



Malmö högskola

LÄRARUTBILDNINGEN

Barn Unga Samhälle

# Examensarbete

15 högskolepoäng

## Språkstimulering i en mångkulturell förskola

Language stimulation in a multicultural preschool

**Lejla Secerovic Mustajbasic**

**Mirsada Sokolovic**

*Lärarexamen 210hp*

*Examinator: Margareta Cederberg*

*Barndoms – och ungdomsvetenskap*

*Handledare: Per Schubert*

*Datum för inlämning 231013*



# Förord

Detta arbete skulle inte bli möjligt att skriva om det inte fanns villiga förskollärare/lärare som tog en viktig del i forskningen genom att dela med oss av sin kunskap, både genom det praktiska arbetet samt deras tankar som stödjer det. Därför tackar vi alla deltagare för att de avsatte sin tid för att bidra med värdefulla kunskaper till vårt arbete och därmed visa sitt stöd på vår väg mot slutexamination.

Vi har under vårt material insamling diskuterat och reflekterat över alla delar som uppsatsen skulle bestå av och därefter har vi skrivit ner det vi ansåg var viktigt och relevant för vårt arbete. De gemensamma diskussionerna har underlättat vår skrivning då det hjälpte oss att samla våra tankar och lättare komma fram till slutsatser. Den tiden som vi avsatte för forskning har varit både lärorikt och rolig på samma gång då vi var väldigt insatta i ämnet och därmed hittade tillfredställelse i att arbeta tillsammans.

## *Sammanfattning*

*Flerspråkiga barn i en förskolegrupp kan vara stor utmaning för lärare vars uppdrag bland annat är att stödja och stimulera barnets språkutveckling i det svenska språket i syfte att kunna uttrycka sina känslor och tankar. Syftet med denna studie har varit att undersöka hur lärare arbetar med flerspråkiga barn i dagens förskola för att stimulera deras inläring och språkutveckling. Vi undersökte också skillnaden i val av arbetssätt beroende på lärarens utbildning och därför intervjuade vi även lärare som har svenska som andraspråk i utbildningen. Genom att vara med och observera några lärarledda undervisningstillfällen i två förskoleklasser hoppades vi på att se en variation av olika arbetssätt som lärare använder sig av för att sedan under intervjun kunna diskutera dessa val. Slutsatsen vi kom fram till är att det inte finns ett enda arbetssätt som är språkutvecklande utan att en blandning gynnar språkutvecklingen bäst. Dessutom visade det sig att lärarens förhållningssätt spelar en avgörande roll för val av arbetssätt och hur det valda arbetssättet utförs av läraren.*

*Nyckelbegrepp: Språk, språkstimulerande arbetssätt, flerspråkighet, interkulturellt förhållningssätt, andraspråk, ämnesintegrerat.*

## Innehållsförteckning

1 Inledning .....	3
1.1 Syfte och frågeställning .....	3
2 Litteraturgenomgång.....	5
2.1 Språk och lärande.....	5
2.2 Flerspråkighet .....	5
2.3 Sociokulturell teori.....	7
2.4 Lärares förhållningssätt och arbetsval .....	9
2.5 Språkstimulerande arbetssätt .....	11
2.5.1 Bornholmsmodellen.....	12
3 Metod.....	14
3.1 Kvantitativ och kvalitativ metod.....	14
3.2 Metodval och urval .....	15
3.3 Genomförande.....	16
3.4 Forskningsetiska krav .....	17
3.5 Validitet och reliabilitet .....	18
4 Resultat och analys .....	20
4.1 Betydelsen av lärarnas förhållningssätt .....	20
4.1.1. Att observera förhållningssätt .....	20
4.1.2. Förhållningssätt i ord .....	22
4.2 Lärares arbetssätt .....	24
4.2.1. Att uppleva lärande .....	25
4.2.2 Färdighetsinläring .....	29
4.3 Skillnaden i arbetssättet beroende på utbildning .....	33
5 Slutsats och diskussion .....	35
Referenslista.....	38
Internetkällor.....	40
Bilagor.....	41
Bilaga 1 .....	41
Bilaga 2 .....	42

Bilaga 3 ..... 43

# 1 Inledning

Med tanke på att den mest intensiva språkutvecklingen sker under förskoleåldern och de tidiga skolåren, skapas det ett behov att undersöka språkutveckling bland flerspråkiga barn samt pedagogernas insats inom detta område i Sveriges förskolor som idag är månkulturella och flerspråkiga. Calderon (2004) betonar vikten av förskolan och de som arbetar där och menar att flerspråkighet, läs- och skrivutveckling, lust att lära, ett gott självförtroende och en stark identitetskänsla är viktiga grunder som läggs i förskolan samt att sambandet mellan dessa är avgörande för goda resultat senare i skolan.

Förskolelärare och lärare har därmed en stor utmaning framför sig i att lägga grunden för kunskaper i det svenska språket inte minst eftersom var fjärde barn i Sverige har rötter i ett annat land. Tyvärr har vi stött på ganska otrevliga situationer på våra praktikställen där läraren istället för att vara den vuxne som stöttar och stimulerar språkutvecklingen har på ett negativt sätt kommenterat barnets felsägelser i språket. En kommentar, riktad till en av oss som lärarstudent, var: ” Hör du, hon säger fel hela tiden, ingen där hemma gör något åt det, de bryr sig inte ens”.

Sådana och liknande kommentarer samt deras bristande vilja att skapa en bra lärandemiljö för de här barnen visar att lärarna inte alls är medvetna om den egna rollen. Negativa erfarenheter likt den nämnda väckte nyfikenheten om det ser likadant ut på andra förskolor/förskoleklasser eller om det bara var några enskilda fall som förhoppningsvis inte förekommer alltför ofta.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Det är av stor vikt att pedagoger lägger ner tid och hittar vägar för att barnen med olika bakgrund och andra språk än svenska verkligen ska uppnå sina mål. För att det ska bli möjligt krävs det av barnen som går ut i svenska skolor färdigheter i att nyanserat kunna uttrycka sig på svenska. Flerspråkiga barn behöver extra stimulans och utmaning i svenska men på ett sätt som inte skapar känslor av utanförskap. I likhet med att barn med speciella behov får extra hjälp ska det finnas möjlighet för flerspråkiga barn att uttrycka sig muntligt i olika situationer för att hinna med i språkutvecklingen. Därför är syftet med vår studie att undersöka hur lärare arbetar med

flerspråkiga barn i dagens förskola och förskoleklasser för att stimulera deras inläring och språkutveckling. De frågeställningar som vi anser kan ge svar på det vi undersöker är:

1. Vilka arbetssätt använder sig lärare av för att hjälpa flerspråkiga barn i deras språkutveckling?
2. Vilket arbetssätt anser lärare vara den mest gynnsamma för språkutveckling och inläring?
3. Vilket arbetssätt är det bästa enligt lärare med svenska som andraspråk?
4. Finns det skillnader i arbetet med flerspråkiga barn beroende på om läraren har svenska som andraspråk eller inte?



## **2 Litteraturgenomgång**

Under följande rubriker visar vi på relevant forskning som finns inom området samt betydelsefull litteratur för vår studie. Vi har valt att beskriva språkets betydelse samt tydliggöra begreppen flerspråkighet, sociokulturellt perspektiv, interkulturellt förhållningssätt och några språkstimulerande arbetssätt.

### **2.1 Språk och lärande**

Språket förklaras som ”kärnan i läroprocessen” av Sandvik & Spurkland (2010:38) som säger att ”det är genom språket vi kan bedöma vad som sker hos individen”. Av förklaringen att döma är det omöjligt och otänkbart att lära och kommunicera utan språket. Kommunikationen kan ske muntligt eller skriftligt, språket kan vara det talade eller teckenspråk men det är alltid av samma skäl som vi använder språket, att kommunicera och lära. Tänkandet sker ständigt och det är en nödvändig process som tvingar oss att kommunicera och delge tankar genom att använda språket. Enligt Axelsson (2005) är språket grunden för allt lärande, kunskapsutveckling och framgång och därför avgörande för om vidareutveckling och påbyggnad av kunskaper sker mödosamt eller inte. I den nu reviderade läroplanen Lpfö (2010) nämns vikten av språket och det ses som förskolans uppdrag att stimulera det:

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Skolverket (2010:08)

### **2.2 Flerspråkighet**

Det svenska samhället är mångkulturellt och flerspråkighet är ett begrepp som det ofta talas om idag. En gammal föreställning säger att hjärnan har begränsat utrymme för flera språk och att det ena språket skulle kunna tränga undan det andra. Enligt Skutnabb- Kangas (1981) visade tidigare forskning oftast ett negativt resultat kring flerspråkighet och den kognitiva utvecklingen då barnen med flera språk klarade sig sämre i skolan än de enspråkiga. De tidigare forskningarna, fram till 1960talet, visade enligt Arnqvist (1993) oftast en negativ medföljd kring flerspråkighet

och kognitiva utvecklingen. Barnen med två eller flerspråk presenterades i forskningsrapporterna oftast sämre än de enspråkiga barnen i olika tester av verbala intelligenser. Det negativa forskningsresultatet dröjde enligt Arnqvist (1993) fram till 1962 då två forskare som han nämner i sin bok Peal och Lambert (1962) gjort en undersökning vilken visade att tvåspråkighet hade en positiv inverkan på barnets kognitiva utveckling. De två forskarna utsattes för kritik från alla håll då det var många som tyckte att deras undersökning inte var relevant och att studierna inte var välplanerade. Några år senare utfördes enligt Arnqvist (1993) liknande undersökningar med bättre planeringar och dessa bekräftade Peals och Lamberts tidigare resultat.

