlunda och resultatet därmed blir avvikande. (Alvehus, 2013)

Enligt Alvehus (2013) handlar validitet om att undersöka metoder, teorier och undersökningsobjekt. Frågorna som formuleras inför intervjun kan ha en påverkan då formuleringar kan leda den som intervjuas i olika riktningar. Därför var vi noga med uppbyggnaden av våra frågor, vi ställde frågor som var öppna då de intervjuade förskollärares åsikter och tankar skulle synliggöras. Validitet gick att applicera i vår studie då det för oss var en viktig aspekt att intervjuerna var trovärdiga. Efter transkribering av intervjuerna fick intervjupersonerna transkriberingarna tillskickade till var och en. Detta för att de skulle gå igenom vad som sagts och skrivits ner för att bekräfta om att det stämmer överens med vad personen i fråga ville förmedla. Stukat (2011) beskriver att validitet påverkas av ärlighet hos den som blir intervjuad. Ärlighet är inget som kan garanteras under intervjuer som inte kompletteras med observationer, däremot visade vårt resultat på att ärlighet uppkom. Den uppfattningen har vi fått då olika svar på samma fråga av olika intervjupersoner uppkom.

För att uppnå ett trovärdigt resultat måste man strukturera sitt arbete. Ett strukturerat arbete kan förebygga felaktigheter som kan förekomma om man inte utför det på ett noggrant och strukturerat sätt. Därmed används validitet och reliabilitet när resultatet ska generaliseras. Generaliseringsbarhet innebär alltså att man redogör inför en slutsats för att sedan kunna bedöma syftet utifrån ett kvantitativt syfte (Löfdahl, Hjalmarsson och Franzen, 2014, s.51). Ahrne och Svensson (2016, s. 28) skriver om generaliseringsbarhet som ett begrepp som kan vara svår att använda när man arbetar med en kvalitativ metod, eftersom kvantitativa data används när syftet är att dra generaliserade slutsats. När data är kvalitativ går det endast att generalisera i relation till det speciella fallet.

## 7.6 Etik

Vetenskapsrådet (2017) skriver om att etiska val är något man måste vara medveten om och reflektera över. När val av fokusgrupper diskuterades var vi medvetna om att det kanske inte skulle vara möjligt att genomföra dessa. Vi var medvetna om att det skulle kunna försvåra förskollärarnas dagliga arbete, eftersom möjligheten att gå iväg från en barngrupp är begränsad i förskolans vardag. Vi var därför flexibla och tog hänsyn till de tider och plaster som förskollärarna hade möjlighet att gå iväg för att bli intervjuade. Arbetslaget fick även bestämma ifall intervju i fokusgrupp var möjligt.

Ett etiskt förhållningssätt innebär även att redogöra för intervjupersonerna vad intervjun är till för. I vårt fall berättade vi att vi intervjuar om flerspråkighet som tidigare nämnt. Vi beskrev även att intervjuerna är till för ett examensarbete. Vi förklarade för intervjupersonerna att möjligheten fanns för att avbryta intervjun om personen ville det. Vidare förklarades även att möjligheten för att avstå från en fråga även fanns.

Forskareetik innebär även att intervjupersonerna har rätt att bli anonymiserade. Det ska alltså inte gå att ta reda på vilken förskola intervjuerna har skett på eller vilka förskollärare som har deltagit i intervjuerna. Materialet som samlats in ska transkriberas och fingerade namn eller siffror på förskolor eller förskollärare bör användas. Trots det påpekar Arne och Svensson (2015, s.28) i sin studie om att etiska positioner där man omedvetet avslöjar en arbetsplats även om man anonymiserar plats och namn. Detta kan framkomma i beskrivningen när man transkriberar en intervju. På grund av detta framgår det inte vilka stadsdelar förskollärare som intervjuats arbetar i och förskollärarna har givits fingerade namn (Deniz, Charlie, Robin, Kim, Michelle).

# 8 Resultatredovisning och analys

## 8.1 Introduktion

Utifrån intervjuerna med förskollärare kring deras syn på flerspråkighet i tre olika förskolor identifierades tre teman. Vi kallas dessa teman för; flerspråkighet som rättighet, flerspråkighet som resurs, samt flerspråkighet som hinder och problematik. Efter varje citat analyserar vi och faller tillbaka till relativ forskning.

## 8.2 Flerspråkighet som rättighet

Det första temat, är flerspråkighet som rättighet, innebar att förskollärarna talade om flerspråkighet som en positiv fördel för barn. Förskollärarna uttryckte vikten av att bevara alla språk och att inte neka barnen några språk. Förskollärarna talade också om öppenhet och förståelse för varje individens rätt och behov av enskilt lärande. Flerspråkighet ansågs inte som

problematiskt utan snarare som en värdefull resurs. I citatet nedanför ger förskolläraren Charlie uttryck för hur viktigt hen ser på att använda det språk som barnet känner sig trygga med.

Framförallt tycker jag att det är viktigt att alla får ha sitt eget språk. Det är väl det viktigaste att vi liksom inte på något sätt nekar något språk att finnas utan att man kommunicerar på det sättet som man vill eller som man är tryggast i. /.. / Det är okej att prata det språk som man själv känner att man vill, ingenting är fel. Det finns ju många olika kanaler för oss att kunna förstå varandra /.. / har man ingen form av ett vidtaget språk, alltså inget verbalt språk så man kan använda sig av sin kropp för att visa, peka eller göra gester och mimika.

