



**Malmö högskola**

Lärande och samhälle

Barn Unga Samhälle

**Examensarbete**

**15 högskolepoäng**

**Språkutvecklande arbetssätt och  
förhållningssätt i en mångkulturell  
förskola**

*Language Development Practices and Attitudes in a Multicultural  
Preschool*

**Sarah Al-Harhi**

Lärarexamen 210hp  
Barndoms- och ungdomsvetenskap  
2013-11-08

Examinator: Kristofer Hansson

Handledare: Peter Lilja



# Sammanfattning

Den här undersökningen handlar om språkutveckling med flerspråkiga barn i förskolan utifrån ett *sociokulturellt perspektiv*. Syftet med studien är att undersöka pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt i förskolan för att arbeta språkutvecklande med flerspråkiga barn.

Studien är en *fallstudie* med *kvalitativt* metodval, där sex pedagoger intervjuats på en förskola där majoriteten av barnen är flerspråkiga. Det empiriska materialet analyseras ur ett sociokulturellt perspektiv på språkinläring och språkutveckling, med hjälp av begreppen *interaktion*, *den proximala utvecklingszonen* och *artefakter*.

Pedagogerna uttryckte sig positivt till flerspråkighet i förskolan och ansåg att det var viktigt att använda alla vardagliga situationer för att utveckla barnens språk genom att samtala mycket med barnen. Pedagogerna använde sig av olika redskap/artefakter för att stötta barnen i deras språkutveckling bland annat genom att använda tecken, bilder, musik och berättande.

**Nyckelord:** andraspråksinläring, flerspråkighet, förskola, pedagogers förhållningsätt, språkutveckling, språkutvecklande metoder.



# Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	7
2. Litteraturgenomgång	9
2.1 Små barns språkutveckling	9
2.2 Inläring och utveckling av ett andraspråk	10
2.3 Språkutvecklande arbetssätt	12
2.3.1 Bilder och tecken	12
2.3.2 Upprepning, berättande och musik	13
3. Teori	15
3.1 Interaktion och den proximala utvecklingszonen	15
3.2 Artefakter: redskap för lärande	16
4. Metod	18
4.1 Metodval	18
4.2 Urval	19
4.3 Genomförande	19
4.4 Etiska överväganden	20
5. Resultat och analys	21
5.1 Interaktionens betydelse	21
5.2 Användandet av artefakter	26
5.3 Slutsatser	29
6. Diskussion	31
6.1 Metoddiskussion	31
6.2 Resultatdiskussion samt förslag till fortsatt forskning	32
Referenslista	35
Bilaga 1	37



# 1 Inledning

Genom invandring är Sverige ett mångkulturellt land, och Skåne är ett län där många kulturer möts i samhället varje dag. Det innebär att många barn som går i förskolan och skolan har ett annat modersmål än svenska. Därför är det viktigt att pedagogerna som arbetar med barnen har kunskaper som kan stötta flerspråkiga barn i deras språkutveckling.

För flerspråkiga barn är olika språkutvecklande metoder som till exempel bilder ett hjälpmedel för barnen för att kunna kommunicera och utveckla sitt språk (Fagerlund & Moqvist 2010). På grund av att flerspråkighet är en vanlig företeelse i dagens förskola och skola, anser jag att det är intressant att undersöka vilka metoder pedagogerna använder för att arbetar språkutvecklande med flerspråkiga barn samt hur pedagogerna förhåller sig till flerspråkighet och språkutveckling i förskolan.

I *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010) står det att förskolan ska arbeta för att alla barn ”utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket 2010:12). I *Läroplanen för förskolan* står det även att pedagogerna ska planera verksamheten utifrån alla barn i förskolan, och att barn som behöver mer stöd ska få det med hänsyn till barnens egna behov och förutsättningar.

Den här undersökningen görs i en förskola där majoriteten av barnen har svenska som andraspråk, för att se olika förhållningssätt samt språkutvecklande metoder som pedagogerna använder med flerspråkiga barn.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att utifrån ett sociokulturellt perspektiv undersöka olika pedagogers förhållningssätt samt arbetssätt för att arbeta språkutvecklande och stötta flerspråkiga barn i förskolan.

För att besvara syftet kommer följande frågeställningar att undersökas:

- Vilka förhållningssätt har pedagogerna till språkutveckling och flerspråkighet?
- Vilka metoder och redskap använder pedagogerna i arbetet med språkutveckling?
- Hur kan pedagogernas arbets- och förhållningssätt förstås ur ett sociokulturellt perspektiv?



## 2 Litteraturgenomgång

Det finns mycket forskning om språkutveckling i förskola och skola, i det här kapitlet ligger fokus på forskning om språkutveckling med barn i förskolan eftersom det är relevant för syftet med den här studien. För att få förståelse för hur inlärningen och utvecklingen av ett språk går till valde jag att skriva om språkutveckling med små barn, språkutveckling med olika hjälpmedel samt språkinlärning och språkutveckling med flerspråkiga barn.

### 2.1 Små barns språkutveckling

Enligt Westerlund (2009) kommunicerar barn som ännu inte har det verbala språket genom *förspråklig kommunikation* – kroppsspråk och pekande – för att visa vad de menar och vill. Förspråklig kommunikation är en viktig del i barnets språkutveckling. Språk är ett sätt att kunna kommunicera med en annan individ. Kommunikation finns i många olika uttrycksformer som till exempel genom konst, kroppsspråk, ansiktsuttryck och språk (tal, tecken, skrift). Skillnaden mellan kommunikation och språk är enligt Westerlund att det i ett språk finns bestämda regler som både sändaren och mottagaren måste dela. Tidigare ansågs språkutvecklingen börja först när barnet sa sitt första ord men Westerlund menar att talet bara är ett av många olika sätt för språket att komma till uttryck på.

Enligt Lindgren & Modin (2012) är barn oftast väldigt nyfikna och utforskar gärna sin omgivning för att göra nya upptäckter. När barnet ännu inte kan ställa frågor eller förklara vad hen gör för sin omgivning visar barnet sina tankar/känslor genom kroppsspråket. Vid sådana situationer är det enligt Lindgren & Modin viktigt att vuxna är med i barnets aktiviteter och sätter ord på det som barnet gör för att det är här som grunden för barnets begreppsutveckling och muntliga kommunikation startar. Lindgren & Modin hävdar att nästa steg i barnets utveckling är att koppla ihop språket och tänkandet genom att barnet nu förstår olika begrepps betydelse.

Ladberg (2003) skriver att vi människor har olika sätt att lära oss språk – modersmål samt nya språk – eftersom vi har olika personligheter och har olika strategier för hur vi lär oss språk. En del vill först lyssna in språket och lagrar/samlar språket som helhet innan de talar, medans andra uttrycker ord direkt som dem hör orden och går på språkets delar. Hos barn som uttrycker ord direkt är det lättare att se deras språkutveckling samt att man ofta uppmuntrar barnen i sin språkinläring. Vidare hävdar Ladberg att barn som lyssnar in språk lär sig lika mycket som den som talar, trots att det inte verkar så. Det är bara ett annat inläringssätt och så småningom visar även ”den tysta” vad hen kan.