De senare forskningarna bidrog till att den gamla föreställningen ändrades så småningom då den påvisades vara felaktig. Benckert, Håland & Wallin (2008) skriver om senare forskning som visar många positiva samband mellan tvåspråkighet och kognitiv utveckling. Enligt dem har flerspråkighet visat sig främja metaspråklig medvetenhet som betyder att flerspråkliga barn utvecklar insikter om hur språket är konstruerat och fungerar och att den metaspråkliga medvetenheten är en viktig faktor för individuell utveckling som läsförmåga och skolframgång.

Modersmålet påverkar andraspråksinläringen positivt eftersom barnet använder sig av meningar som det har lärt sig på sitt första språk. Modersmålet positiva påverkan är väldigt omtalad idag av, bland andra, Øzerk (1992) som betonar vikten av flerspråkighet genom att hävda följande:

- Ju fler språk man kan, desto lättare blir det att lära sig nya språk.
- Kunskapsutveckling och språkutveckling hör nära samman.
- Sociala kontakter och språkliga erfarenheter i accepterande och inkluderande miljöer är viktiga för att barnen ska kunna tillägna sig språket.

När barnet lär sig ett nytt språk är det mitt i en process som utmanar barnet att prova olika vägar för att utvecklingen av språket ska ske. Utvecklingen och påbyggnaden av det nya språket sker lättare beroende på om barnet redan har tillägnat sig vissa språkkunskaper i sitt första språk. Inflöde från omgivningen är ytterligare en pusselbit som bidrar till att språkutvecklingen sker även genom att barnet får tillfälle att pröva sina tillägnade kunskaper på omgivningen. Därför menar Axelsson (2005) att det är viktigt för barnets språkutveckling att läraren vet var barnet befinner sig kunskapsmässigt i det andra språket.

Språktillägnet kan delas in i två delar enligt Axelsson (2005) där den första delen, basen, tillägnas av barnen som är upp till 5-6 års ålder medan den andra delen, utbyggnaden, tillägnas man sig under skoltiden och senare i livet. Basen omfattar den enkla uppbyggnaden av grammatik, ljudsystem, ett ordförråd på ca 10 000 ord och berättandet av enkla berättelser. Utbyggnaden kräver större ordförråd kopplat till skolämnen samt kunskaper om och förmåga att uttrycka sig nyanserat i tal och skrift. Det är väldigt viktigt och en stor fördel för barnet om det har utvecklat basen både i sitt modersmål och i det svenska språket innan skolstarten. Barn som ges utrymme till att utveckla sitt modersmål utvecklar det nya språket lättare eftersom ett starkt modersmål är den bästa grunden att bygga på med det andra språket.

Skans (2011) är en av forskarna som undersökt flerspråkighet på förskolan. Hans studie är gjord i Rosengårds stadsdel i Malmö och syftar till att ta reda på hur man ser på språkutveckling och interkulturellt arbete i förskoleverksamheten. Skans (2011) menar i sin avhandling att det är viktigt att de språk och kunskaper barnet har erfarenhet av från sina hem även uppmärksammas i förskolan. Dessutom betonar han vikten av de pedagoger som behärskar barnens modersmål och som använder det under samtalet med barnen. Detta, menar han, påverkar barnets identitet positivt genom att det skapas en känsla hos de flerspråkiga barnen av att det är normalt och accepterat att prata sitt språk eftersom vi lever i ett samhälle där det är många som gör det.

### **2.3 Sociokulturell teori**

Bägaren och krukans är två symboler som Niklasson & Weiler (1995) använder sig av då de vill beskriva de två huvudsakliga barnsynerna. Det framgår att den ena barnsynen jämför barn med en bägare som fylls med kunskap av läraren medan barnet väntar passivt och tar emot kunskapen. Den andra barnsynen ser barnet som ett frö i krukans som behöver jord och vatten för att börja växa. Jord och vatten symboliserar hjälp av en vuxen som barn då och då behöver för att kunna utvecklas vidare.

Den andra kunskapssynen finner stöd i läroplan för förskolan (2010:11) där det sägs att läraren ska

- ta vara på barns vetgirighet, vilja och lust att lära samt stärka barns tillit till den egna förmågan
- ge utrymme för barnens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel.

Här betonas vikten av aktiv språkanvändning mellan läraren och barnet eftersom det för lärande krävs kommunikation som nödvändig del av samspelet och stöttningen. Olga Dysthe (1996) har gjort en studie i tre klassrum, en i Norge och två i USA, där hon undersökte vad som sker i klassrummet när lärarna systematiskt försöker införa samtalande som redskap till inläringen. Hon utgick från sociokulturellt perspektiv och en del av hennes resultat visade att det sociala samspelet i klassrummet, samspelet mellan lärare och elever såsom elev och elev, är betydelsefulla för elevernas inläring och språkutveckling. Samma slutsats har Skans (2011) kommit med i sin avhandling där han säger att språkliga kommunikationsmönstren som bygger på interaktion mellan en pedagog och barn är mest betydelsefulla för att främja lärande. Det är stor skillnad i utvecklingen, menar Axelsson (2005) mellan de barn som kommunicerar och som får stöd och ledning av kunniga vuxna eller kamrater och de som inte får detta stöd. Med hjälp av omgivningens stöd kan en individ prestera mer än vad hon kan göra ensam.

Lev Vygotskij (1896- 1934) grundade teorin som visar hur den mänskliga utvecklingen har ett samband med det sociala, historiska och kulturella sammanhanget. Bråten & Thurmann-Moe (1996) skriver att det finns olika framställningar av barnets socialisering. Enligt den traditionella utvecklingspsykologin såg man på barns socialisering som en process från det individuella till det kollektiva, medan Vygotskij (1978) uppfattar barnet som en social och kollektiv individ redan vid födseln. Sociokulturell teori hävdar att barnens utveckling beror på samspelet med andra människor och de verktyg som en kultur ger till individen för att forma sin bild av verkligheten.

Barnets lärande sker enligt Vygotskij (1978) inom den proximala utvecklingszonen som betecknar området mellan vad barnen kan lära sig på egen hand på det kognitiva området och det som barnen har möjlighet att lära sig med hjälp av en vuxen. Vikten av en vuxen/lärare som ska undersöka var barnen befinner sig och sedan ha detta som utgångspunkt i sin planering av aktiviteterna betonas. Läraren ska försöka lägga upp sina aktiviteter på ett sådant sätt att dessa så småningom utförs med mindre insats från den vuxne och samtidigt större insats från barnen/eleverna själva. Dysthe & Igland (2009) menar att det som är närmaste utvecklingszon

idag kan bli verklig utvecklingsnivå imorgon eftersom det som barnen kan göra med hjälp av läraren idag kommer det senare att kunna göra på egen hand. Det betyder att utvecklingen inte går före och skapar förutsättning för undervisning och lärande, utan utvecklingen kommer efter lärandet och är beroende av detta.

Interaktion och samarbete har enligt Dysthe (2003) avgörande roll för lärandet, och de kommunikativa processerna är en förutsättning för barnens lärande och utveckling. Här menas det inte bara den verbala kommunikationen utan även kroppsspråk, exempelvis gester och blickar som har en viktig roll i samspelet mellan lärare och elev eftersom vi genom kroppsspråk tydligare visar våra känslor. Genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra, får barn ta del av kunskaper och färdigheter från andra, samtidigt som de får lära sig vad som är intressant och värdefullt i den kultur de befinner sig i.

## **2.4 Lärares förhållningssätt och arbetsval**

Lärares förhållningssätt gentemot de flerspråkiga barnen anses vara en av de viktigaste faktorerna för barnens språkutveckling. Susanne Benckert, språkpedagog som arbetar med flerspråkiga barn berättar, utifrån egen erfarenhet, om lärares attityder och förhållningssätt som bör framkomma i verksamheten:

Att jobba tillsammans med barn som har ett annat språk och en annan kulturell bakgrund berikar vår lärarefarenhet. Väck nyfikenheten på varandra och våga fråga hur ett bröllop går till i Eritrea, vilken berättartradition man har i Turkiet och vilka lekar barnen leker i Somalia.(Calderon, 2004:37)

Härmed beskriver Benckert ett interkulturellt förhållningssätt som lärare bör utveckla och på detta sätt främja det interkulturella lärandet som är en process av interaktioner mellan individer med olika etniska tillhörigheter och kulturella bakgrunder. Ett interkulturellt förhållningssätt står enligt Calderon (2004) för accepterandet av olikheter där alla språk och olika tillhörigheter ses som viktiga. Lärare med ett interkulturellt förhållningssätt ser också till att verksamheten anpassas efter olika barns behov istället för att kräva att barn ska anpassas till verksamheten.