I det här citatet talar Charlie om flerspråkighet som en rättighet när hen säger att barn ska ha rätt till att tala de språk som barnet känner sig trygga med. Charlie ger uttryck för ett öppet och positivt synsätt gentemot flerspråkighet. Hen anser att ett gemensamt språk inte är det allra viktigaste, eftersom det är möjligt att kommunicera och förstå varandra på andra vis. Huvudsaken är istället att barnen inte förnekas av sina språkliga resurser. Det här kan även kopplas till Lundbergs (2018) kategori *förstående 1.0* som innebär i synsättet att flerspråkighet är en positiv fördel som utvecklar barnets kognitiva och verbala färdigheter. I ovanstående citat uttrycker Charlie vidare att även om det inte finns ett gemensamt språk i verksamheten, finns ändå rika möjligheter till att kunna förmedla det man vill få sagt. Charlie anser också att verbalt språk inte är de enda uttrycksmöjligheterna som existerar. Andra möjligheter eller *kanaler* som Charlie talar om kan vara av användning är icke verbalt språk eller tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Charlie visar på en öppenhet till att kommunikation inte endast behöver vara det verbala språket, ett förhållningssätt som kan tolkas som translanguaging (Garcia, 2009).

Även Deniz talar om flerspråkighet i samma termer och på liknande sätt som Charlie. Nedan ger Deniz uttryck för flerspråkighet som en rättighet. Citatet nedanför är svaret på frågan om hen anser att flerspråkighet är en fördel för framtiden.

Jag anser att språk är ett användbart verktyg, att kunna ha två typer av språk som har olika system gör det även lättare i framtiden. Sen finns det ju hur mycket som helst som tyder på att det är positivt att kunna behärska flera språk.

Exemplet visar att Deniz anser det vara något positivt att kunna flera språk, att språk har olika system som är användbara och gynnar barnen i framtiden. Vi tolkar även Deniz synsätt utifrån Lundbergs (2018) kategori *förstående 1.0*. som beskrivs som uppfattningen att flerspråkighet kan ses som en värdefull resurs. I citatet nedan svarar förskolläraren Robin på frågan om samverkan mellan förskolan och hemmet upplevs som problematiskt på grund av flerspråkighet, när man inte förstår varandra.

Det är viktigt att poängtera för föräldrar hur viktigt det är med modersmål, för vi upplever att föräldrar känner sig bekymrad över att de inte talar svenska och att det kommer leda till att barnen inte lär sig det svenska språket. Vi berättar till de att de ska tala det språk som de känner sig bekväma vid. Eftersom i förskolan talas det majoriteten av tiden svenska.

Robin ser inte samverkan mellan förskolan och hemmet som problematiskt på grund av flerspråkigheten. Vidare beskriver hen vikten av modersmål, något som vi tolkar som uppfattningen av flerspråkighet som en rättighet. Hen beskriver i själva verket att situationer kan ske där vårdnadshavare kommer och är bekymrade över att deras brist på det svenska

språket kan hämma deras barns språkutveckling. Svenska är ett språk som barnen lär sig i förskolan då det är det dominerande språket. Hemma bör det språk som vårdnadshavarna behärskar talas anser Robin.

*Sammanfattningsvis* uttrycker förskollärarna i denna kategori att rättighet till användning av sitt egna språk är en viktig aspekt. Några förskollärare ansåg att kommunikation ska ske på det sätt som är tryggt för barnet, eftersom förnekande av språk kan leda till begränsning av barns fulla kompetens. Andra förskollärare ansåg att ett gemensamt språk var av större vikt. Det gemensamma språket var viktigast då de menar att en framtid utan språk blir problematiskt. Därefter uttryckte en förskollärare att det finns olika kanaler för att förmedla sitt budskap. Om inte det gemensamma språket finns kan andra verktyg eller metoder användas för att förmedla budskapet. Kroppsspråk är en central del i kommunikation, eftersom barnet och den vuxna kan visa och peka på bilder för att skapa en gemensam för vad samtalen handlar om. Förskolläraren som talar om olika kanaler för kommunikation slår fast att en tillåtande miljö och trygghet mellan vuxna och barn behöver finnas för att denna typ av kommunikation ska ha effekt.

### 8.3 Flerspråkighet som resurs

Det andra temat, flerspråkighet som resurs, innebar att förskollärare ansåg att flerspråkiga barn men även flerspråkig arbetslag var positivt. Fördelarna som förskollärarna såg, var att alla barnen får ta del av fler nya språk, något som även gällde förskollärarna själva. Det sågs som positivt för både barn och vuxna kunna flera språk. Nedanför ger Charlie uttryck för positiva aspekter av barngrupper som består av barn med olika bakgrunder och kulturer.

Både vi och barnen möter olika perspektiv. Vi möts i förskolan och får en annan förståelse för varandra. /../ det positiva i det är att man blandas och att barnen får möta olika kulturer som små. Det tror jag är positivt för framtiden då barnen får en förståelse, framförallt för vikten av språk av olika sorter och glädje i att lära sig av varandra.

Ovanför beskriver Charlie flera fördelar som hen ser med att arbeta med barns olika bakgrunder och kultur. Detta synsätt kan kategoriseras i Lundbergs (2018) *förstående 1.0*. som handlar om att pedagoger anser att det är en positiv fördel att barn kan flera språk. Men även att det är mer framgångsrikt för barnen att tala sitt egna modersmål hemma än att vårdnadshavarna talar svenska med barnen. Charlie nämner att det är positivt att blanda barnens olikheter i kultur redan när de är små. Det visar att Charlie ser en blandning av olika kulturer som en resurs för barns förståelse av olikheter, eftersom det kan gynna barnen i framtiden att kunna möta och samtala med människor från olika länder. Barnen skapar på viss förståelse för att språk finns i en mångfald av former. När Michelle svarar på samma fråga som Charlie, alltså hur hen ser på en mångkulturell barngrupp, beskriver hen i citatet nedanför, hur förskolans miljö och arbetslagets förhållningssätt behöver formas för att varje barn ska känna sig välkommen.