## 2.2 Inläring och utveckling av ett andraspråk

Barn som har ett annat modersmål än det språk som brukas i det nationella sammanhang som barnet befinner sig i kan enligt Bjar & Liberg (2003) präglas av speciella processer som styr deras inläring av ett andraspråk. Exempel på sådana processer är *förenkling* och *övergeneralisering*. Förenkling innebär att den som lär sig ett nytt språk använder fraser som till exempel ”två gris” och så vidare eftersom att antalet redan beskrivs genom räkneordet. Övergeneralisering innebär att man använder ett och samma ord till exempel ”gå” som får omfatta all typ av rörelse istället för mer beskrivande ord som till exempel ”resa, springa” och så vidare. *Helfrasinläring* är även mycket vanligt hos barn när de lär sig ett nytt språk, och det kan enligt Bjar & Liberg identifieras genom fraser som ”Hur mår du?” som är inlärd i sin helhet utan att talaren egentligen förstår hela innebörden i frasen. Barn som ska lära sig ett nytt språk kan dra fördel av att lära sig helfraser när de ska lära sig språkets grammatik, till exempel för att barnet lättare kommer in i leken med andra barn och lär sig att använda orden i nya kombinationer genom samspelet med de andra barnen (Bjar & Liberg 2003, Ladberg 2003). Helfrasinläringen kan enligt Ellneby (1998) hjälpa barnet i sin sociala språkutveckling genom att pedagogerna ger barnen användbara fraser som hjälper dem att komma in i barngruppen.

Enligt Håkansson (2003) utvecklas andraspråket till viss del på samma sätt som modersmålet, då inläringen sker genom språket som barnet hör i omgivningen. Där är dock en viktig skillnad menar Håkansson och syftar till att ett modersmål ”utvecklas kognitivt samtidigt som den språkliga utvecklingen” (Håkansson 2003:166), vilket

betyder att barnet utvecklar tänkandet parallellt med språket. Den här utvecklingen sker alltså inte när man lär sig ett andraspråk. Skillnaderna tydliggörs i hur *inläraren* använder språket, man gör inte samma misstag i sitt modersmål som man gör i andraspråket. Enligt Håkansson (2003) är det en utmaning för pedagogerna att förstå språkfelen som de flerspråkiga barnen gör när de pratar svenska. Håkansson menar att andraspråksinläringen kännetecknas av olika strukturer som inte finns i *målspråket*, till exempel använder man sig av ett *interimspråk* – mellanspråk – som innehåller drag från modersmålet men som också visar drag av utveckling. Interimspråket innebär att barnen skapar ett eget ”system av språkliga regler” (Ellneby 1998:16), där barnet testat sig fram genom att observera och lyssna på hur omgivningen använder språket. Det är därför viktigt att pedagogen analyserar hela *produktionen* och inte bara felen i de flerspråkiga barnens språkbruk (Håkansson 2003).

Ellneby (1998) anser att andraspråksinläringens svårighetsgrad till viss del beror på om modersmålet är *besläktat* med andraspråket. Om de grammatiska strukturerna i språken är lika eller inte, påverkar enligt Ellneby inläringen av ett andraspråk. Språkfel som kan uppstå i inläringen av ett andraspråk kan till exempel vara en följd av *interferens* – det ena språkets *ofrivilliga* påverkan på det andra (Arnberg 2004, Ellneby 1998). Enligt Ellneby (1998) kommer barnet under inläringen av andraspråket att testa många olika sätt att använda språket på och det är därför viktigt att barnen har bra *språkliga förebilder*. Enligt Börestam & Huss (2001) har studier av barn visat att andraspråksinläringen har mycket gemensamt med förstaspråksinläringen och att interferens från barnens förstaspråk är förhållandevis liten jämfört med vad man tidigare trott.

Beckert, Håland & Wallin (2008) skriver att intresset för att forska om både flerspråkighet samt kognitiv utveckling är stort och forskningen har påvisat positiva samband mellan de båda. Flerspråkiga barn har språket som stöd för att utveckla ett mer verbalt och flexibelt tänkande än enspråkiga barn. Flerspråkiga barn har även lättare för att hitta nya lösningar på olika problem. Börestam & Huss (2001) skriver även dem att man i en del studier kunnat ”visa på positiva kognitiva effekter, inte minst en större kreativitet hos tvåspråkiga” (Börestam & Huss 2001:58).

## 2.3 Språkutvecklande arbetssätt

Den här avdelningsrubriken är indelad i avsnitt som handlar om olika pedagogiska arbetsmetoder som stöttar barnens språkinläring och språkutveckling.

### 2.3.1 Bilder och tecken

Bildspråket är enligt Fagerlund & Moqvist (2010) viktigt för barns språkutveckling. De menar att när man integrerar ord och bilder så sker det en utveckling i barnens förmåga att formulera och uttrycka sig i tal, skrift och bilder. Bilder bidrar till att barnen uppfattar fler aspekter i ett berättande, vilket i sin tur gör att de utvecklar sitt ordförråd och sin ordförståelse. Enligt Fagerlund & Moqvist gynnas alla barns språkutveckling av att arbeta med bilder på ett kreativt och meningsfullt sätt. När man arbetar med *bildspråklig utveckling* är det kommunikationen och själva processen som är det väsentliga i aktiviteten. Barn utvecklar sina kunskaper om det svenska språket samtidigt som de arbetar med den bildspråkliga utvecklingen. Barn kan beskriva och uttrycka sig genom bilder och på så vis skapa förståelse om sin omvärld.

Tisell (2009) skriver att tecken har använts i hundratals år för att kommunicera med personer som inte har något tal, för att förhindra isoleringen som uppstod för dessa individer. Idag har tillvägagångssättet fått namnet AKK – som står för *Alternativ och Kompletterande Kommunikation* (finns även TAKK – Tecken som AKK, som används i vissa förskolor). Inom AKK är tecken den vanligaste metoden som används med individer som behöver alternativa hjälpmedel för att kommunicera. Forskning som gjorts om teckens betydelse för barnens språk och kommunikationsförmåga har konstaterat att det blir en utveckling inom båda faktorerna. Genom tecken skapas möjlighet för en språkutveckling trots att barnen ännu inte kan tala. Genom många studier och lång erfarenhet om teckens betydelse för språkutvecklingen har forskningen visat att tecken är ett bra hjälpmedel samt stöd för individer som av olika anledningar behöver hjälp i sin språkutveckling. Tisell menar att tecken fungerar som en ”bro mellan språken” och är bra för barn som förstår mer än vad de kan uttrycka. Teckenanvändning är även gynnsam för barn med en såkallad ”normal” språkutveckling om tecken används i tidig ålder, då det utvecklar barnens språk och tankeförmåga (Tisell 2009).

Ellneby (2007) anser att teckenstöd har inneburit att de flerspråkiga barnen lärt sig andraspråket mycket fort. När barnen inte hittar det ordet de söker så använder de

tecknet för ordet istället. Ellneby skriver att när barnen använder ord som de har i sitt ordförråd, som de känner sig säkra på, så behöver barnen inte tecknet.

### **2.3.2 Upprepning, berättande och musik**

Arnberg (2004) menar att upprepning av ord och uttryck behövs för att barnen ska lära sig att använda dem automatiskt, det är speciellt viktigt för flerspråkiga barn. Att upprepa aktiviteter där barnen kommer i kontakt med nya begrepp är viktigt, inläringen av språket sker dessutom fortare om flera olika sinnen är inblandade i *inlärningsupplevelsen*. Till exempel om man läser om en ko så kan barnen få en leksaksko som de kan känna på och titta på samtidigt som de hör ordet ko och hör hur en ko låter. Enligt Arnberg är det bra att använda samma ord i olika sammanhang för att barnen lättare ska förstå begreppet. Till exempel kan man visa en leksaksko från förskolan, en ko på mjölkkartongen och en ko som man ser ute på promenaden vid en kohage.