Att bli tagen på allvar och respekterad för vem man är viktigt för lärande och utveckling. De barn som inte får bekräftelse eller möjlighet att visa hela sin identitet riskerar att tappa lusten för skolarbete. Fast (2007) har följt och analyserat sju barns olika språk, läs och skrivutveckling under tre år. I en av Fasts viktigaste slutsatser framkom det att barnens språkliga erfarenheter av annat språk än svenska (deras modersmål) inte togs tillvara inom någon av de verksamheterna där barnen gick på. Fast skriver: ”Några av barnen måste lämna sitt modersmål och sina kulturella och religiösa erfarenheter och därmed mycket av sin identitet utanför klassrummet” (2007:189).

Enligt Niklasson & Weiler (1995) är det av största vikt för ett barns framgång i förskolan eller skolan att det råder en positiv inställning till det nya barnets ankomst. Det ska råda en välkominställning på förskolan/skolan där eleven känner sig accepterad för det han/hon är och där det anses vara värdefullt att kunna ett annat språk samt att tillhöra två olika länder. Lärares inställning gentemot eleven och dennes intresse för elevens språk och kultur är av största betydelse. Det hjälper eleven att känna sig välkommen samtidigt som lärarens positiva inställning smittar av sig på andra elever som förhoppningsvis blir lika intresserade för den nya eleven.

Niklasson & Weiler (1995) menar att lärarens förhållningssätt gentemot det tvåspråkiga barnet påverkar inläringen av det nya språket avsevärt. Den positiva lärarens inställning drar med sig en rad viktiga faktorer som kan påverka barnets välmående och därmed inläring. När läraren anstränger sig och förmedlar ett stort intresse för barnets intressen och behov skapar den bättre förutsättningar för att barnet vill lära sig svenska. Den tryggheten som läraren förmedlar känner barnet omedelbart av och detta hjälper barnet att lära sig något nytt. Tryggheten är väldigt viktig om barnet ska vilja lära sig något och då barnet känner sig tryggt är det större chans att det känner sig motiverat. Därför är det de vuxnas bekräftelse av stor vikt då det leder till att barnet utvecklar självkänsla som är nyckeln för barnets inläring och vidareutveckling. Läroplanen betonar vikten av lärarens förhållningssätt och menar att läraren ska se till att

- varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde(2010:8)
- det tas hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande

- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan
- barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet (2010:6).

De attityder som läraren visar gentemot de flerspråkiga barnen avspeglas också i valet av arbetssätt menar Niklasson & Weiler (1995). Enligt Axelsson (2005) bör läraren under sina aktiviteter utgå från barnen genom att inkludera deras erfarenheter, tankar och åsikter under gruppens gemensamma samtal. Samma åsikt delar Malmgren (1996) som beskriver flera olika sätt att undervisa i och därmed behandlar bland annat funktionaliserad kontra formaliserad undervisning. Funktionaliserad undervisning bygger på elevernas tidigare erfarenheter och tar utgångspunkt i den värld eleverna befinner sig i. I denna undervisningsform anses det att olika språkliga färdigheter tränas och utvecklas i ett samspel med varandra. Eleverna får lära sig att använda språket som ett skriftspråk och ett kommunikativt språk på samma gång i ett meningsfullt sammanhang (Malmgren 1996).

## **2.5 Språkstimulerande arbetssätt**

Det har forskats mycket kring olika språkutvecklande arbetssätt som påverkar barnens språkutveckling positivt och det är olika modeller som har kommit fram och som anses vara bra att använda i förskoleverksamheten. Det framkommer att det inte finns ett enda arbetssätt som det viktigaste och mest gynnsamma utan det är en kombination av olika aktiviteter som utvecklar olika förmågor hos barn. Calderon (2004) sammanfattar de allra mest språkutvecklande arbetssätt med tre delar: lyssna och prata, leka och fantisera och läsa och berätta.

**Lyssna och prata.** När barn pratar med varandra, utvecklas språket, anser Calderon (2004) eftersom det genom samtal sker både inflöde och utflöde av information som man nyttjar då man samtalar. Att skapa tillfällen där det flerspråkiga barnet kan prata är en av lärarens uppgifter och det är en viktig förmåga att kunna organisera verksamheten så att varje barn får utrymme att tala i gruppen samt att anpassa samtalsämnet till det som fängslar och intresserar barnet mest. Det gäller inte bara att läraren ställer korta frågor till barnet utan varje utsaga ska följas upp av läraren med uppmuntrade frågor som kräver mer utförliga svar.

**Leka och fantisera.** Leken är viktig för barnens sociala och språkliga kompetens och barn med svenska som andraspråk kan känna sig språkligt hämmade när de leker. Därför är det

viktigt, enligt Calderon (2004), att en vuxen alltid är närvarande och förstår att barn som leker har kommit olika långt i sin språkutveckling. Dessutom kan läraren, om den intresserar sig för barnens lek och det de tycker om att leka, ge idéer och visa olika roller om det tema de intresserar sig för eller introducera sånglekar och utelekar med sånger eller ramsor som berikar språket och hjälper barnet att sätta ord på det de vill uttrycka.

**Läsa och berätta.** Vikten av högläsning för barnen betonas av Calderon (2004) men det är lika viktigt att barn får bearbeta ord och innehåll från de lästa sagorna. Först och främst är det viktigt att barn kan förstå och identifiera sig med innehållet. Genom att använda sig av konkreta föremål så som bilder och så kallade sagopåsar samt att dramatisera berättelsen skapas större förståelse och upplevelsen befästs. När barnet sedan vill återberätta blir det lättare att minnas om de fick se och uppleva berättelsen genom konkret material, rollspel eller sång. Sång och musik är ytterligare ett hjälpmedel som gör att barnet lär sig nya ord och utvecklar språket. Det är också Skans (2011) som betonar bokläsandet där barnet tillsammans med en pedagog kan få en gemensam upplevelse. Skans beskriver hur pedagoger i hans studie använder olika strategier som konkreta föremål eller bilder och dramalekar för att ge stöd till barnens delaktighet i kommunikationen och öka förståelsen. Dessutom finns det modersmålsstöd tillgänglig, ifall det behövs, under eller före sagoläsningen samt strävande till att koppla barnens erfarenheter till det lästa. Fast (2007) beskriver däremot en annan verklighet där verksamheterna som hon mötte under hennes studie inte tog hjälp av barnens erfarenheter och språk för att stödja språkutvecklingen.

### **2.5.1 Bornholmsmodellen**

Förutom de nämnda arbetssätten som i stort sätt täcker alla områden som är viktiga för språkutveckling har det i den nya forskningen framkommit en modell som anses vara språkutvecklande och som börjar ta stort utrymme i svensk förskola och skola idag. Den modellen kallas för Bornholmsmodellen (Häggström & Lundberg, 1994) och meningen med att använda sig av detta arbetssätt är att leda barnet till läsinlärning. I Bornholmsmodellen fokuseras det mycket på sambandet mellan språkljud och bokstäverna samt beskrivs hur barnen genom språklekar, pedagogiska spel som förstärker språket, bildkort och bokstavskort kan öva upp sin språkliga medvetenhet. Anpassat material för olika svårighetsgrader används i Bornholmsmodellen så att alla barn får möjlighet att utvecklas på individuell nivå.





## 3 Metod

### 3.1 Kvantitativ och kvalitativ metod

Kvalitativa och kvantitativa metoder är lämpliga att använda vid undersökningar. Inför den planerade studien är det viktigt att göra ett smart övervägande och kontrollera vilka metoder som lämpar sig bäst vid undersökningen av det tänkta undersökningsämnet.

Enligt Eliasson (2011) är kvantitativa metoder mest lämpliga då man vill undersöka ett ämne mer på bredden genom att göra generaliseringar utifrån en större grupp vilket innebär att det inte finns möjlighet att fördjupa sig. Datainsamling med kvantitativ metod går till på olika sätt men de vanligaste är enkätundersökningar samt frågeformulär som ställer frågor som t.ex. ” Hur många” och ”Hur ofta”. Dessa frågor är utformade så att de täcker flera olika områden i en undersökning som sedan bearbetas och beskrivs med hjälp av siffror och redovisas statistiskt.