Ett barn med ett annat språk kommer i samband med det från en annan kultur. Det barnet har sin egen sanning så vi behöver ha ett arbetssätt där vi är öppna för olikheter. Det gör så att barnet känner en trygghet och känsla för att förskolan är ett bra ställe att vara på.

Även Michelle uttrycker sig om flerspråkighet som en resurs. Hen beskriver att förskollärare behöver i sin profession förhålla sig till att välkomna olikheter och motiverar detta med att barnen som vistas i förskolan ska känna en trygghet i att befinna sig där. Samtidigt förutsätter Michelle här att alla barn har ett språk, kopplat till en kultur och ett sätt att tänka, som skiljer sig från det ”svenska” sättet att tänka, något som kan tolkas utifrån Jörgensens (2013)

tvåspråkighetsnorm dvs. att språk är tydligt separerade från varandra och kopplade till olikheter. Kim, i citatet nedan ger sin syn på vad hen anser är en resurs:

Vår resurs är när vi är närvarande pedagoger. Att vi finns där för att sätta ord på saker och ting. Det blir utbildning när pedagogerna är med och vi kan prata tillsammans. Genom att vi är med så kan vi stärka barnen i deras språk.

Kim beskriver vikten av en närvarande och engagerad förskollärare. En närvarande förskollärare som ser tillfällen där lärande kan ske. Lärande och utbildning sker när en förskollärare är närvarande för att sätta ord på det som det flerspråkiga barnet exempelvis inte kan uttrycka på svenska. Därmed tolkar vi Kims definition på resurs som en aktiv pedagog under barns vardag. Även Deniz i citatet nedanför, uttrycker att flerspråkighet är en resurs och verktyg för barnen.

Jag anser språk är ett användbart verktyg, att kunna ha två typer av språk som har olika system gör det även lättare i framtiden. Sen finns det ju hur mycket som helst som tyder på att det är positivt att kunna behärska flera språk.

Deniz anser att språk är användbart och det gynnar barnen i framtiden att kunna flera språk. Hen understryker att det är positivt att kunna behärska flera språk. Robin, i citatet nedanför talar om vilka resurser det finns i verksamheten för att kunna berör flerspråkighet. Robin talar om olika tekniker hans arbetslag har för att fylla ut resursen kring flerspråkighet.

Vi använder oss av TAKK som tecken som stöd. Men i mestadels använder vi pedagoger oss själva som resurs. Vi är flera pedagoger som talar olika språk. Vi är tre pedagoger och vi pratar många olika språk. Jag själv pratar bosniska, kroatiska och serbiska och min andra kollega pratar arabiska och turkiska. Den tredje pedagogen pratar spanska och engelska så vi täcker en otrolig stor del.

Robin talade om för oss att de täckte deras resurs genom att använda sig av sina egna språkkunskaper i andra språk än Svenska. De tre förskollärarna behärskade flera språk och därmed tyckte de att var det enklare att kommunicera och vara delaktig med barnen. Detta underlättade för både förskollärarna men även barnen. De använde sig av TAKK<sup>1</sup> och fyllde sedan ut de med sina egna kunskaper kring språk.

*Sammanfattningsvis* ansåg förskollärare, vars utsagor placerats inom denna kategori, flerspråkighet en fördel för framtiden. Användning av olika språk är en fördel i olika situationer. Förskollärarna talade vid flera tillfällen om att förskolan är en mötesplats för alla barn. Oavsett bakgrund eller kultur ska alla barn ha rätt till sin plats i förskolan. Förskollärarna vill att förskolan ska vara öppen för olikheter och kunna skapa möjligheter för barnets utveckling. En förskollärare beskriver vikten av en trygg miljö med öppensinnade arbetslag, eftersom förskolan är en plats där majoriteten av barnen som vistas spendera en stor del av dagen i. Att möta barn med andra erfarenheter och bakgrunder leder till fler perspektiv och därmed förståelse för allas olikheter. De talade även om TAKK som tecken som stöd, när de diskuterar hur de gick tillväga för att stödja barns språkutveckling. Avslutningsvis talade en förskollärare om att man ska vara en närvarande och engagerade pedagog, eftersom det är av stor vikt för barnens språkutveckling. Förskollärarna berörde samverkan mellan förskolan och hemmet som beskrevs för vissa som positivt och för andra som en utmaning. En gemensam åsikt bland förskollärarna var däremot

---

<sup>1</sup> TAKK betyder Tecken för Alternativ och Kompletterande kommunikation och är ett svenskt teckenspråk som används för att förenkla kommunikation för barn som har problem att uttrycka sig verbalt (Heister Trygg, 2010).

att det i hemmet skulle talas de språk som vårdnadshavarna behärska och var bekväma med, eftersom man i förskolan lägger fokus på det svenska språket.

## 8.4 Flerspråkighet som hinder och problem

Det tredje och slutliga temat, flerspråkighet som hinder och problematik, innebar att flerspråkighet uppfattades som hinder i förskollärarnas arbete. Det uppkom situationer som beskrevs som problematiska av förskollärarna, och de ansåg att problematiken grundade sig i bristen av ett gemensamt språk. Flerspråkighet som hinder och problematik innebar inte att de flerspråkiga barnen uppfattades som problematiska i sig utan snarare att förskollärarna kände ett behov av att utsätta extra tid för att hinna hantera problem som de uppfattade som kopplade till barns och föräldrars flerspråkighet. Samverkan mellan förskolan och hemmet utgjorde en problematik då ett gemensamt språk inte var tillgängligt, ansåg förskollärarna. Under intervjun med förskolläraren Kim frågade vi hur arbetslaget såg på, och arbetade med flerspråkighet i avdelningen. Nedanför är Kims svar på den frågan:

Att man ska ha rätt att kunna uttrycka sig och lära sig att förstå, så man kan tänka och utveckla sitt tänkande och lärande. Har man inte språket så är det svårt att komma vidare i livet så det är jätteviktigt ../ Det som är här är att vi har ju så gott som inga flerspråkiga barn, det kanske rör sig om en per avdelning. De barnen kan redan svenska väldigt bra ../ just nu har jag inget stort behov av utbildning om hur man arbetar med flerspråkiga barn med tanke på var jag arbetar idag och att vi inte har många flerspråkiga barn. ../ Jag skulle säga att det är en utmaning att arbeta med flerspråkighet eftersom det är så brett och man vet inte om man är tillräckligt utrustad.