Att läsa och berätta för barn är viktigt för barnens språkutveckling bland annat för att det presenterar nya begrepp, ökar fantasin, hjälper barnet att förstå sina känslor genom att identifiera sig med andra, ökar barnens ordförråd och demonstrerar olika språkliga strukturer för barnen (Arnberg 2004, Ellneby 2007). När man läser eller berättar för barn bör man enligt Arnberg (2004) samt Ellneby (2007) göra det utifrån barnens förståelsenivå eller något över den. Arnberg (2004) skriver att när man läser för små barn bör man titta på bilderna och tala med barnen om dem, ställa frågor om bilderna och ge barnen tid att svara samt ge svar åt barnens frågor kring bilderna. Att bara läsa en bok ord för ord hjälper inte barnen i sin språkutveckling då de inte lär sig begreppens innebörd eller ser något samband med bilderna. Det är även viktigt att lyssna på barnet och endast läsa eller berätta så länge som barnet är intresserad då böcker och berättande bör vara en rolig upplevelse som följer barnen genom hela livet (Arnberg 2004). Enligt Svensson (2005) är böcker ett bra hjälpmedel för att barnen ska utveckla ett rikt språk, eftersom att barnen möter olika sätt att använda språket i litteraturen. Svensson menar att det är bra för barnen att möta språkbruk som dem inte är vana vid och att det gör att barnen blir självständiga i sin relation till språket. Arnbergs (2004) och Svenssons (2005) resonemang om berättande och läsande kan tala emot varandra av den orsaken att Svensson menar att böcker är ett hjälpmedel för att utveckla barnens språk, medans

Arnbergs menar att böcker ska vara en rolig upplevelse för barnen som de har med sig hela livet.

Att sjunga och läsa ord rytmiskt har visat sig vara en hjälp för minnet, det kan även vara bra för att träna på uttal (Arnberg 2004). Sånger och ramsor innehåller ofta ovanliga ord som pedagogerna då får möjlighet att förklara för barnen. För att barnen ska lära sig sångerna och ramsorna är det viktigt att man upprepar dem många gånger så att barnen kan lära sig dem. Sånger och ramsor är lätta att lära sig för att ”rytmen och rimmen skapar lust och glädje” (Ellneby 2007:196). Barnen lär sig sångerna innan de förstår innehållet och lär sig att tala.

## 3 Teori

Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv baserat på Lev Vygotskijs grundteorier och vidareutvecklingen av dessa. *Interaktion, den proximala utvecklingszonen* och *artefakter* är centrala begrepp i undersökningen. Begreppen valdes för att de skapar förståelse för hur barn lär sig och utvecklar språk.

### 3.1 Interaktion och den proximala utvecklingszonen

Vygotskij (1999) betraktar barn som sociala individer redan från födseln och menar att språket har en social betydelse, att vi människor utvecklas i samspelet med andra i olika sociala sammanhang. *Interaktion* med andra människor är viktigt för att barnen ska utveckla sitt språk och lära sig olika begrepp, det är i det sociala umgänget som barnen upptäcker språket och kan förstå ordens innebörd. Barn behöver vuxnas stöd för att lära sig ett språk och utveckla förståelse för begreppen. Dialogen har stor betydelse för barns språkutveckling, då samtal får barnen att intressera sig för språket och lockar fram barnens vilja att samtala (Håkansson 1998). Människor lär sig och utvecklar ett språk genom interaktion/samspel med andra människor i sin kultur (Säljö 2000). Språkinläring är en medfödd förmåga och omgivningen har stor betydelse för vår språkutveckling (Arnberg 2004). Säljö (2000) skriver att vi lär oss av den kulturen – värderingar, kunskaper med mera – vi befinner oss i genom interaktionen med omgivningen. Genom språket delar och utbyter människan hela tiden erfarenheter, information, kunskaper och förmågor med andra människor.

Vygotskij (1999) skriver om *den närmaste utvecklingszonen* som även kallas *den proximala utvecklingszonen*. Den omfattar de egenskaper som ännu inte har mognat hos barnet. I basen finns det som barnet kan själv och i den närmaste utvecklingszonen finns det som barnet ännu inte kan men som barnet kan klara av i samspelet med någon annan mer erfaren och kunnig person (Partanen 2007, Vygotskij 1999). Vygotskij (1999) anser att egenskapernas mognad är viktig att fastställa för att ha möjlighet att utveckla barnen, samt att man bestämmer var den lägsta och högsta zonen för inläringen är. Barnen

utmanas här med hjälp av en annan person för att uppnå nästa utvecklingszon, det är mellan dessa zoner som lärandet sker och inläringen är produktiv. Vygotskij (1999) anser att pedagogiken ska sträva mot morgondagen, att ”inläringen bör föra utvecklingen framåt” (Vygotskij 1999:335). Carlgren (1999) – som är influerad av Vygotskijs teorier – menar att barn imiterar sin omgivning som innehar kunskaper som är utanför barnets eget kunnande, för att sedan använda sina nya kunskaper i olika sammanhang som är meningsfulla för barnet. Barnen lär sig till exempel nya begrepp via språket som de vuxna använder, vilket barnen därefter utvecklar genom att de använder begreppen i nya sammanhang.

## **3.2 Artefakter: redskap för lärande**

Säljö (2000) anser att det finns olika *artefakter* – fysiska och intellektuella redskap – som samspelar med varandra inom kulturen i vår omgivning. Både de fysiska och intellektuella artefakterna visar att människan har en ”förmåga att samla erfarenheter och använda dem för sina syften” (Säljö 2000:30). Säljö menar att människan använder språk, tecken samt symboler för att kommunicera och utbyta kunskaper och erfarenheter med varandra inom kulturen. Kunskaperna som vi har i vår gemensamma kultur finns i de fysiska artefakterna – olika verktyg och instrument, informations- och kommunikationstekniker med mera. Partanen (2007) skriver även han att människan har olika verktyg bland annat för att reflektera över olika situationer och förhålla oss till dem. Människan kan genom att prata om någon situation med andra eller oss själva få förståelse för situationen. Språket, tänkandet, samtalet och reflekterandet är alltså redskap som hjälper oss att utvecklas och göra val utifrån våra och andras erfarenheter. Säljö (2000) skriver att människan är den enda arten som kan förmedla kunskaper och förståelse till andra individer genom språket. Människan lär av kulturens erfarenheter och kan tolka olika händelser, och därigenom göra analyser och jämförelser. Vi lär oss olika begrepp som hjälper oss att veta hur vi ska förhålla oss till kunskaperna i olika sammanhang. För att människor ska få förståelse för språket och ta tillvara på den information och de kunskaper som finns i kulturen krävs det att vi har kategorier och begrepp att sortera våra upplevelser under.

\*



I den här undersökningen kommer begreppet interaktion att användas som en övergripande förutsättning för inläring och utveckling av ett språk, då vi lär oss språket i samspel med andra människor. Den proximala utvecklingszonen kommer att användas som ett hjälpmedel för att se vad och hur pedagogerna gör för att hjälpa barnen att utveckla språket. Idén om artefakter används i den här studien för att förstå de redskap – tecken, bilder, musik, sagor med mera – som pedagogerna använder för att hjälpa barnens inläring och utveckling av språket.

# 4 Metod

## 4.1 Metodval

För att få svar på mina frågor har jag valt ett *kvalitativt inriktat tillvägagångssätt* som innebär ”forskning där datainsamlingen fokuserar på ’mjuka’ data, t.ex. i form av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser, oftast verbala analysmetoder av textmaterial” (Patel & Davidsson 2003:14). Enligt Patel & Davidsson (2003) görs i en kvalitativt inriktad undersökning analyser av det insamlade materialet för att få en djupare och bredare kunskap om problemområdet. Den här undersökningen är en *fallstudie* vilket innebär att man undersöker en mindre grupp, till exempel en förskola för att få en helhetsbild och så stor empiri som möjligt om den specifika gruppen.