Kvalitativa undersökningsmetoder används vid studier som kräver djupa och innehållsrika svar då man vill få en djupare förståelse för ämnet. Det är stor chans att man får den information man behöver då det finns möjlighet att ställa följdfrågor under intervjuerna eller önska eventuella förtydliganden efter de genomförda observationerna. På detta sätt är kvalitativa metoder fördelaktiga då det går att samla in material även efter att observationer och intervjuer är utförda om man känner att insamlad data inte är tillräcklig.

Intervjuaren kan välja att genomföra intervjun på ett mer eller mindre strukturerat sätt. Enligt Eliasson (2006) skiljer man mellan flera intervjumetoder som den helt ostrukturerade intervjun, semi- eller halvstrukturerade intervjun och den strukturerade intervjun. De två förstnämnda ger troligtvis djupare svar på undersökningsfrågor då intervjuaren inte styr samtalet med ett fast frågeschema så som den sistnämnda gör.

En observatör kan vid observationstillfällena vara mer eller mindre deltagande. Enligt Eliasson (2006) kan observatören välja att engagera sig i den observerade miljön i större utsträckning genom att vara den renodlade deltagaren eller den observerande deltagaren. Å andra sidan kan observatören välja den mer passiva rollen vid observationstillfället genom att vara den deltagande observatören eller vara helt passivt som den renodlade observatören.

### **3.2 Metodval och urval**

Under vår studie valde vi att använda oss av både intervjuer och observationer som vi utförde i två mångkulturella skolor belägna i två städer. Vi använde oss av olika slags intervjuer, både enskilda och gruppintervjuer. Gruppintervjuer brukar enligt Eliasson (2006) ge mer utförliga svar då det skapas diskussion och allas resonemang kommer fram tydligare. Vi valde att använda oss av gruppintervjuer i form av fokusgrupper då vi ansåg att vi kunde få mer djupgående svar eftersom det under gruppintervjuerna skapas en möjlighet för informanterna att diskutera och komplettera varandra. Vi ansåg att vi kunde kalla våra grupper för fokusgrupper då, även om vår grupp bestod av bara två personer, vi valde att fokusera på ett tydligt avgränsat område som gruppmedlemmarna skulle diskutera, nämligen språkstimulerande arbetssätt. Enligt Bryman (2002) ska det under fokusgruppintervjuerna behandlas ett specifikt ämne för att det ska kunna kallas för fokusgrupper. Vi har intervjuat i grupp de lärare vars arbete vi fick observera, för att få mer utförliga svar och förtydliganden om deras arbete. Det handlar sammanlagt om fyra lärare som arbetar i förskoleklassen. På varje skola där vi observerade under två dagar, intervjuade vi lärare 1 och 2 på Aprilskolan samt lärare 3 och 4 på Majskolan.

Det är av två viktiga skäl som fokusgruppintervjuer kan utföras. Enligt Wibeck (2010) är det möjligt att under fokusgruppintervjuer undersöka vilka uppfattningar som råder inom gruppen angående ett visst ämne men också interaktionen mellan gruppens medlemmar. I vårt fall lämpade sig fokusgruppintervjuerna för att undersöka de uppfattningar som råder angående flerspråkiga barns språkutveckling och framför allt språkstimulerande arbetssätt. Vi ansåg att i fokusgruppintervjuerna kommer informanterna att bidra med utförliga svar då det fanns möjlighet för diskussioner mellan dem. Vid val av intervjuerna var vi också medvetna om de risker som medför fokusgruppintervjuer. Enligt Wibeck (2010) är de interpersonella faktorerna som kan påverka gruppprocessen på så sätt att vissa personer kan föra talan åt de andra på grund av den givna rollen som gruppens ledare. Vi ansåg dock att vi skulle, ifall att en sådan situation uppstår, se till att tilldela frågor växelvis men samtidigt låta dem diskutera frågan.

Enskilda intervjuer genomförde vi med två lärare i svenska som andraspråk som vi ansåg kunde svara på våra frågor då de har den kunskapen vi behöver för att kunna få svar på en av våra frågeställningar om skillnader mellan de lärare som har svenska som andraspråk och de som inte har det. En av respondenterna är grundskollärare i svenska som andraspråk och adjunkt vid

Malmö högskola, Björn Hagström. Den andra informanten är förskolelärare som vi kallar för Lina och som har svenska som andraspråk som huvudämne.

I samtal med våra respondenter valde vi att använda oss av semistrukturerade intervjuer som enligt Eliasson (2006) går ut på att intervjuaren och respondenten samtalar om ett ämne. Under samtalet ställer intervjuaren öppna frågor till alla respondenter som lämnar stort utrymme för respondenterna att svara på frågor utifrån egna uppfattningar och utan att bli påverkade av intervjuaren. Öppna frågor bidrar också till att oklarheter kan följas upp med nya frågor som bidrar till att intervjuaren och respondenten kan gå in på djupet av det aktuella området.

Vi har förutom intervjuer valt att utföra observationer som genomfördes under två dagar i varje skola där vi valde att vara deltagande observatörer vilket enligt Eliasson (2006) innebär att observatören lägger den största uppmärksamheten på att observera och dokumentera det som kan vara av betydelse för studien. Den deltagande observatören deltar inte aktivt i den observerade miljön men kan vid behov ifrågasätta eller reflektera över de framkomna iakttagelserna.

### **3.3 Genomförande**

Första kontakten med respektive skolor var fyra veckor innan själva besöken då vi hade praktik under kommande veckor och därför behövde försäkra oss om att vi kunde utföra intervjuerna och observationerna direkt efteråt. Vi besökte skolorna under en vanlig arbetsdag utan att vi kontaktade skolan tidigare och berättade om det pågående examensarbetet och vår önskan om att få komma under deras lektioner i två dagar på varje skola och observera. Då informerade vi lärarna om vårt forskningsämne och dess syfte och frågade om det var några lärare som ville medverka i intervjun. Två lärare i varje skola ville gärna vara med under intervjun och vi kände oss nöjda med att sammanlagt ha fyra lärare att intervjua. De medverkande lärarna har vi intervjuat efter de utförda observationerna.

Intervjuerna som utfördes i form av fokusgrupper med två lärare i varje grupp bar med sig vissa risker, vilka vi var medvetna om. Under vårt första intervjutillfälle i Aprilskolan märkte vi att ett visst dominans rådde från en av informanterna. Vi har därför försökt att styra lite mer genom att ställa vissa frågor direkt till den andra informanten men det visade sig att hon antingen inte kände sig bekväm eller inte hade kunskaper om ämnet då hon svarade väldigt kort och tillät den andra informanten ta över igen. Det kan vara så att deras uppfattningar skiljde sig åt och att

den andra informanten inte kände sig bekväm i att svara. Vi anser att det ändå inte har påverkat vårt resultat avsevärt då det vi fick se under observationerna stämde ganska bra överens med det vi fick höra. I Majskolan har vi däremot upplevt en interaktion mellan informanterna som kompletterade varandra och samtidigt diskuterade.

Vi har dessutom intervjuat Björn Hagström, adjunkt vid Malmö högskola och lärare i svenska som andraspråk då vi under kursen ”Barns tidiga läsning och skrivande” blev inspirerade och såg möjlighet i att utnyttja hans kunskaper om flerspråkiga barns språkutveckling. Vi tog därför kontakt med honom via mejl och bestämde att utföra intervjun i en av Malmö högskolas lokaler.

Intervjuerna med två lärare i de två skolor och intervjun med Hagström utförde vi innan sommaren 2013 medan intervjun med förskolläraren som har svenska som andra språk i utbildningen intervjuades efter sommaren. Vi tog därför kontakten med henne innan vi började analysera resultat från de övriga informanterna och mötte henne i en av lokalerna på hennes arbetsplats. Detta intervjun gav oss mer material och möjlighet till att jämföra lärarens arbete beroende på utbildning.

### **3.4 Forskningsetiska krav**

Under insamlingen av vår empiri använde vi oss av de fyra forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Den första principen som vi använde oss av kallas *informationskravet* och innebär att vi som forskare informerar och presenterar vårt forskningssyfte till de personer som ska intervjuas. Den här principen följde vi genom att presentera vårt uppsatssyfte till lärarna som skulle delta i vår undersökning och detta gjorde vi under vårt första möte med dem.

Den andra principen kallas *samtyckeskravet*, vilken innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att själva bestämma över sin medverkan i undersökningen. Vår målgrupp i undersökningen är barnen som går i förskoleklass och enligt Vetenskapsrådet (2002) behöver vi samtycke från förälder/vårdnadshavare för barn under femton år. Den här principen följde vi genom att muntligt berätta för lärarna att delaktighet i våra intervjuer och observationer är frivilligt, men också genom att skicka brev till föräldrarna för att få deras samtycke till barnens medverkan i vår undersökning (Bilaga 1).

Den tredje principen kallas *konfidentialitetskravet* och betyder att all information och alla uppgifter i vår undersökning ska behandlas på ett säkert sätt, vilket innebär att människor som deltar i undersökningen är anonymiserade för utomstående. Detta krav följer vi genom att namn på lärarna, barnen och skolorna är fingerade i vårt arbete. Endast Björn Hagström är inte fingerat namn då vi fick hans tillåtelse att använda det riktiga namnet.