Kim uttrycker vikten av språk. Till en början beskriver Kim att språket är en betydelsefull del i barns utveckling. Däremot går Kim uttalande att tolkas utifrån vad Jorgensen (2013) beskriver som *the monolingualism norm*. Ett sådant uttalande kan tolkas som att svenska ska vara det gemensamma språket. Kim uttalar att man med språk kan man uttrycka sig och lära sig att förstå. Även uttalande som att utan språk kan det uppstå problematik i framtiden kan tolkas som att det är tal om ett gemensamt språk. När det talas om att ha eller inte ha ett språk, är det hela tiden svenskan som avses.

Tolkningen vi gör på detta citat är först och främst vilken hierarki olika språk har i den avdelningen förskolläraren arbetar i. Förskolläraren påpekar att de barn, vilket är få barn, som är flerspråkiga redan behärskar det svenska språket. Den tolkning vi gör på detta uttalande är att svenska språket är det dominerande och gemensamma språket i förskollärarens avdelning. Jorgensen (2013) definierar den *enspråkiga normen* som en extrem form av att växa upp med att endast kunna behärska ett språk. Vi tolkar även att förskolläraren inte anser att arbete med flerspråkighet är aktuellt då majoriteten av barnen i barngruppen är enspråkiga. De barn i barngruppen som däremot är flerspråkiga behärskar redan det svenska språket vilket i sin tur underlättar arbetet för förskollärare, och blir inte längre något som ses som problematiskt. Behärskar flerspråkiga barn i barngruppen det svenska språket behövs det alltså inget arbete med barnets modersmål.

Ett annat uttalande som fångade vår uppmärksamhet i citatet och som vi vill belysa är uttalandet ”vi har ju så gott som inte flerspråkiga barn”. Lunneblad (2006) beskriver att det svenska språket och traditioner är normer som dominerar i förskolor. Att besitta en sådan norm kan leda till att det som inte faller in i normen anses vara negativt. Förskolläraren uttalande att det är så gott som inga flerspråkiga barn, vilket skulle kunna tolkas som att det ses som positivt att det inte finns många flerspråkiga barn i förskollärarens barngrupp. Negativt hade då varit om

majoriteten av barngruppen var flerspråkiga då det avviker från den enspråkiga normen (se Ljunggren, 2013). Lunneblad beskriver i sin forskning att med en sådan syn skapas kategorisering av individ, alltså uppdelning som ”vi och dem”. För att kategoriseras i ”vi” ska man falla in i normen, gör man inte det kategoriseras man som ”dem”.

Kim beskriver i slutet av stycket att hen inte ser sig som i behov av någon vidare utbildning kring flerspråkighet då hens barngrupp inte är en mångkulturell grupp. Förskolläraren beskriver i tidigare avsnitt att hen inte känner sig tillräckligt utrustad till att arbeta med flerspråkighet. Däremot är hen ser hen inte heller något behov av att utbilda sig vidare kring ämnet för att bli tillräckligt utrustad. Kim tycker att den barngrupp hen arbetar med idag inte är i behov av sådan kompetens hos förskollärarna, något som kan tolkas som uppfattningen att det bara är barn med annat modersmål som ska ha möjlighet att utveckla flerspråkig kompetens, inte alla barn i gruppen.

Kims uttalande kan tolkas som att en enspråkig norm dominerar i arbetet med språk i förskolans verksamhet. Arbete kring flerspråkighet utgör en problematik för Kim, som inte anser sig tillräckligt utrustad för den typen av arbete. Trots att det i barngruppen faktiskt finns ett fåtal barn med annat modersmål än svenska anser inte Kim att barngruppen är i behov av arbete med flerspråkighet då alla barnen behärskar det svenska språket. Också förskolläraren Michelle talar om sin osäkerhet i relation till arbete med flerspråkighet i citatet har nedanför:

Jag känner att när det kommer många barn med olika språk och man som pedagog bara slängs in i det så är det inte så bra eller okej, hur blir vi förberedda på det? Förändringen kommer före man är beredd och utrustad för det.

Förskolläraren menar att det inte går att arbeta med språk om man själv inte kan behärska fler än ett språk. När det kommer fler barn från olika nationaliteter som behärskar flera olika språk kan det sätta press hos förskollärarna som ser språken som inte känner sig rustade för detta. Lunneblad (2006) beskriver utifrån sin studie om en typ av osäkerhet som förskollärare kan ha. Den osäkerheten kommer från en känsla av brist på utbildning av arbete kring mångfald och flerspråkighet. Med andra ord finns det en del förskollärare som inte känner sig tillräckligt utrustade i arbete med flerspråkighet. Många av de förskollärare som vi intervjuat, efterfrågar arbetsmetoder och utbildning för arbete barn med flerspråkighet.

Nedanför beskriver Deniz vilka hinder eller problematik som kan uppkomma mellan förskolan och hemmet på grund av flerspråkighet.

Exempelvis nu när barnen behöver vantar och mössa kan det bli problematiskt då vi och vårdnadshavarna inte har något gemensamt språk. Då får man verkligen teckna och gestikulera och visa varandra vad vi menar med hjälp av händer och bilder.