De valda metoderna för den här undersökningen är *kvalitativa intervjuer* där intervjufrågorna är *standardiserade*, vilket innebär att pedagogerna ställdes samma frågor i en förutbestämd ordningsföljd på alla avdelningarna. Frågorna är *semistrukturerade* (en blandning av strukturerade och ostrukturerade) vilket betyder att intervjupersonen ställs öppna frågor som gör att hen kan svara med egna ord samt har utrymme att komma med utförliga svar och egen input (Patel & Davidsson 2003). I kvalitativa intervjuer är målet ”att upptäcka och identifiera egenskaper” i ”den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidsson 2003:78).

Enligt Patel & Davidsson (2003) är det betydelsefullt att hitta *instrument* (redskap) som man kan använda som hjälpmedel för att undersökningen ska bli så *tillförlitlig* som möjligt. I den här undersökningen består instrumentet av att med hjälp av en mobiltelefon göra ljudinspelningar av intervjuerna, för att försäkra att informationen från intervjuerna uppfattats korrekt. Resultatet består av ett *sant värde* samt ett *felvärde*, där felvärdet beror på olika ”brister i instrumentets tillförlitlighet” (Patel & Davidsson 2003:100). För att få en så bra tillförlitlighet som möjligt kan intervjuaren till exempel göra ljudinspelningar där hen kan anteckna informationen från intervjuerna efteråt samt lyssna igenom intervjuerna igen ”för att försäkra sig om att man uppfattat allt korrekt” (Patel & Davidsson 2003:101).

## 4.2 Urval

Valet av förskola gjordes genom kännedom om att förskolan passade in med syftet för min undersökning. Eftersom jag vid tidigare tillfällen besökt förskolan och bevittnat att flertalet av barnen är flerspråkiga samt att några av pedagogerna använder tecken tillsammans med de flerspråkiga barnen.

Studien genomfördes i en mångkulturell förskola där majoriteten av barnen har svenska som andraspråk. Barnen har varit i Sverige olika lång tid, och deras språkkunskaper varierar. Åldern hos barnen ligger mellan ett och sex år. Sex pedagoger från fem olika avdelningar har deltagit i studien genom intervjuer. Fyra av avdelningarna har barngrupper i åldrarna ett till fem, och en avdelning är en femårsgrupp som är ute mycket.

## 4.3 Genomförande

Inför undersökningen informerades respondenterna om syftet med studie samt tillfrågades om de hade möjlighet och intresse att delta.

Innan undersökningen genomfördes samlades kunskap genom att läsa litteratur om språkutveckling för att ha kunskaper om ämnet vid intervjuerna. Inför intervjuerna fick pedagogerna se intervjufrågorna (se bilaga 1) i förväg så att de hade möjlighet att förbereda sig inför samtalet. Intervjuerna ljudinspelades för att lättare uppfatta vad pedagogerna sade samt för att få samtalet att vara så naturligt som möjligt för intervjupersonen. Intervjuerna med pedagogerna utfördes på förskolan, antingen inne på avdelningen eller inne i ett samtalsrum/kontor, beroende på pedagogernas möjligheter att gå ifrån barngruppen. Intervjuerna blev sedan transkriberade för att på så vis ha möjlighet att undersöka och analysera det empiriska materialet. Pedagogerna som medverkade i intervjuerna tilldelades följande fiktiva namn Kim, Kris, Robin, Charlie, Jamie och Alex. Jag gjorde ett medvetet val att använda könsneutrala namn samt ”hen” istället för han eller hon i studien, eftersom jag inte vill bidra med olika normer om att pedagoger är av kvinnligt kön. Könet är inte det som ligger i fokus i den här undersökningen.

## **4.4 Etiska överväganden**

Respondenternas integritet respekteras genom att det inte förekommer några riktiga namn – namnen i studien är fiktiva – eller formuleras på ett sätt så att respondenternas anonymitet inte kan avslöjas i studien. Respondenterna har informerats om syftet samt att det är frivilligt för dem att delta i studien. Enligt Patel & Davidsson (2003) måste alla uppgifter hanteras konfidentiellt, vilket innebär att man inte lämnar några uppgifter till någon utomstående eller att det är möjligt att identifiera någon individ när resultatet presenteras. De menar även att deltagarna måste informeras om syftet med studien samt att det är frivilligt att medverka.

## 5 Resultat och analys

I det här kapitlet besvaras undersökningens frågeställningar. Det insamlade materialet i form av intervjuer redovisas samt analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv på språkinläring och språkutveckling. Analysen görs genom att använda de centrala begreppen interaktion, den proximala utvecklingszonen samt artefakter som beskrivs i teoridelen.

### 5.1 Interaktionens betydelse

Interaktionen tycker pedagogerna är viktig och de anser att det är i samspelet som barnen lär sig språket. Pedagogerna menar att det är betydelsefullt att samtala mycket med barnen och att man tar tillvara på språket i alla de vardagliga situationerna. De anser att man tar tillvara på språket genom att finnas på plats tillsammans med barnen, ställa frågor samt att de vuxna benämner det barnen gör så att de sätter ord på det barnen ännu inte kan uttrycka själva. Pedagogerna ser de vuxna (och även andra barn) som en betydande del i barnens språkutveckling och att det är viktigt hur pedagogerna bemöter barnen. Kris säger att de pratar mycket med barnen för att uppnå målet att barnen ska kunna ”bra” svenska när de börjar skolan. Alex berättar att hen arbetar språkutvecklande med barnen genom att vara tydlig i sitt bemötande och att de vuxna är en av de som har störst betydelse i barnens språkutveckling och identitetsskapande, eftersom de vuxna påverkar barnen mycket genom språket och bemötandet.

Det språkliga det har vi med oss alltid egentligen i alla situationer, i hela vardagen ju. Till exempel matsituationer, med mindre barn vid blöjbyte, alla såna här vardagliga situationer, där man har med det. (Alex 2013-09-06).

Säljö (2000) menar att människor hela tiden lär sig i interaktion med andra människor, och att frågan handlar om *vad* man lär sig av de olika situationerna som man är en del av. Partanen (2007) skriver att den proximala utvecklingszonen är de färdigheter som är

på gång hos barnet. Det kan man upptäcka genom att vara uppmärksam när barnet talar om sina olika funderingar med mera, som sedan tillgodoses genom interaktionen med vuxna och/eller andra barn genom språkande. Barnet kan sedan anpassa kunskaperna och göra dem till sina egna, här sker ett lärande ”från yttre språk till ett inre språkligt tänkande” (Partanen 2007:52).

Genom att vara tydlig och benämna det barnen gör hjälper pedagogerna barnen att utveckla språket och tänkandet. När pedagogerna är tydliga i sitt bemötande när de pratar med barnen innebär det således att barnen lär sig språket genom interaktionen mellan pedagog och barn. Därmed sker lärandet hela tiden. När Kris och Alex berättar att de vuxna har störst betydelse för barnens språkutveckling (samt identitetsskapande), betyder det att språkutvecklingen sker i sociala sammanhang genom interaktionen med sin omgivning och att de vuxna kan utveckla barnens språk genom att vara medvetna om hur de pratar med barnen.