Den fjärde principen som vi följde kallas för *nyttjandekravet* och innebär att allt insamlat material om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Vårt insamlade material kommer vi att använda bara för att svara på våra frågeställningar om eleverna med svenska som andraspråk.

### **3.5 Validitet och reliabilitet**

Begreppet reliabilitet handlar om trovärdighet och i den kvantitativa undersökningen skulle det enligt Patel&Davidson (2003) betraktas som ett tecken på låg reliabilitet om en person som intervjuades flera gånger angående samma frågan svarade på olika sätt. Det gäller däremot inte för den kvalitativa undersökningen då det kan bero på flera orsaker till en sådan utgång. Det kan bland annat bero på att informanten har ändrat uppfattningen om ämnet eller skaffat sig fler kunskaper om det. Därför anses det, i den kvalitativa undersökningen, viktigt att kunna tolka situationen och hur det kan påverka variation av svar. Enligt Patel&Davidson (2003) går reliabilitet och validitet i den kvalitativa undersökningen in i varandra och det är vanligare att forskare använder sig av validitet än reliabilitet för att förklara studiens autenticitet eller förståelse.

Med validitet menas, i den kvalitativa studien, hela undersökningsprocessen där den som undersöker ett ämne strävar efter att på bästa sätt tolka och beskriva uppfattningar som den möter under studiens gång. Det handlar både om att kunna tolka det som är vanligt och normalt men också att kunna fånga och analysera något som förekommer mer sällan. Det betyder enligt Patel&Davidson (2003) att det inte finns några fastställda regler för hur en kvalitativ undersökningsprocess ska utföras utan att en variation kan berika studien i fall att flera forskare undersöker samma sak.

För att skapa en hög validitet under undersökningens gång har vi använt oss av tidigare insamlad information och kunskap för att kunna tolka och analysera informanternas arbete och

svar på våra frågor. Vid hanteringen av vårt empiriska material var vi noggranna genom att vi spelade in varje observation och intervju och efter dessa tillfällen reflekterade vi över insamlat material och transkriberade det. Dessutom försökte vi vara så objektiva som möjligt vid tolkningen av vår empiri och därför hoppas vi att vår undersökning avspeglar den verkliga bilden av pedagogernas arbetssätt i syfte att språkstimulera och deras uppfattningar om detta.

## **4 Resultat och analys**

De resultat som vi kommer att presentera består av en intervju med läraren på Malmö högskola, enskild intervju men en förskollärare/lärare verksam på en förskola och utbildad till lärare i svenska som andraspråk som vi kommer att kalla Lina, samt av samlad empiri på två skolor i två förskoleklasser. Resultaten från skolorna är baserade på intervjuer med två lärare i varje skola samt observationer av barngrupper i två förskoleklasser. Den skola som vi besökte först kallar vi för Aprilskola och där är mer än hälften av eleverna flerspråkiga medan på den andra skolan, Majskolan, är 99 % av eleverna flerspråkiga. Vi presenterar resultat och analysdelen genom att dela upp den i tre rubriker: Betydelsen av lärarnas förhållningssätt, Lärarnas arbetssätt och Skillnaden i arbetssättet beroende på utbildning. Under tolkningen av vårt resultat har vi försökt att skapa en röd tråd som gör det lätt för läsaren att följa texten.

### ***4.1 Betydelsen av lärarnas förhållningssätt***

Efter våra utförda intervjuer och observationer har vi samlat tillräckligt material för att besvara vår viktigaste fråga om de arbetssätt som lärare använder sig av samt varför de anser att de arbetssätt gynnar barnens språkutveckling. Empirin från de två skolorna visade sig vara helt olika då lärarna hade olika uppfattningar om hur man stimulerar språkutvecklingen hos barn och det avspeglade sig i deras val av arbetssätt. Enligt resultatet som vi fick fram tyder det att våra enskilda intervjupersoner och lärarna i Majskolan hade en gemensam syn på hur språkutvecklingen kan stimuleras medan uppfattningar om språkstimulering av lärare i Aprilskola skiljde sig markant. Den gemensamma grundsynen handlade om lärarens förhållningssätt och alla var överens om att arbetsval påverkas av detta. Även om målet inte var att undersöka vilket förhållningssätt lärarna hade, visade vårt resultat att det är en viktig utgångspunkt i arbetet med barn och därför viktig att presentera som en del av resultatet.

#### ***4.1.1. Att observera förhållningssätt***

Skolan som vi besökte först var Aprilskolan där pedagogernas förhållningssätt påminde om de tidigare upplevda situationerna som vi nämner i inledningen. Det märktes redan när vi kom in i skolans lokaler innan samlingen då vi såg barnen komma inspringande men blev stoppade av pedagoger som verkade vara försiktiga och aningen nervösa. Det såg man på blickar som de gav till barnen som verkade betyda ”nu ska vi bete oss ordentligt”. Pedagog 1 som tog emot oss



kändes spänd redan från början och även under samlingen och intervjuerna verkade pedagogen känna sig iakttagen och därmed obekvämt som delvis avslöjades i rösten. När samlingen började hälsade läraren med ”God morgon alla barn” och fick ett svar ”God morgon världens bästa fröken” som kändes väldigt hierarkiskt och aningen otrevligt. Senare under samtalet har det också visat sig att de inte har stött på begreppet interkulturell förhållningssätt tidigare samt att de inte brukar ha aktiviteter där olika kulturer och erfarenheter betonas som något positivt förutom när det är FN dagen men de uttalade en god ide om att det inte är hindrande att ha sådana aktiviteter. Det som vi fick se stämmer överens med det som Fast (2011) själv har upplevt där hon under sin undersökning fick se barn vars intressen inte tas på allvar och som får nämnas bara i smyg eller hemma utanför skolans väggar. Detta anser vi är en förklaring till varför de här pedagogerna inte har lyckats med att skapa en god kommunikation och gemenskap inom gruppen.

Under observationen i Majskola har vi fått uppleva rena motsatsen: avslappnat atmosfär med engagerade och medvetna pedagoger om det egna arbetet och vikten av förhållningssätt. Sättet på hur de bemötte oss visade att de här personerna inte hade något att dölja, att allting var öppet och att barnen var vana vid att få besök och därmed kändes både lärare och barnen avslappnade vid samlingen, nyfikna och samtalsvilliga. Även om informanterna på denna skola inte kunde förklara definitionen av begreppet interkulturellt förhållningssätt har vi under våra observationer fått se en strävan att jobba interkulturellt. Alla föremål i klassrummet var tydligt märkta med en lapp där det står skrivet vad föremålet heter samt en bild bredvid det skrivna ordet. Samlingarna påbörjades med en sång som pedagogerna kallar ”Hej sången” där barnen sjunger och räknar på sitt modersmål fram till fem, och under den här samlingen har de räknat på nio olika språk eftersom det är så många språk som finns i denna klass.

Under intervjun förklarade pedagogerna att syfte med att sjunga denna sång är att uppmärksamma barns olika språk samt att acceptera och respektera olikheter. Förutom sången menar lärare försöker de uppmärksamma allas kultur och presentera det på olika sätt som blir intressanta för de andra barnen genom olika temaarbeten. Detta arbetssätt, menar lärarna, gynnar lärande och utveckling eftersom det skapas motivation hos barnen och vilja att lära sig mer om andra. Calderon (2004) betonar också vikten av att bli tagen på allvar och respekterad för att lärande och utveckling ska kunna ske.

Skans (2011) nämner vikten av en god kommunikation mellan lärare och elever och anser att det påverkar elevernas studieresultat mer än vilka pedagogiska medel läraren väljer att använda sig av. Det tyder på att en öppen kommunikation är främst beroende av lärarens förhållningssätt och detta fick vi se under våra observationer. Medan kommunikationen i Majskola flöt obehindrat och samspelet kändes harmoniskt fick vi bevittna en helt annan situation i Aprilskola.

#### **4.1.2. Förhållningssätt i ord**

Samtalet med våra enskilda informanter påminde om informanterna på Majskolan och deras inställning. Vi kunde se ett tydligt samband i deras uppfattningar angående förhållningssättet som vi tolkar ansågs vara ett viktigt grund i arbetet med barnen. En av våra första informanter, Björn Hagström, som är utbildad lärare i engelska, svenska samt svenska som andra språk, menar att läraren bör inta ett interkulturellt förhållningssätt i arbetet med flerspråkiga barn. Det som är intressant för vår undersökning är att Björn har arbetat med nyanlända flyktingbarn och i förberedelseklasser och därför har väldigt stor erfarenhet av att jobba med flerspråkiga barn. Dessutom arbetade han med barn som har bott längre i Sverige men som läser svenska som andra språk.