Samverkan mellan förskolan och hemmet är en viktig aspekt för barnens trivsel och därmed utveckling. Detta leder även till att vårdnadshavarna får vara med i deras barns utveckling förklarar Deniz. Däremot anser Deniz att det blir problematiskt att kommunicera med vårdnadshavarna om det inte finns ett gemensamt språk. Citatet visar på att Deniz anser att flerspråkighet är ett hinder i samtal med vårdnadshavare. Å andra sidan talar Deniz om att teckna och gestikulera och visa varandra vad man menar med hjälp av händer och bilder. Som i detta fall kan användas till att visa bilder på vantar och mössa för vårdnadshavarna.

I slutet av intervjun med Michelle frågade vi om det finns någon hen till att tillägga. Michelle svarade följande.



Vi måste kunna prata om det här väldigt mycket. För vi lever idag i ett samhälle där man måste möta människor som är olika. Även om vi inte tycker om det så måste vi det. Barnen ska tas hand om lika mycket oavsett om vad man tycker om det. Skulle man arbeta på andra sidan av [...] så kan jag tänka mig att de lyfter detta på en annan nivå eftersom där finns det fler barn som är flerspråkiga. Men jag tycker att vi måste lyfta fram det och vara öppen för alla barn. Även om vi har få barn som är i behov av det.

Här talar Michelle på ett dubbeltydigt sätt om arbetet med flerspråkighet i barngruppen. Hen menar å ena sidan att vi lever i ett samhälle där man möts av olika människor från olika länder. Sedan uttrycker hon att man kanske skulle vara mer berörd av ämnet flerspråkighet om man jobbar på andra sidan av stadsdelen. Därmed tolkar vi det som hen menar att det finns fler barn i förskolor på andra sidan stadsdelen som är tvåspråkiga och därav är behovet större av att arbeta med flerspråkighet. Å andra sidan avslutar förskolläraren sin mening med att hen tycker att vi måste lyfta fram det och vara öppna för alla barn även om vi har få barn som är i behov av det. Hen uttrycker sig först vara öppen för att beröra ämnet å andra sidan tveksam över att engagera sig i det eftersom förskolläraren inte anser att de är i behov av det, med anledning till, som Michelle uttrycker, att det endast är en minoritet av flerspråkiga barn i hennes förskola.

*Sammanfattningsvis* av den sista kategorin var att en förskollärare ansåg att de inte fanns behov av utbildning om hur man arbetar med flerspråkiga barn, eftersom endast en minoritet av barngruppen var flerspråkiga. Samma förskollärare upplevde även att hen inte var tillräckligt utrustade för arbetet. Förskolläraren menade på att det är brett ämne och hen kände sig inte tillräckligt utrustad. För andra förskollärare var samverkan mellan hemmet och förskolan problematisk. Detta på grund av att vårdnadshavarna inte behärskade svenska språket tillräckligt för att kommunikation kunde ske. Därmed kunde de inte göra sig förstådda vid olika sammanhang. Lösningen var att teckna och gestikulera med hjälp av händer och bilder för att förstå varandra.

## 9 Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att presentera studiens resultat utifrån vårt syfte med undersökningen kring förskolläraernas synsätt på flerspråkighet. Vår diskussion kommer att bygga på vad som framgick i analysen av det empiriska materialet kvalitativa undersökningsmaterial. Därefter kommer vi att diskutera hur det förhåller sig i relation till den *teoretiska utgångspunkten* och *tidigare forskning* vi grundade vår studie på. Avslutningsvis kommer vi att lyfta fram *egna tankar* och *åsikter* kring ämnet flerspråkighet och dra didaktiska slutsatser utifrån undersökningens resultat. Vi kommer också att diskutera vilka *metoder* och *verktyg* man kan ta hjälp av för att väcka barns intresse och stimulans till språkinläring. Detta avsnitt sammanfattar vi och diskutera de resultat som framkommit i ovanstående avsnitt, resultatredovisning. Utifrån förskollärarens yrkesutövning och vetenskaplig grund utvecklar vi studiens resultat.

### 9.1 Synsätt och förhållningssätt

Utifrån vår undersökning har vi fått nya kunskaper och förståelse för några förskollärares synsätt gällande flerspråkighet, och hur förskollärare ser på kunskaper och använder kunskaperna för att stödja barnens språkutveckling. Något som alla intervjupersoner var enade om var synsättet på flerspråkighet, och samtliga förskollärare uttryckte i intervjuerna att flerspråkighet var till en fördel. En del av förskollärarna visade även ett öppet och förstående synsätt som bland annat innebar att de förespråkade rätten till att bevara barnets eget språkande. Förskollärarna som visade ett öppet förstående synsätt gentemot flerspråkighet var positiva till flerspråkighet och såg fördelar med att kunna flera språk. Bland annat ansåg de att barnen fick barnen får möjligheten att dela med sig av sin egen sanning för andra barn. I de uttalandena kunde vi se en koppling till vår teoretiska utgångspunkt *transspråkande*, som innebär att språket

är ett viktigt redskap för barnen. Detta på grund av att barnen får möjligheten till att använda alla sina språkliga resurser för att kommunicera, fantisera, leka och lösa problem (Li, 2018). Som vi tidigare nämnde i resultatdelen ansåg fler förskollärare att språk är något man ska främja i verksamheten, eftersom de ansåg att det gör barnen rikare i framtiden. De menade att vi lever i ett samhälle där man kommer att möta människor från olika länder, kulturer och traditioner som ser olika ut. Å andra sidan uttryckte en förskollärare att språk inte var något hen prioriterade i första hand, på grund av att de endast hade ett barn som var flerspråkig i barngruppen. Därmed hade den förskolläraren ett synsätt som Lundberg (2018) kallar för förstående 3.0 som innebär att man har ett förhållningssätt där man inte tror på att barn behöver extra stöd i flerspråkighet. Man anser snarare att barn med flerspråkighet inte ska studera sitt modersmål i förskolan utan att man ska fokusera på att lära sig att behärska det språk som man är i daglig kontakt med.