Robin berättar att hen ofta visar intresse och lyssnar på barnen genom att till exempel fråga: ”Vad gör du? Varför gör du så? Vad är det?” Genom lite hjälp och vägledning från omgivningen kan människor klara av olika uppgifter som vi inte klarar ensamma (Säljö 2000).

När Robin visar intresse och samtalar med barnen om vad de gör och frågar frågor om det, medför det således att barnen kan utveckla språket genom interaktionen tillsammans med pedagogen. När Robin ställer följdfrågor så utvecklas barnen genom att de får motivera sina tankar verbalt, samt att Robin kan sätta ord på vad barnen gör för att stötta dem i språkutvecklingen.

Kim tycker att det är viktigt att arbeta utifrån barnen och deras språkliga nivå, att man arbetar så att språket utvecklas genom att vara tydlig och lyhörd mot både barn och föräldrar. Man behöver även läsa av olika situationer och kroppsspråk, menar Kim.

Jag känner att jag går gärna ner på väldigt låg nivå för att få kontakt med föräldern så att den känner, för att det är väldigt många invandrarföräldrar som – jag vet inte om de blir nervösa eller oroliga men – de låtsas att de förstår. För att de vill liksom vara tillags och de vill förstå och så. Det känner man sen, att man får säga om samma sak igen eller att en situation blir missförstådd. Då tycker jag att det är jätteviktigt att gå lågt ner i nivån så att alltså, och det låter väldigt dumt tycker jag men jag känner att man kommer fram! (Kim 2013-09-04).

Vygotskij (1999) menar att man behöver fastlägga vilken språklig nivå individen har för att ha möjlighet att utveckla språket, individen utmanas sedan för att med hjälp av en kompetent person uppnå kunskaper i *den närmaste/proximala utvecklingszonen*.

När Kim är lyhörd och anpassar sitt språkbruk för att få de flerspråkiga barnen eller föräldrarna att förstå, får de på så vis lättare för att kommunicera med varandra. Till att börja med kommunicerar pedagogerna med barnen eller föräldrarna på en enkel nivå som sedan successivt kan bli mer avancerad allteftersom de utvecklar andraspråket.

Kris anser att det är viktigt att man pratar mycket med barnen och benämner det barnen gör, det är på det sättet som barnen lär sig språket. Jamie berättar att när man sitter med barnen så pratar man hela tiden om det barnen gör, man pratar om pussel och bilder och man är aktiv själv hela tiden i den vardagliga situationen. ”Det är så viktigt att vi vuxna är på plats, i sandlådan då sitter man med barnen, man pratar med barnen, det är a och o i vårt yrke – att vara där!” (Jamie 2013-09-06). Kim berättar att hen benämner det barnen gör eller känner genom att hen:

Säger till dem och hjälper dem på något vis att tänka vad de gör och alltså speciellt i sådana situationer som om dem blir ledsna eller arga eller något sånt. För då liksom har dem inte tillgång till det riktigt själv och då sätter jag ord på deras känslor. (Kim 2013-09-04).

Människor är hela tiden under utveckling och vi tar till oss ”kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer” (Säljö 2000:119). När Kris, Jamie och Kim pratar med barnen hela tiden och sätter ord på det barnen ännu inte kan uttrycka själv, handlar det således om att stötta barnen i olika situationer och utveckla barnens språk genom interaktion i vardagen.

Alex berättar att i en barngrupp som hen hade tidigare, delade de in några flerspråkiga barn som behövde mer stöd i en grupp för sig när de till exempel hade samlingar. Där kunde de flerspråkiga barnen komma till tals och få möjlighet att berätta:

Det hade vi väl i ett par månader sen kände vi att nu kan de också vara i den gemensamma gruppen, för då hade de fått den här första. I en stor grupp så kanske dem inte riktigt vågar höras och komma till tals. (Alex 2013-09-06).

Genom interaktion med andra människor utvecklas barnens språk, barnen lär sig språket genom att samtala med andra barn och vuxna, samt genom att tala med sig själv (Partanen 2007). Partanen (2007) skriver att det *inre språkliga tänkandet* är det barnet

kan själv utan hjälp av andra i sin omgivning, och att barnet klarar svårare uppgifter i den proximala utvecklingszonen med hjälp av andra kompetenta människor.

När Alex arbetade med mindre grupper för att de flerspråkiga barnen skulle få möjlighet att berätta, innebär det att barnen kan samtala med barn som har ungefär samma språkliga nivå eller nivån över. Tillsammans med pedagogens hjälp kan barnen utveckla språket till nästa utvecklingszon och den språkliga svårighetsgraden anpassas till barnens språkliga nivå för att utmana och hjälpa dem att utveckla språket.

Charlie berättar att hen märker att barnen lyssnar och lär mycket av varandra på ett naturligt sätt när de har blandade åldersgrupper (ett- till femåringar), ”man ser att de här små de är med och lyssnar och anammar” (Charlie 2013-09-06). Jamie berättar att det är viktigt att tänka på att när de har många tvåspråkiga barn så har de inte så många med:

Renodlad svenska, barn som bara talar svenska, så det blir svårare och svårare att de hör kamrater som pratar en god svenska, om man säger så. Det är viktigt att vi pedagoger är med och finns där bland barnen hela tiden så att vi kan föra språket vidare liksom, att vi kompletterar kamraternas språk också. (Jamie 2013-09-06).

Barn imitera sin omgivning som är laddad med kunskaper utanför barnets egna förmågor, för att få nya kunskaper som barnet kan använda i andra sammanhang. Barnet lär sig nya begrepp genom språket som omgivningen använder (Carlgren 1999).

Charlies och Jamies uttalande ovan visar således en syn på språkinläring och språkutveckling som betonar samspelet med omgivningen och att barn som har mer kunskaper om det svenska språket hjälper sina kamrater att utveckla sitt andraspråk.

Pedagogerna på förskolan är positiva till flerspråkighet i barngrupperna och tycker att flerspråkighet är en tillgång i gruppen, att det är intressant att lära sig om olika kulturer och olika språk. ”Får du ett barn som gärna pratar sitt språk så kan man fråga under samlingar – vad heter det på ditt språk?” (Robin 2013-09-05), så får alla prova att prata barnens olika språk. Kim säger att de frågar föräldrar och barn vad saker heter på deras språk och använder sedan dessa ord i passande sammanhang, det är något barnen uppskattar. Enligt Säljö (2000) finns det i alla vardagliga samtal och handlingar ”en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation” (Säljö 2000:13). Kunskaper hos människor utvecklas således hela tiden i olika vardagliga sammanhang genom kommunikativa interaktioner.



När Robin och Kim tar in barnens hemspråk i samlingar och så vidare, handlar det således om att ta tillvara på barnens olika kulturer och språk. Samt att barnen och pedagogerna kan lära sig de olika språken genom samspelet.

Kris och Robin tycker att det är viktigt att uppmuntra föräldrarna att prata och läsa för barnen på sitt hemspråk. Det är en ”tillgång om de har båda språken samtidigt” (Robin 2013-09-05), och det finns mycket som går att jämföra mellan de olika språken. Säljö (2000) skriver att människors sätt att handla och uppfatta världen har ett samband med våra sociala och kulturella förebilder. Sättet omgivningen talar på överförs således till människorna genom samspelet och individen tillgodogör sig därefter språket för egen användning.

När Robin och Kris uppmuntrar föräldrarna att prata på sitt hemspråk med barnen, handlar det således om att barnen ska få möjlighet att lära sig hemspråket samt andraspråket parallellt. Genom att samtala med föräldrarna på sitt hemspråk, och med pedagoger/barn på svenska i förskolan, lär sig barnen båda språken genom att samtala med dem båda.