Det interkulturella förhållningssättet betyder enligt Hagström att man ser båda kulturerna, som barnet är bärare av, som en resurs med lika stort värde. Med ett sådant förhållningssätt ger man utrymme och är lyhörd för barns intressen samt har positiv inställning och skapar möjligheter till jämförelser av de olika kulturella mönstren och traditionerna i undervisningen. Detta som Hagström pratar om stämmer överens med Susanne Benckerts tankar där hon betonar vikten av att vara intresserad, att berikas av andras erfarenheter, intressen och behov och se på detta som en positiv och givande erfarenhet.

Hagström anser att lärare i dagens skola och förskola inte är tillräckligt medvetna om detta utan ser till att de flerspråkiga barnen bara följer med de andra och tänker inte vad de här barnen har med sig, den ryggsäck och det bagaget som de kan bidra med. Hagström berättar också att det finns förskolor där det är förbjudet att tala annat språk än svenska och menar att sådan inställning från lärarens sida stänger en del dörrar för språkutvecklingen eftersom det är viktigt att stimulera alla språk för att få så stor utveckling som möjligt, både modersmålet och det andra språket. Detta har kommit fram i ny forskning, menar Hagström, att barnets första språk är

viktigt att stimulera för att kunna lära sig ett annat språk, så det är två parallella språk som ska utvecklas samtidigt så att barnen får begrepp från båda språken.

På frågan om hur förhållningssättet påverkar lärarens arbetsval svarar Hagström att perspektivet hjälper mycket när man planerar och genomför planeringen samt hur man lägger upp ett arbetsområde. Om man exempelvis arbetar med olika teman som t.ex. vatten kan man få in olika moment i undervisningen om läraren intar ett interkulturellt förhållningssätt. Läraren kan då uppmuntra elever och föräldrar att berätta om vad vatten betyder för dem och läsa texter och sagor från andra länder för att få in olika infallsvinklar. Det är viktigt att det blir nära till eleverna, anser Hagström, att man får in deras intressen så att de är med på det. Utgår man dessutom ifrån att språket finns i alla ämnen under hela dagen och fokuserar på att tydliggöra begrepp och uttryck som barn behöver möta genom val av olika arbetssätt, exempelvis språklekar, rollspel, teater och olika texter, bidrar man ytterligare till språkutveckling.

Den andra informanten Lina hade liknande tankar om lärarens inställning gentemot barnen och hon utvecklade det så här:

För det första tycker jag att lärare och förskolelärare ska älska sitt jobb och kunna jobba med barnen som inte har svenska som sitt första språk, vara ambitiös och jobba med att bygga relationer med barnen, barnens föräldrar och sina kolleger. Efter det så ska man planera och organisera sitt jobb och ha hela tiden ett syfte och mål och det är att utveckla språket. Man måste kunna allt om ett barn om hans familj, kultur, tradition, inta ett interkulturellt förhållningssätt för att du kan hjälpa det barnet i utvecklingen. De här faktorerna är de som påverkar barns inläring och utveckling.

Pedagogen i frågan har under sin lärarutbildning haft Svenska i ett mångkulturellt samhälle som huvudämne. Hon jobbar i en förskola med barn i ålder 1-4 och där har hon jobbat i 1,5 år. Trots den korta arbetslivserfarenheten som förskolelärare har hon blivit en av de eftertraktade lärarna och många vill gärna ha henne i sitt arbetslag. När vi träffar henne bemöts vi av en otrolig vänlighet som utstrålar glädje och positiv anda. Det var en eftermiddag i en av lokalerna på hennes arbetsplats. Men först innan vi satte oss för samtal bad vi om en rundtur på avdelningen där hon arbetar. Det första vi kunde se var barnens bilder på väggarna och flaggor från deras hemländer bredvid. Sedan kunde vi märka mattan som visar barn från hela världen samt böcker på flera olika språk. Det hördes dessutom orientalisk musik på någon av avdelningarna och barnens skratt ekade runt som skapade en trevlig känsla för oss som bara var förbipasserande.

Under samtalet tog pedagogen själv upp strävan att arbeta interkulturellt innan vi ens frågade om att förklara begreppet. Hon berättar hur viktigt det är för barnets välbefinnande samt utveckling att de känner sig accepterade och genom att visa att alla är lika värda känner barnen att de är viktiga och har något viktigt att delge från sin kultur. Därför, anser pedagogen, känner sig barnen mycket mer motiverade om de ser sin flagga när de kommer till förskolan, om de har möjlighet att låna böcker på deras språk på biblioteket tillsammans med pedagogerna, om de får möjlighet att fira egna högtider tillsammans med de andra barnen och glädjas tillsammans. Detta skapar trygghet men också gemenskap i gruppen, menar pedagogen, eftersom olikheter och annat språk presenteras som något värdefullt inte som något onödigt. Samma slutsats har både Skans (2011) och Fast (2007) kommit fram till då de under sitt forskningsarbete har följt flerspråkiga barn och även om de hade olika resultat konstaterade de att utveckling och inläring påverkas markant av omgivningens acceptans.

#### **4.2 Lärarens arbetssätt**

I samtalet med våra informanter och efter utförda observationer har vi kommit fram till den slutsatsen att lärarens förhållningssätt och medvetenhet om den egna rollen är en av förutsättningar för en god kommunikation och gemenskap inom gruppen samt för lärarens val av arbetssätt och därmed språkutveckling. Vårt mål var därför att få veta mer om språkutvecklande arbetssätt hos flerspråkiga barn för att sedan kunna observera och se hur mycket det tillämpas på respektive förskolor.

Två av våra frågeställningar handlade om vilka arbetssätt använde sig lärare av och vilket arbetssätt dem ansåg vara det mest gynnsamma. Det visade sig att de flesta av våra informanter tyckte att en blandning av olika arbetssätt gynnade språkutvecklingen, inte bara ett enda. Därför var det ingen som nämnde bara ett sätt att arbeta med barn som främsta sättet att stimulera språket. Två informanter har däremot nämnt Bornholmsmodell som en gynnsam och språkstimulerande arbetssätt men i kombination med andra också viktiga arbetssätt. Vi har också märkt att två lärare i två olika skolor kunde använda sig av samma arbetssätt, exempelvis att arbeta med rim och ramsor, men sättet på vilken lärarna utförde detta skiljde sig markant och kunde därmed påverka resultat. Den ena läraren skulle då utgå ifrån barnens erfarenheter då hon valde ramsan medan den andra skulle använda den ramsa som hon känner för utan att tänka på barnen.

När vi undersökte om val av arbetssätt berodde på vilken utbildning lärarna hade visade sig att lärarna med olika utbildning kunde använda sig av samma arbetssätt men att utbildningen bidrog till viktiga insikter exempelvis vikten av barnens erfarenheter som hjälpte läraren att göra undervisningen mer intressant och givande. Därför känns det ganska olyckligt att inte ha lärare med svenska som andra språk på skolan och att många lärare utan den utbildningen inte har rätt kunskap för att kunna stimulera elever på rätt sätt. Vårt resultat visade också att inte bara utbildningen spelar stor roll för att lärare ska vara medvetna om och välja språkstimulerande arbetssätt utan att andra faktorer som flerspråkighet hos lärare kan också vara av stor vikt.

#### **4.2.1. Att uppleva lärande**

För att aktivt kunna stimulera språket hos barn anser en av våra informanter Lina, att barnen ska få möjlighet att utnyttja alla sina sinnen inte bara genom att lyssna utan också genom att lukta, känna, göra och till slut få berätta om det de har sett och upplevt, det är då man som pedagog känner sig lyckad, menar hon. Exempel som hon beskriver är en utflykt till marknaden där barnen fick köpa alla möjliga frukter som de tillbaka på förskolan smakade, luktade, kände och samtidigt samtalade och sjöng om och efter en vecka kunde alla barnen namn på frukterna. Detta har de upprepat senare med grönsaker. Härmed vill pedagogen betona vikten med att blanda det praktiska med det teoretiska.

Under samtalet med pedagogen märker vi att det är en blandning av olika arbetssätt som hon använder sig av i sin verksamhet. Till att börja med så har de under sin utbildning fått veta att flerspråkiga barn behöver ha förförståelse för att kunna vara med under aktiviteterna. Därför krävs det av pedagogen att involvera barnen under själva läsningen exempelvis genom det konkreta materialet eller samtalet om vad berättelsen kommer att handla om. Hennes sätt att läsa är därför annorlunda från de traditionella och syftar till att skapa gemensamma samtal om boken som hon kallar för boksamtal där det genom olika frågor och svar skapas förståelse för händelsen som barnen sedan själva kan återberätta. Här ser vi att dialogen återigen betonas som väldigt viktig för barnens språkutveckling där pedagogen finns som stöd och drivkraft för att samtalet ska leva vidare.