Något som redan konstaterats ett flertal gånger i studien är att svenska är det dominerande språket i svenska förskolor. Å ena sidan är det logiskt att språket i svenska förskolor är svenska, men att svenska är det dominerade språket kan ha en annan innebörd. Det kan också innebära att språk kategoriseras i hierarkiska nivåer, där svenskan som kategorin hamnar högst upp i språkhierarkin. Med andra ord värdesätts svenska mer än andra språk, ett resultat som stämmer överens med resultatet i Möllers studie (2010).

De flesta förskollärare som vi intervjuade talade om språk som något betydelsefullt men samtidigt fanns det förskollärare som uttryck för ett synsätt men ett annat förhållningssätt gentemot flerspråkighet. I ett av resultaten som visades i denna studie var att några av intervjupersonerna uttryckte ett annat förhållningssätt när frågan om hur de arbetar med flerspråkighet i deras barngrupper ställdes.

## 9.2 Verktyg: främjande eller hämmande?

Kultti (2013) undersökte huruvida estetiska läroprocesser som sång aktiviteter hämmade eller främjade flerspråkiga barns språkutveckling. Resultatet i studien visade att sång aktiviteter främjade flerspråkiga barns språkutveckling då upprepning och variation var givande för barnets språkliga färdigheter. Även förskollärarnas närvaro och engagemang visade sig vara av stor vikt.

Trots forskning om estetiska läroprocesser som främjande för flerspråkiga barns utveckling talade ingen av intervjupersonerna om denna typ av lärande. Däremot talades det i stor omfattning om TAKK.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) beskriver TAKK som ett kommunikationssätt för personer med fungerande hörsel men som däremot visar på ett avvikande eller försenat verbalt språk. Målgruppen för personer som har användning av TAKK är dels personer med språksvårigheter, personer med hörselnedsättning och slutligen personer med invandrabakgrund. Flerspråkiga barn och vuxna tillhör enligt specialpedagogiska skolmyndigheten samma kategori som barn och vuxna med språksvårigheter. Frågan vi ställer oss är varför TAKK har blivit ett allt vanligare verktyg för arbete med flerspråkighet och inte estetiska läroprocesser. Vi förespråkar användning av TAKK, men vi menar samtidigt på att det inte ska vara en metod för hantering för flerspråkighet, och argumenterar för att flerspråkighet inte bör uppfattas som en typ av språksvårighet. Barn som är flerspråkiga kan inte klassificeras i samma kategori som barn med hörselnedsättning eller försenad talspråk. Kultti (2013) understryker att det finns kognitiva fördelar med flerspråkighet och att barn som är tvåspråkiga har kapacitet att ta sig an flera språk. Mot den bakgrunden menar vi att flerspråkiga barn

behöver en typ av stöttning medan barn med språksvårigheter behöver en annan och kan därmed inte klassificeras i samma kategori.

### 9.3 Barns identitetsskapande

Som vi nämnde tidigare anser Calderon (2004) att språket bygger en självkänsla och utvecklingsmöjligheter. Gjems (2009) understryker detta med att resonera att genom barns olika språkfunktioner skapar de en insikt och medvetenhet om den egna identiteten. Barn utvecklar därmed sin identitet gradvis och det är en omvälvande process. Vi människor strävar efter att känna tillhörighet men samtidigt få vara unik. Barn som är flerspråkiga har dessutom en aspekt och det är att förhålla sig till sitt etniska ursprung och hur det ska passa in i de majoritetssamhällen de lever i. Det innebär att förskollärarna behöver vara engagerade och visa intresse för barnet och vårdnadshavaren, eftersom detta skapar en bra förutsättning för barnet och tillhörighet för vårdnadshavarna.

I förskolans läroplan Skolverket (2010) står det att barn med ett annat modersmål än svenska ska kunna få stöd i förskolan och möjligheten till att utveckla sin flerkulturella identitet. Några av intervjupersonerna uttryckte vikten av engagerade, stöttande och närvarande förskollärare. De menar på att det sker lärande när en engagerad förskollärare är delaktig i barnens aktiviteter. Men vi är samtidigt medvetna om är tidsbristen, och att det idag är alltför stora barngrupper med allt för få förskollärare, något som kan resultera till att förskollärarna inte kan vara närvarande för varje barns behov. Det ska däremot inte vara en anledning till att flerspråkighet ska beröras mindre än andra aspekter i förskolans verksamhet. En av intervjupersonerna talade om utformningen av avdelningens lärmiljö. Hen berättade att de medvetet utvecklat olika lärmiljöer för att mångkultur skulle ta plats. Hen talade vidare om att i avdelningens bibliotek fanns böcker på olika språk. Det vore önskvärt att även utveckla andra lärmiljöer för att mångkultur och flerspråkighet ska äga rum. På förskolans avdelningar var det svenska alfabetet uppsatta på väggarna. Förskolläraren förklarade då att det vore bra att även sätta upp bokstäver på olika språk. Tankar och utvecklingsområden fanns i den förskolan men en förklaring till varför det inte skett någon praktisk handling fick vi däremot inte ta del av.

Av de förskolor vi besökt fick vi inte ta del av någon lärmiljö där mångkultur eller flerspråkighet avspeglade sig i avdelningens lärmiljö. Även om tidsbristen resulterar till att förskollärarna inte fysiskt kan vara närvarande för varje barns behov borde lärmiljöerna vara utformade på så sätt att varje barns behov tillmötesgås. Hur ska barnen känna en trygghet till skapandet av sin egen identitet när lärmiljöerna inte erbjuder möjligheter till olika slag av identitetsskapande? Det går att tillägga att det står det i läroplanen och likabehandlingsplanen att alla barn ska kunna känna sig trygga och bekväma i verksamhetens miljö. Skolverket (2016) anger att förskolans miljöer ska vara utformade på så sätt att barnen som vistas i miljöerna utvecklas. Skolverket beskriver även att språk och identitetsutveckling hänger samman och att ett flerspråkigt barn ska erbjudas möjligheter till att utveckla likaväl svenska som sitt modersmål. Det är något som vissa förskollärare hindrar då de förhåller sig till ett barnperspektiv, alltså vad de tror främjar barnets utveckling och inte barnets perspektiv.