Kris berättar om hans funderingar om att det kanske kunde vara bra för de flerspråkiga barnen att ha hemspråk i förskolan och att det kunde vara en hjälp även för pedagogerna.

Vi hade för längesen en jugoslavisk kvinna här när vi hade jugoslaviska barn. Det som vi hade hjälp av henne det var just det här med språket, att hon kunde vara en förbindelse mellan oss och familjen. (Kris 2013-09-04).

Säljö (2000) skriver att människor lär sig språk genom att kommunicera med andra genom interaktion. Människors sätt att tänka och tyda olika situationer som vi träffar på i samspelet, ”använder vi senare som resurser för att förstå och kommunicera i framtida situationer” (Säljö 2000:105–106).

När pedagogerna använder barnens hemspråk för att få barnen att förstå så kan de flerspråkiga barnen känna igen orden och på så vis lära sig vad begreppen heter och innebär på svenska. Det blir även ett samspel med föräldrarna när pedagogerna tar hjälp av dem i den pedagogiska verksamheten.

Kim berättar att flerspråkiga barn ofta behöver mer stöd än andra barn, att man ”behöver jobba mer intensivt med just språket och anstränga mig lite mer för att få dem att förstå!” (Kim 2013-09-04). Flerspråkighet finns nästan överallt och det är en stor uppgift att ta tillvara på alla vardagssituationer för att hjälpa flerspråkiga barn att

utveckla det svenska språket, säger Kim. Partanen (2007) menar att om barnen blir utmanade på olika sätt i barnets proximala utvecklingszon, så kommer barnet så småningom att utveckla sina kunskaper.

När Kim berättar att flerspråkiga barn behöver mer stöd och att pedagogerna behöver jobba intensivare med språket, betyder det således att pedagogerna har en stor roll i att utveckla barnens språk i den proximala utvecklingszonen.

## 5.2 Användandet av artefakter

Begreppet artefakter används för att förstå de redskap som pedagogerna använder för att främja barnens språkinläring och språkutveckling. I analysen utgår jag ifrån att artefakter inte enbart består av föremål utan även av tecken och andra hjälpmedel. Pedagogerna på förskolan använder sig alla av olika typer av artefakter – tecken, bilder, musik, dans, berättande, spel, lekar med mera – som verktyg för att stötta de flerspråkiga barnen i deras språkinläring och språkutveckling.

Pedagogen Kim berättar att på deras avdelning så arbetar de bland annat med tecken som stöd för de flerspråkiga barnens språkutveckling.

Tecken är jättebra! Alltså enkla tecken, det är inte många och jag kan liksom inte ett helt teckenspråk. Jag kan lite tecken som stöd! De jag kan, de använder jag mycket och barnen lär sig det jättebra och det liksom går in med hjälp av tecknet! Det blir en helt annan förståelse när man har tecken och tecken har man alltid med sig! (Kim 2013-09-04).

Kim berättar även att många föräldrar kan vara oroliga när pedagogerna använder tecken med barnen, för att de fruktar att barnen inte ska lära sig att tala. Kim upplever det motsatta nämligen att barnen tillslut inte behöver tecken för att talspråket utvecklas med hjälp av tecken. Säljö (2000) skriver att artefakter har ett kommunikativt ändamål när de används av människor för att samspela med sin omvärld. När man tolkar *begreppsliga* uttryck skapas en förståelse för begreppen och vi kan se likheter och skillnader som hjälper oss att skapa kunskap.

När Kim använder artefakter – tecken – med de flerspråkiga barnen innebär det att man skapar ett hjälpmedel för barnens språkinläring. Genom att använda redskap kan barnen förstå tecknets innebörd och barnen samt pedagogerna kan således få möjlighet att kommunicera med varandra, och barnen kan utveckla andraspråket. När barnen får

förståelsen genom tecknet samt att barnen hör de nya begreppen så sätter inlärningen av det nya språket igång. Tecken ger de flerspråkiga barnen möjlighet att få fram det de inte riktigt har ord till ännu.

Kris säger att de använder tecken med flerspråkiga barn, barn med utvecklingsstörning samt barn som är sena i sin språkutveckling och att det är till en viss hjälp för de barnen. Alex berättar att de använde tecken och bilder med barngruppen de hade förra året och att hen upplevde ”att det faktiskt betyder jättemycket för då lossnar det rätt så snabbt, när man bara tydligt kan visa med bilder eller tecken” (Alex 2013-09-06). Charlie tycker att tecken och bilder förtydligar för barnen ”det blir dubbelt meddelande både bild och att det blir en samhörighet” (Charlie 2013-09-06). Robin tycker att tecken och bilder har stor betydelse för barnens språkutveckling.

Flerspråkiga barn behöver få orden och dess betydelse på många olika sätt och sen är det ju individuellt också! En del lär sig bättre genom bild och upprepning av orden och hur man kan använda det. (Robin 2013-09-05).

Artefakter som används i ”kombination med en tänkande individ blir ett i en mening dött föremål ett ytterst känsligt redskap som kan användas för att kommunicera med omvärlden med stor precision” (Säljö 2000:81). När pedagogerna använder tecken och bilder, ger artefakterna barnen fler möjligheter att förstå för att det blir tydligare för barnen samt att de på så vis kan sammankoppla begreppet med tecknet eller bilden och få förståelse.

Bilder tycker pedagogerna är bra för att arbeta med de flerspråkiga barnens språk och förståelse. Pedagogerna menar att barnen lär sig olika ord när de både ser en bild och ordet under. ”Bilder, ordbilder och tecken är bra att använda för att det tydliggör och förstärker begreppen, speciellt för de barnen som inte riktigt har språket” (Alex 2013-09-06). Vidare menar Alex att ”det ger en extra fart på dem, när man har bilder” (Alex 2013-09-06). Kris säger att när de hade vissa barn som blev ledsna och oroliga om någon av pedagogerna gick ifrån avdelningen så visade de till exempel en bild på en toalett och sa ”jag ska gå på toaletten” (Kris 2013-09-04) så blev barnen lugna igen.

Bilder är jättebra, men att de har man ju inte alltid tillgängliga! Men i fasta situationer, om vi ska gå ut så kan det vara bra med bilder på kläder som visar det, bilder i samlings, och bilder kanske vid bordet med besticken och sådär om man känner att det är det man vill jobba med! (Kim 2013-09-04).

Säljö (2000) skriver att när människor använder artefakter så gör det att tänkandet kommer i kontakt med omvärlden, artefakterna i sig har inga speciella kvaliteter utan det är när de används av en kompetent användare som artefakterna blir en del i ett socialt och intellektuellt sammanhang.

När barnen får se en bild samt höra hur ordet sägs kan barnen förknippa bilden med begreppet och lättare lära sig vad begreppet innebär. Barnen kan även förstå budskapet bättre till exempel som Kris beskrev ovan att barnen blev lugna om pedagogerna visade bilden på en toalett och samtidigt sa det till barnen. Då förstod barnen att pedagogen kom tillbaka igen och barnen kunde känna sig trygga.