Alla de aktiviteter som Lina beskriver baseras på det de har kommit överens om under samlingarna. Pedagogen menar att hennes samling aldrig ser likadan ut eftersom det är barnen som talar istället:

Vi startar alltid samlingen med ett samtal där barnen själva bestämmer vad de ska prata om. Jag tar 10 -15 procent av tiden att prata under samlingen, resten är det barnen som gör det. Under de här stunderna tycker jag att alla deras sinnen är med, alla ska vara koncentrerade, alla vill säga någonting, under den här tiden lär de sig att vänta på sin tur, att räcka upp handen. Det blir ett riktigt samtal, jag låter de bestämma temat, vad det är de vill prata om idag . Det är inte jag som ska säga ok nu ska ni göra det här. Jag tycker att det är tråkigt för barnen att få samma frågor varje dag. Varje tema väljer vi utifrån barnens intresse, det som de vill göra, jag vill att de hittar sig själva att det ska tillhöra deras vardag. Barnen har pratat mycket om Blixten maskinen och då har vi kommit överens att nu ska vi jobba med bilarna, de ville veta allt om bilar, om olika färger på bilar, hur de ser ut som vi kunde hitta på ipad, titta på tv osv. Under den tiden när vi jobbar med någonting som de brinner för då rinner bara kunskapen in. Vi lyfter upp allt möjligt, vi bygger en bil, ritar, jobbar med leran, har tävling med olika bilar o.s.v. Allt som vi gör dokumenterar vi och försöker utveckla det vidare på våra planeringar. Allt som vi gör, gör vi för barnens bästa för att de ska utveckla sin tankeförmåga, sitt språk, de ska räkna under tiden, vi involverar alla ämnen under ett tema.

Att skapa tillfällen där det flerspråkiga barnet kan prata är en av lärarens uppdrag menar Calderon (2004) och det anses vara en viktig förmåga att kunna organisera verksamheten så att varje barn får utrymme att tala i gruppen samt att anpassa samtalsämnet till det som fängslar och intresserar barnet mest. Pedagogerna som vi har pratat med har visat otrolig skicklighet i att sätta barnen i fokus och skapa utrymme för att deras röst ska bli hörd. Angående ämnesintegrerat temaarbete menar hon att det är av stor vikt att uppmärksamma att språket inte bara finns i svenska utan i matematiken, naturkunskap samt i de estetiska ämnen som bild eller teater som de också använder sig av väldigt mycket i verksamheten. Därför arbetar de med olika ämnen under olika veckodagar och det efter att de har bestämt vilket tema de ska arbeta med. På måndagar arbetar de med litteraturläsningen, på tisdagar är det matematik kopplad till temat, på onsdagar är det naturkunskap och torsdagar är det estetiska uttryck som gäller. Fredagar är det fria aktiviteter som barnen själva kan välja att antingen handla om temaaktivitet eller inte.

I likhet med Lina ser pedagogerna på Majskolan en fördel med att arbeta tematiskt utifrån barnens egna intressen då det är ett utmärkt tillfälle för barnen att möta nya ord och nya begrepp som de sedan ska bearbeta och tillämpa genom de olika aktiviteterna som de planerar och därför blir de här orden slutligen värdefulla för barnen. Calderon (2004) nämnde temat som en av de mest stimulerande arbetssätten för barnens språkutveckling just eftersom då arbetas det mycket med ord som är kopplade till ett visst område. Under intervjun betonar pedagogerna att de alltid försöker lyssna in vad det är som barnen är intresserade av och utifrån detta skapar de ett tema

där alla hittar sig själva och därför har barnen, enligt lärarna, lättare att koppla temat till sin verklighet. De har jobbat med flera olika temat och några av dem är årets olika tider, vatten, bondgården, kroppen m.m. Lärarna använder sig av många olika arbetsätten för att skapa bättre förståelse för barnen genom att kombinera det som de presenterar och läser i skolan med det konkreta, hur det ser ut i verkligheten. Exempelvis när de hade temat bondgården åkte de flera gånger till olika gårdar för att se och träffa olika djur, människor som jobbar där samt de olika maskinerna som finns på en bondgård. Lärare 3 förklarar:

Vi väljer vårt tema utifrån det som barnen visar intresse för, och när vi hade temat årstider åkte vi tre gånger till bokskogen på hösten, vintern och på våren och där försökte vi koppla det man pratar om i skolan med det hur det ser ut i verkligheten. Det som barnen ser och pratar om på plats det fastnar hos de och jag tycker att barnen har lättare att lära sig om ett träd när de står i skogen framför det trädet och pratar om det.

Förutom temaarbete jobbade pedagogerna på Majskolan mycket med rim och ramsor, sagoläsning och mattesagor vilka de själva anser stimulerar språkutvecklingen och lärande. På väggarna kunde vi se barnens olika arbeten som de har gjort under terminen och som lärarna har dokumenterat genom att koppla samman till läroplan. Under samlingarna använde sig lärarna mycket av bilder och konkret material som de menar är viktigt för att barnen ska lättare förstå och tillägna sig språket. Lärare 4 reflekterar över hur hon som vuxen lärde sig ett annat språk och menar att det är lättare att lära sig ett ord om man skapar en inre bild av det ordet:

Här kan man utgå utifrån sig själv, jag som lärare kan prata om en sak som barnen har ingen aning om vad det kan vara, men om jag visar den saken till dem, då kommer det: AHA så menar hon, det ordet var t.ex. glas. Man som pedagog vet när barnen inte förstår då de bara stirrar, men om man visar och pratar samtidigt varje dag på varje lektionstillfälle, det ger bättre resultat hos barnen än att man bara pratar och förklarar.

Inspiration att använda sig av rim och ramsor hittar lärarna i en ny forskning, så kallad Bornholmsmodell, som går ut på att stimulera språkutvecklingen hos barn genom arbete med språkljud och bokstäver på detaljnivå. Pedagogerna förklarar också att den här metoden ökar lust och glädje hos barnen att lära sig genom leken och de ser det också som en inspirationskälla eftersom den stimulerar läraren att våga leka med ord samt att barnen också får göra det. Lärare 3 säger:

Börjar man först säga en hatt, och det kanske är många som kan rimma och vet direkt att svaret är en katt, men jag kan också säga och visa figurer en katt och en hund och fråga om det rimmar? Nej, kanske svarar barnen då . Jag tycker att på så sätt lär de sig snabbt att det måste sluta på samma ljud och sen utvecklar vi det lite mer genom att säga en katt

i en hatt. En ko i en... då får de tänka lite, vad det är som rimmar och leka med ordet, våga hitta på sina egna ord . Det är rimlekar, ljudlekar, första ljudet, sista ljudet men vi har kort till detta så att de kan se det konkreta också .

På Majskolan är lärarna medvetna om att språket inte är bara i svenska utan i alla andra ämnen och därför jobbar de mycket med mattesagorna. Bra planering och tydligt syfte med mattesagor tycker vi gjorde att barnen visade stort intresse för. Mattesagorna börjar alltid genom att läraren läser en saga som hon själv skriver utifrån händelserna från skolan, vilka barnen kan koppla till sin verklighet. Dagen innan vårt besök hade de utflykt till en damm som ligger i närheten av skolan och har pratat mycket om vad man kan hitta där . Barnen har pratat mycket om fiskar, flugor och en av pojkarna hade sagt att en katt kanske bor där i närheten och äter fiskarna. Nästa dag handlade mattesagan om tio fiskar och tre katter och barnen visade stort intresse för att delta i samlingen. Uppgiften var att barnen skulle fördela ett antal fiskar till visst antal katter. Introduktion av uppgiften var tydlig av läraren och hon började inte med att ställa frågor tills hon inte var säker att alla barn hade förstått det de ska göra.

Våra observationer visar att det samtalet som pedagogen hade med barnen under tiden hade avgörande roll för om barnen skulle lyckas med uppgiften. Vissa barn behövde mer stöd än andra och pedagogen i denna klass var medveten om det så hon utmanade de barnen som var mindre aktiva under samlingen genom att ställa autentiska frågor: Vad tycker du? Hur skulle du göra det här? Skulle du göra det annorlunda? Varför? Samtalet mellan pedagogen och barnen under samlingen visade sig vara betydelsefulla både för språkutvecklingen men också för att barnen skulle lättare förstå uppgifter genom att lyssna de andra och genom att själv få möjlighet till att diskutera uppgiften. Angående detta menar Axellson (2005) att det finns skillnad i språkutvecklingen mellan barnen som kommunicerar och får stöd av en kunnig vuxen under lektionen och barnen som inte får det. Dessutom skriver Calderon (2004) att en av de stimulerande arbetssätt för flerspråkiga barnens språkutveckling är att barnen får utrymme att prata och diskutera under lektionen. Enligt henne krävs det en skicklig pedagog som har förmåga att ställa frågorna som kräver mer utförliga svar förutom att svara med ett ja eller nej. Pedagogen i vår observation visade både kunskapen i hur man ställer autentiska frågor samt medvetenhet om att barnen behöver utmanas för att förstå sina egna tankar genom att ställa frågor där barnen skulle alltid behöva förklara hur de tänker och varför de tänker så.