Förslag på utvecklingsområden kan alltså vara att se över lärmiljöerna i förskolans olika avdelningar. Att se över om man kan skapa nytt eller utveckla för att lärmiljön ska vara tillgänglig för allas likheter men även olikheter. Att erbjuda vårdnadshavare att vara en del av denna process, dels för samverkan mellan hemmet och förskolan men även för att barnen ska kunna få ta del av varandras kulturer. Kort sagt behöver förskolans avdelningar visa på samma likheter och olikheter i avdelningarnas lärmiljöer för att skapa en trygghet för barnen. En trygghet för att stärka barnet i sig själv.

## 9.4 Flerspråkighet, aktuellt eller inte?

Som vi konstaterat tidigare anser flera förskollärare att flerspråkighet är något man ska beröra i förskolans verksamhet. Men när vi ställde frågan om när de anser att det är aktuellt att arbeta med flerspråkighet svarade de flesta förskollärare att det var viktigt att arbeta med det hela tiden. Däremot påpekade en förskollärare att det endast är nödvändigt att arbeta med flerspråkighet när det finns barn som är i behov av det. Förskolläraren menade på att de arbetar med flerspråkighet när de upplever att de barn som har ett annat modersmål inte behärskar svenska språket. Av den anledningen varierar arbetet med flerspråkighet beroende på hur barngruppen ser ut. När vi transkriberade intervjumaterialet och läste igenom stycket som berörde den frågan, väckte det funderingar hos oss. Syfte med vår undersökning var att ta reda på hur förskollärare ser och förhåller sig till flerspråkighet, eftersom Sverige tar emot allt fler flyktingbarn och familjer, något som innebär att samhället behöver utformas. Idag är Sverige ett mångkulturellt land, något som gör att arbetet med barnens flerspråkighet är mer aktuellt än någonsin. Däremot förekommer det förskollärare som inte anser att deras barngrupp är i behov av arbete med flerspråkighet, att andra kommuner och stadsdelar är i större behov. En möjlig anledning till varför en andel av förskollärare uttrycker det tidigare nämnda kan vara för att de inte känner sig behärska tillräckligt mycket kunskap inom arbete med flerspråkiga barn.

## 9.5 Vi lär oss av varandra

Kultti (2013, s.62) skriver om Vygotskijs teori om att lärande och utveckling sker inom den proximala utvecklingszonen. Det innebär alltså att lärande sker i samspel med andra som i sociala sammanhang. Några av intervjupersonerna hävdar att förskolan är den plats där barnen möter varandras likheter och olikheter. Därmed skapas förståelse av varandra och av andra kulturer. Förskollärarna menar att barn redan från tidig ålder skapar förståelse för varandra och vikten av olika språk vilket resulterar till en positiv syn på språk och språkande för framtiden.

När barnen får leka med och jämföra olika språk, blir de medvetna om att det går att uttrycka samma saker på olika sätt. Flerspråkighet och språklig medvetenhet kopplas ofta ihop och det finns forskning som visar att barn som kan använda flera språk också är mer språkligt medvetna (Biyalistok och Raluca, 2012). Träning i språklig medvetenhet görs ofta genom språklekar där barnen får leka med rim, stavelser och bokstavsformer.

## 9.6 Sammanfattning

- Vilka synsätt har de intervjuade förskollärarna gällande flerspråkighet?

Samtliga intervjuade förskollärare har en förstående och öppen syn till flerspråkighet. De anser att det är en självklarhet att flerspråkiga barn ska få bevara och utveckla sitt språk. De uttryckte inte att flerspråkighet medför problematik.

- Hur ser deras förhållningssätt ut när de väljer att arbeta med flerspråkighet?

Arbetsstrategierna och förhållningssätten varierade beroende på vilken stadsdel som förskollärarna arbetade i. En del beskrev hur de önskade att avdelningarnas lärmiljöer var utformade, vilket skulle resultera till ett främjande arbete för flerspråkiga barn.

Sammanfattningsvis hade förskollärarna en del bra idéer kring hur de skulle kunna arbeta för att utveckla flerspråkiga barns språkande men däremot skedde inte det arbetet i praktiken.

- Anser förskollärarna att arbete med flerspråkighet är aktuellt i deras barngrupp?

En del av de intervjuade förskollärarna arbetade till viss del med flerspråkighet. Detta på grund av att barngruppen bestod av en stor andel av flerspråkiga barn. Andra ansåg inte att arbete med flerspråkighet var aktuellt med argument att barngruppen endast bestod av ett flerspråkigt barn som redan behärskade det svenska språket. Samma förskollärare ansåg att andra stadsdelar var i större behov av arbetet men inte någon avdelning på hens förskola.

## 9.7 Didaktiska konsekvenser

Något som blivit tydligt under arbetet med vår studie är dels att förskollärare talar gott om flerspråkighet och att de ansåg arbete med flerspråkighet som en självklar del av förskolor. Det som däremot uttrycktes under intervjuer med förskollärare var att en stor andel ansåg att de saknade tillräckligt med utrustning för att arbeta med flerspråkighet i den utsträckning som de egentligen önskar. Att inte känna sig tillräckligt utrustad för att arbeta med ett ämne kan leda till att arbetet utesluts. Vår studie bidrar med förslag på små förändringar eller typ av aktiviteter som skulle kunna ge mer kompetensutveckling för förskollärare. Förslag på små förändringar och typ av aktiviteter kan vara att synliggöra flerspråkighet i avdelningarnas lärmiljöer och att använda sång som en estetisk aktivitet. Sång på olika språk trots att förskollärarna inte behärskar all världens olika språk finns det digitala verktyg som kan vara till hjälp i dessa typer av aktiviteter.