Jamie tycker att det ska vara så konkret som möjligt för barnen och menar att ”bilder egentligen inte är konkreta utan det är föremål som är konkreta” (Jamie 2013-09-06). Robin berättar att de använder konkreta material som gör det tydligare för barnen att förstår vad pedagogerna läser eller sjunger om, ”är det en get så visar man en get” (Robin 2013-09-05). Charlie berättar att de använder sig mycket av sånger och att de använder ”de här föremålen till så att de kan se och känna på dem, så det blir tydligt. Det ska vara så konkret som möjligt, att man har föremålen man kan visa och barnen får känna och uppleva” (Charlie 2013-09-06). Användandet av konkreta föremål råder till synes vara en konsensus hos pedagogerna, eftersom Jamie, Robin samt Charlie uttrycker att de tycker att det ska vara så konkret som möjligt för att förbättra barnens förståelse. Enligt Säljö (2000) visar forskningen utifrån ett sociokulturellt perspektiv att både de fysiska och intellektuella artefakterna för vidare information (som skapats av kulturen samt artefakterna) om *verkligheten* till andra människor i konkreta sammanhang. Människor hanterar omvärlden med hjälp av fysiska och intellektuella artefakter som är anpassade utifrån våra gemensamma erfarenheter.

När pedagogerna använder konkreta artefakter som barnen kan se och känna på, handlar det således om att förtydliga för barnen så att de lättare förstår vad pedagogerna talar om.

”Vi sjunger mycket och det har vi märkt, det ger en väldigt bra språkutveckling för de tvåspråkiga barnen. Vi har set resultat här inne” (Jamie 2013-09-06). Charlie säger att när de sjunger med barnen så märker de sen under dagen att barnen går och upprepar sångerna. Charlie tycker att det är viktigt att man upprepar till exempel sånger och samlingar ett par gånger, att man ”lägger till något litet nytt men att man hela tiden upprepar, så att det befästs liksom hos barnen” (Charlie 2013-09-06). Jamie berättar att hen upplever att de vuxna känner att de hela tiden måste göra något nytt med barnen,

men att barnen känner en trygghet och att de får en chans att lära sig sångerna. Vidare menar Jamie att man kan ha samma sånger men att ”det då kommer in nått nytt och då var det liksom något annat också” (Jamie 2013-09-06). Säljö (2000) anser att lärande och utveckling handlar om förmågan att kunna använda intellektuella hjälpmedel som finns i olika artefakter i vår kultur.

När Charlie och Jamie upprepar samma sånger eller samlingar för att barnen ska få tid till att lära sig sångerna, handlar det om att barnen ska få en chans att lära sig texten samt förstå textens innehåll för att utveckla sitt språk genom att få förståelse för vad de sjunger om.

Kris säger att på deras avdelning försöker de lära barnen det svenska språket genom sång, musik, dans, rörelse, ramsor och rim. ”Vi har haft orientalisk magdans, det gillar barnen! När vi hade kinesiska barn hade vi kinesisk musik och då blommade dem upp. Igenkänning är viktigt för barnen!” (Kris 2013-09-04). Kim säger att de ofta har sånger med rörelser för det är lättare för de barnen som inte har orden. Robin berättar att de arbetar utifrån ett tema där de bland annat använder sånger och sagor, där de kan hitta konkreta saker om temat. Så att det blir en röd tråd hela tiden. ”Vi gör det för att vi tror på upprepning, och vi tror på att ge många olika input, att lära sig på många olika sätt för att en sak passar inte alla” (Robin 2013-09-05). Alex berättar att läsandet betyder mycket för barnens språkutveckling, att ”det är jätteviktigt att sitta och samtala, prata om en bok och bilder” (Alex 2013-09-06). Alex anser att böcker, sånger, språkpåsar och tekniken – om den används på rätt sätt – är redskap som hjälper barnen i deras språkutveckling. Enlig Säljö (2000) måste artefakter ses som ett resultat av ”mänskligt tänkande som byggts in i redskap” (Säljö 2000:82). När människor använder olika artefakter, brukar vi kunskaper som människor skapat för särskilda syften.

När pedagogerna använder musik, dans, rörelse, sagor och andra artefakter för att stötta barnen i sin språkutveckling, erbjuds barnen andra sätt att kommunicera samtidigt som de lär sig andraspråket.

### **5.3 Slutsatser**

Resultatet från intervjuerna visar att pedagogerna har ett sociokulturellt förhållningssätt och att de är förtrogna med bland annat Vygotskijs teorier om barns utveckling av språk. Pedagogerna anser att barnen lär sig språk i interaktion med omgivningen genom

att samtala med varandra i olika sociala sammanhang. För att främja barnens språkutveckling ger pedagogerna barnen utmaningar inom deras språknivå för att på så vis utveckla språket till nästa utvecklingszon (Carlgren 1999, Partanen 2007, Säljö 2000, Vygotskij 1999).

När pedagogerna är närvarande med barnen och tar tillvara på språket i olika vardagliga situationer som är meningsfulla för barnen, handlar det om att barnen lär och utvecklar språket genom interaktionen med omgivningen. Säljö (2000) skriver att i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och tänkande ser man samspelet mellan människor som en central faktor för att till exempel utveckla språk.

I min studie vill jag mena att pedagogerna som blev intervjuade har ett centralt synsätt om att lärande och utveckling av språk sker i samspelet. Pedagogerna menar att vuxna och andra barn har betydelse för barnens språkutveckling, att barnen lär sig språk genom stöd av omgivningen. Pedagogerna anser därför att det är viktigt att vara närvarande som språkliga förebilder för att stötta barnen i språkutvecklingen. Den proximala utvecklingszonen är distansen mellan det barnet kan självständigt i den nuvarande utvecklingszonen och det barnet kan utveckla med hjälp av vuxna eller andra barn (Partanen 2007, Vygotskij 1999).

När pedagogerna berättar att de ska finnas närvarande som språkliga förebilder, handlar det om att barnen utvecklas när pedagogerna utmanar barnen i deras proximala utvecklingszon.

För att utmana och utveckla barnens språk används olika artefakter som hjälper barnen att kommunicera och få förståelse för andraspråket (Säljö 2000). Artefakterna - tecken, bilder, musik, berättande med mera – används av pedagogerna som hjälpmedel för barnens inläring och utveckling av andraspråket. Tecken samt bilder används som stöd för att kommunicera och utveckla barnens förståelse för talspråket. Pedagogerna tycker även att det är bra att använda konkreta föremål som visar tydligt för barnen vad de till exempel berättar eller sjunger om, för att förstärka begreppen för barnen. Artefakter används av människor för att underlätta vår vardag, när vi kommunicerar med våra medmänniskor, när vi tänker med mera (Carlgren 1999, Säljö 2000).

Pedagogernas användning av artefakter, handlar om att förtydliga begreppen så att barnen får förståelse för vad begreppet innebär för att på så vis utveckla språket.

## 6 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras metodvalet, resultatet som framkom av studien samt tankar kring fortsatt forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Den valda metoden för att få svar på mitt syfte och mina frågeställningar om pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt med flerspråkiga barn var kvalitativa intervjuer. Pedagogerna fick i förväg se intervjufrågorna och jag anser att det var ett bra val då pedagogerna kunde vara mer förberedda och ge utförliga svar. Att spela in intervjuerna var till stor hjälp då jag kunde koncentrera mig på intervjupersonen och sedan i lugn och ro lyssna igenom materialet, pausa och spola tillbaka om det var något jag missade.

När studien inleddes var planen att göra både intervjuer och observationer på alla avdelningarna, men med risken att göra en för stor undersökning gjordes valet att göra observationer på enbart en avdelning. Efter att ha gjort en observation på en av pedagogernas (som även deltog i intervjuerna) arbetssätt ute i barngruppen, drogs slutsatsen att observationer från enbart en avdelning inte skulle tillföra studien något mer än vad intervjuerna gjorde. Därför valdes observationerna bort helt ifrån metodvalet och jag fokuserade enbart på att genomföra intervjuerna. Valet att ta bort observationerna helt gjorde att resultatet fick baseras på vad pedagogerna berättade under intervjuerna.