Vi önskar att denna studie har bidragit till en ökad förståelse för vikten av språk som något betydelsefullt. Vi vill synliggöra att om uteslutning av arbete med flerspråkighet sker utvecklas didaktiska konsekvenser i förskolor. Vi önskar att vi har ökat medvetenhet kring olika verktyg för arbete med flerspråkighet som främjar för flerspråkiga barns utveckling och kompetensutveckling som skulle kunna bidra till ökat arbete med flerspråkighet i Sveriges förskolor.

## 9.8 Vidare forskning

Resultatet visade på att det fanns en skillnad i hur förskollärarna talade om flerspråkighet, alltså synsättet, gentemot hur de beskrev sitt arbete med flerspråkighet, alltså förhållningsätt. Metoden som användes i vår studie för insamling av datamaterial var intervjuer. Vi menar att vidare forskning hade kunnat vara att observera och med hjälp av digitala verktyg filma olika händelser som berör flerspråkighet för att tydliggöra huruvida arbete med flerspråkighet faktiskt berörs. Skulle det finnas möjlighet och tid så hade forskarna kunnat se på materialet med respektive förskollärare för att synliggöra arbetet och reflektera över kring händelserna.

## 10 Referenslista

Ag, A., & Jorgensen, J. N. (2013). *Ideologies, norms, and practices in youth poly-languaging*. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 525-539. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1367006912457275>

Ahrne, G & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.

Asher, M. (2000). *Vårt kroppsspråk*. Malmö: B. Wahlströms Bokförlag AB.

Bialystok, E. & Raluca, B. (2012). "Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education". *Child Development*. 83(2): 413–422.

Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

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

Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Studentlitteratur: Lund.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.

Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.

Hammarén, N. & Johansson, T. (2009). *Identitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK – tecken som AKK*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

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

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan villkor för deltagande och lärande* (Gothenburg studies in educational sciences, 321). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Kultti, A. (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development & Care*, 183(12), 1955–1969. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004430.2013.765868>

Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan lärande av och på ett andra språk*. Johanneshov: MTM.

Li, W. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, s. 1-23.

Ljunggren, Å. (2013). *Erbjudanden till kommunikation i en flerspråkig förskola: fria och riktade handlingsområden*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2013. Malmö.

Ljunggren, Å. (2016). Multilingual Affordances in a Swedish Preschool: An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 605–612. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10643-015-0749-7>

Lundberg, A. (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 1-18.

Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multi-etniskt område* (Göteborg studies in educational sciences, 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lunneblad, J. (2013). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Migrationsverket (2017) Hämtad: 2018-11-23 från: <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik.html>

Möller, &. (2010). *Den "goda" mångfalden*. Fabrikation av skolans mångfald i policy och praktik: Diversity as a "good" thing. The fabrication of diversity in educational policy and practice. *Utbildning Och Demokrati*, 19(1), 85-106.

Nationalencyklopedin [NE]. (2011). Hämtad: 2018-11-30 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/flersprakighet>

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Puskás, T. (2017). *Picking up the threads. Languaging in a Swedish mainstream preschool*. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 37(3), 313–325. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09575146.2016.1178712>

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2018-11-15 från: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Specialpedagogiska skolmyndigheten, (2015b). *Två språk*. Hämtad 2018-12-14 från: <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/>

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

Svalberg (2015). Language Awareness research: Where we are now. *Language Awareness*, 25(1–2), 1–13.



Sverige. (2010). *Ny skollag: förslag, motiv, beslut. Förskola, grundskola*. Stockholm: Svensk facklitteratur.

Sverige. Skolverket (2016). *Förskolan: [reviderad 2016]*. ([Ny utg.]). Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet(2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Yoxsimer Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

## 11 Bilaga

### 11.1 Intervjufrågor

1. Hur definierar du ordet flerspråkighet?
2. Hur arbetar/hanterar du som förskollärare flerspråkighet?
3. Vilka resurser har ni i verksamheten som berör flerspråkighet?
4. Vilka fördelar samt nackdelar anser ni finns gällande flerspråkighet?
5. När anser du att det är aktuellt att arbeta med flerspråkighet?
6. Kan du/ni beskriva hur ni arbetar med barn med annat modersmål än svenska? Ge exempel på vad det innebär rent praktiskt. Varför arbetar ni på det viset? Särskilda pedagogiska verktyg? Vad innebär det för barn och verksamheten?
7. Vilket pedagogiskt innehåll ser ni som viktigt för barnen?
8. Sagostund, matsituation, projektarbete/tema eller målområden i läroplanen: vad innebär dessa situationer för barnen (med särskilt fokus på nyanlända/ barn med annat modersmål än svenska)?
9. Hur ser er närmiljö ut? (Beroende på svar, hur tolkar ni själva vad "närmiljö" innebär)
10. Hur arbetar ni med närmiljön?
11. Vilka platser och miljöer erbjuds barnen? På vilket sätt? Hur tänker ni att barnen skapar relationer till sin nya miljö?
12. Har ni ett gemensamt språk i verksamheten? Hur gör ni för att skapa förståelse? Hur försöker ni förstå, strategier/pedagogiska verktyg? Finns det aktiviteter med barn eller föräldrar som görs på andra språk? (Särskilt fokus på mottagandet och samverkan med hemmet!)

13. Hur tänker ni kring samverkan med hemmet? Skiljer sig mottagandet mellan barnen/föräldrarna? Inskolning? Tolkar? Chefer?