## 6.2 Resultatdiskussion samt förslag till fortsatt forskning

Resultatet går inte att generaliseras eftersom undersökningen utgår ifrån vad pedagogerna sagt i intervjuerna om deras förhållningssätt och arbetssätt på just den här förskolan och med just de här pedagogerna. Det hade troligtvis blivit ett annorlunda resultat om studien gjorts på en annan förskola eller med andra pedagoger.

Utifrån resultatet från intervjuerna med pedagogerna framkom det att pedagogerna anser att interaktion och samtal mellan pedagoger samt barn är betydelsefull för barnens språkinläring och språkutveckling. Det är viktigt att pedagogerna är tydliga, lyhörda och att de benämner det barnen gör för att främja barnens språkutveckling. Lindgren & Modin (2012) skriver att barn som ännu inte kan tala och förklara för omgivningen vad hen gör, istället uttrycker sig genom att använda kroppsspråket. Här är det viktigt att vuxna är närvarande i barnens aktiviteter och sätter ord på det barnen gör. Det är där grunden för barnens begreppsutveckling och talspråk startar, nästa steg i barnens språkutveckling är att koppla ihop språket och tänkandet genom att förstå vad begreppen betyder.

Bemötandet och hur man använder språket när man talar med barnen tycker pedagogerna är viktigt för hur barnen utvecklar ett språk. Pedagogerna menar att upprepning i samlingar och så vidare gör att barnen får en chans att lära sig det som pedagogerna pratar eller sjunger om. Bjar & Liberg (2003) samt Ladberg (2003) menar att upprepning av språket och olika fraser kan vara bra för de flerspråkiga barnen, då de kan ha användning av helfraser för att lättare komma in i barnens lek och därefter lära sig att använda begreppen i olika sammanhang i samspelet med de andra barnen. Arnberg (2004) menar att upprepning av olika begrepp och uttryck krävs för att barnen ska lära sig dem, speciellt för flerspråkiga barn.

En del av pedagogerna använder barnens olika hemspråk i verksamheten och menar att det är en tillgång om barnen lär sig båda språken samtidigt. Pedagogerna uppmuntrar föräldrarna att prata sitt hemspråk med barnen och förklarar att det är positivt för barnen att lära sig båda språken. En pedagog nämnde att det kunde vara en bra idé att ha hemspråk även i förskolan. Håkansson (2003) menar att ett andraspråk utvecklas ungefär på samma sätt som modersmålet, eftersom inläringen av språket sker via språket som barnet hör av omgivningen. Skillnaden mellan inläringen av ett



modersmål och andraspråk är att när barnen lär sig ett modersmål så utvecklas intellektet och språket samtidigt, vilket inte inträffar när barnen lär sig andraspråket. Ellneby (1998) menar att svårighetsgraden på hur man lär sig ett andraspråk är beroende av om modersmålet och andraspråket är besläktade eller inte.

Pedagogerna använder olika artefakter för att utveckla språket hos barnen, tecken och bilder tycker de är bra för de flerspråkiga barnen som ännu inte kan tala svenska. Det blir ett extra stöd som gör att barnen lär sig att koppla ihop tecknet med de olika begreppen. Språkinläringen inträffar snabbare och barnen behöver sedan inte tecken mer, för att språket utvecklats så mycket att barnen inte känner lika stort behov av tecknets stöd, anser pedagogerna. Ellneby (2007) menar att tecken som stöd innebär en snabbare språkinläring för flerspråkiga barn när de ska lära sig ett andraspråk. Att barnen lär sig tecken lättare än talspråk är på grund av att människan har lättare att bearbeta information genom synintryck än vi har att bearbeta information genom hörseln. Tecken är ett stöd för barnens språkinläring och språkutveckling genom att de får ett gemensamt språkligt verktyg som de kan använda för att förstå varandra trots att de har olika hemspråk (Ellneby 2007). Teckenanvändning är även positiv för barn med ”normal språkutveckling” om det används i tidig ålder (Tisell 2009). Tecken hade eventuellt kunnat användas av samtliga barn och pedagoger, oavsett om de är flerspråkiga eller inte. Så kan de flerspråkiga barnen få möjlighet att kommunicera med de andra barnen som finns på förskolan och på så vis utveckla det svenska språket genom interaktionen med kamraterna.

När pedagogerna berättar eller sjunger med barnen använder de ofta föremål som förtydligar begreppen för barnen, om de läser om en gris då visar de även en gris som barnen kan se och känna på. Arnberg (2004) menar att det är bra att använda samma begrepp i olika sammanhang för att barnen lättare ska förstå, genom att visa en leksaksgris, en gris i en bok och en levande gris som man ser ute på promenaden.

Studien har varit värdefull och utvecklat mig inför min yrkesroll som förskollärare genom att jag har fått mer kunskap om hur man kan arbeta med flerspråkiga barn för att hjälpa dem att lära sig och utveckla sitt andraspråk. Det har varit lärorikt att höra om pedagogerna förhållningssätt till språkutveckling och flerspråkighet, att interaktionen uppfattas som den viktigaste faktorn för hur barnen utvecklar språket.

Det hade varit intressant att forska vidare om modersmålets betydelse för de flerspråkiga barnen samt vilken innebörd modersmålet har för hur barnen utvecklar

andraspråket. Jag hade velat göra undersökningar i förskolor som möjligtvis har hemspråk och se hur resultatet skulle se ut på en sådan förskola.

# Referenslista

- Arnberg, Leonore (2004). *Så blir barn tvåspråkiga – Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Beckert, Sussane; Håland, Pia & Wallin, Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan – Ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2075>
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Börestam, Ulla & Huss, Leena (2001). *Språkliga möten – Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellneby, Ylva (1998). *Språkresan – En väg till ett andra språk*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Ellneby, Ylva (2007). *Pedagoger mitt i mångfalden – Att möta barn från andra kulturer i förskolan*. Vällingby: Elanders.
- Fagerlund, Birgitta & Moqvist, Lillemor (2010). *Låt barnen skapa – Språkutveckling genom bilder*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk – Tvåspråkighet och flerspråkighet familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB.
- Lindgren, Ulla & Modin, Laila (2012). *Barns tidiga språkutveckling – Pedagogisk vägledning och bedömningsunderlag*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Partanen, Petri (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan Lpfö98 Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

- Svensson, Ann-Katrin (2005). *Språkglädje – språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tisell, Anneli (2009). *Lilla boken om tecken – Som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling*. Kalmar: Hatten Förlag.
- Westerlund, Monica (2009). *Barn i början – Språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, S Lev (1999). *Tänkande och språk*. Översättning från ryska Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

# Bilaga 1

## Intervjufrågor till pedagogerna

- Hur länge har du arbetat som pedagog? Hur länge har du arbetat med flerspråkiga barn?
- Vad tänker du på när du hör begreppet flerspråkighet? (Vad innebär begreppet för dig?)
- Hur ser du på flerspråkighet i förskolan?
- Vad tänker du på när du hör begreppet språkutveckling?
- Vad är ett språkutvecklande arbetssätt för dig?
- Vad har miljön (bilder, tecken osv.) för betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling enligt dig?
- Hur arbetar ni på din avdelning med språkutveckling med flerspråkiga barn? Varför gör ni så?
- Hur och vad gör du för att stötta barnens språkutveckling? Varför gör du just så? Är det någon skillnad på hur du jobbar jämfört med dina kolleger?
- Vilka metoder upplever du är språkutvecklande för flerspråkiga barn?
- Har du några kommentarer eller något du vill tillägga?