När vi frågade Hagström om vilka arbetssätt han anser vara de mest stimulerande svarar han att det är på olika sätt som pedagoger på en förskola kan stimulera och bidra till utveckling av språk. Den tidiga språkutvecklingen kräver enligt Hagström att man använder sig av varierade arbetssätt och på detta vis får med alla barn. Läraren ska på olika sätt levandegöra undervisningen genom att kombinera teori och praktik. Den mest omtalade och mest gynnsamma arbetssättet är Bornholmsmodellen som Hagström nämner som ett sätt att stimulera språket genom att arbeta mycket med språkljud och bokstäver på detaljnivå. Med hjälp av Bornholmsmodellen övar barnen upp sin språkliga medvetenhet genom lek, bildkort, kort med alfabetet samt annat material som tillkommer. Förutom detta anser Hagström att den tidiga språkutvecklingen stimuleras genom högläsning av olika berättelser och sagor som kan gestaltas av både vuxna och barn. Rollspel och temaarbete är lika viktiga och bör användas för att stimulera språkutvecklingen. Nästan alla arbetssätt som Hagström nämnde fick vi se i Majskolan samt känna igen i det som informanten Lina har beskrivit som en del av hennes vardag i arbetet med barn.

#### **4.2.2 Färdighetsinläring**

Aktiviteterna på Aprilskolan upplevdes helt annorlunda från de aktiviteter vi fick se på Majskolan och även pedagogernas argument för val av arbetssätt skilde sig åt. Det första vi lade uppmärksamhet vid var klassrummet där vi letade efter barnens arbeten och fick se sagofigurer som eleverna gjorde i olika material samt att barnen jobbade i par och fick återberätta en saga som de valde. Deras arbeten prydde väggarna i ett av rummen. Däremot kunde man inte läsa läroplanen någonstans, något där man kunde se vad pedagogerna lägger vikt vid och fokuserar på, om de arbetar mycket med språk, matematik eller något annat.

Under de två dagarna har vi sett upprepade vardagliga rutiner vid samlingen som att barnen fick berätta hur mycket klockan är, räkna hur många barn som är närvarande och hur många som fattas, vilken dag, datum och år det är samt läsa upp dagens schema från tavlan. Under de här aktiviteterna har vi sett pedagogerna välja nästan samma barn hela tiden som fick tala och det var de språkligt starka barn i jämförelse med andra. Under samlingen har det löpt kortare diskussioner om tiden då pedagogen ställde frågor genom att visa olika tider på klockan som hon hade i handen. Det var fritt att gissa och prova sig fram till svar.

Då barnen läste upp dagens schema på tavlan fanns det, förutom skrivna ord, bilder som barnen kunde använda ifall de inte kunde läsa. Bilder är något som användes nog ofta i den här klassen eftersom vi hade tidigare sett återberättandet av sagor med hjälp av bilder på väggarna i ett av rummen. Pedagogerna har också berättat om detta, då vi ställde frågan om det vi hade sett, men hon förklarade inte meningen med aktiviteten och vikten av bilderna eller sagofigurer. Så även om pedagogerna på denna skola använde sig av bilderna som både Calderon (2004) och Skans (2011) nämner som språkutvecklande verktyg verkar pedagogerna inte vara medvetna om det egna arbetssättet och dess utgång. På frågan vilket arbetssätt ser de som språkutvecklande och som de gärna använder sig av berättar en av pedagogerna att hon älskar att använda språklekar samt rim och ramsor:

Hur vi simulerar, ju det är ju mycket vi jobbar med, tex språklekarna, sådana som vi hade idag. När jag planerar så tänker jag: en liten stund varje dag ska vi ha språklek, och då kanske vi på hösten börjar med rim och ramsor, så kör man det lite, då pratar man om meningarna, första och sista ljud, sammansätta ord. Jag tänker så liksom över hela läsåret att man ska gå igenom allting och nu är vi i slutet på terminen så tänker jag motsatsord tar vi denna vecka och så tränar vi tills det sitter. En del sätter sig på en gång och de andra får vi upprepa liksom ramsor och jag tror att det tränar hjärnan också.

Vi hade hoppats på att pedagogerna skulle nämna sagoläsningen (eftersom hon redan hade nämnt det efter vår reaktion på barnens arbeten) som ett av de arbetssätten de använder sig av i syfte att stimulera språket men med tanke på hennes svar var sagoläsningen och återberättandet troligtvis inte något som de planerade medvetet just i detta syfte. Hennes svar liknade mer något som hon trodde vi ville höra. Därmed presenterade pedagogerna, enligt vår uppfattning, formaliserad undervisning som Malmgren (1996) beskriver som färdighetsträning där läraren vill att barnen ska utföra en viss uppgift för att lära sig något som de sedan ska kunna automatiskt.

Det är två exempel på färdighetsträningen som vi fick se under observationerna. Först fick vi se språkleken som pedagogerna nämner under intervjun med en ramsa som barnen fick sjunga och samtidigt göra rörelser. Ramsan heter Fågel Fenix och låter så här: "Fågel Fenix fixar allt, smör och bröd och ost och salt. For till stan i söndagskväll. Tog så in på ett hotell och beställde revbensspjäll."

I ramsan är det flera ord som förmodligen inte är lätta för de flesta barnen och därför behöver förklaras. På frågan hur pedagogerna har introducerat ramsan till barnen svarar

pedagogen först att hon introducerar det inte mer än att visa rörelserna först för att sedan sjunga flera olika ramsor till de rörelserna. Sedan tänker pedagogen lite och säger i efterhand så här:

Jag tror... att i början brukar vi prata om det... Att ramsor är ofta lite tramsiga så just den här fågeln Fenix, att det rimmar och sådant, och vad är revbensspjäll för någonting. Så... klart att vi pratar om vad orden innebär. Ja, det gör vi.

Pedagogen visade en viss osäkerhet då hon gav oss två olika svar under kort tid och därför tolkar vi det som att hon ville övertyga oss att de arbetar med ordförklaringen men hon gav inget utförligt svar i hur de gör det och hur deras planeringar ser ut för att språkutvecklingen ska stimuleras.

Det andra exemplet på färdighetsträningen är genomgången med motsatta ord som pedagogen förklarar som repetition från dagen innan. Hon börjar med att säga ljust och frågar ett barn att svara vad motsatsen till det givna ordet är. Vidare fortsätter hon på samma sätt med ord som kort/lång, mitt/ditt, hel/halv, pigg/trött, dag/natt, glad/arg, under/över, lätt/svår, lätt/tungt, billig/dyr, torrt/blött osv. Samlingen under dag ett avslutas med de här orden och dagen efter fortsätter pedagogen med att repetera samma ord. Därefter fick barnen instruktion till en aktivitet där de skulle rita ett av de genomgångna motsatta orden som de fick välja själv. Då pedagogen gav instruktion inför aktiviteten gav hon två exempel för att förklara hur de skulle göra uppgiften:

Om man ritar tex något som är långt och kort då ritar man här lång och på andra sidan kort. När man gör vått och torrt då visar man något som är blöt, något som man vet att det är blöt.

Efter förklaringen fick varje barn berätta vilket ord de valt och det visade sig att majoriteten valde motsatsordet kort/långt. Endast två barn, som utmärker sig i språket och intar den aktiva rollen under samlingarna, valde något annorlunda (ute/inne) medan resten som fortfarande inte förstod vad de skulle göra fick ordet kort/långt av pedagogen som utan att kommunicera och utmana barnen att komma på ordet själva serverade det enklaste ordet av alla. Barnen verkade inte vara engagerade i uppgiften utan koncentrerade sig att klara uppgiften så snabbt som möjligt för att få möjlighet till den fria leken.

I båda exempel ser vi att pedagogen inte fokuserar på innehållet utan formen. Undervisningen bygger på några ord som pedagoger tycker är viktiga och som ska läras in men är helt isolerade från vilket som helst innehåll som har med barnets tidigare erfarenheter att göra.

Det är inget synligt samband mellan de orden som barnen blir serverade och deras erfarenheter och detta gör att barnen blir oroliga vid ritbordet och inte ser meningen med arbetet. Både Hagström (2013) och Skans (2011) är eniga om att styrd språkträning minskar barnens möjlighet till initiativ, det hämmar kommunikation bland barnen samt deras motivation som enligt Niklasson & Weiler (1995) är avgörande för att inläringen ska kunna ske. Skans menar att det som är känt för barnen kan bli den bästa utgångspunkten i syfte att lättare kunna ge barnen språkligt stöd.

En intressant situation, där ett barn tar eget initiativ under samlingen hade kunnat resultera i en rolig och språkutvecklande aktivitet om bara läraren ville ge med sig. Efter morgonens hälsning säger en pojke: ”Jag kan en ny ramsa som jag kom på igår när Olle sa något roligt. Han stod helt stilla och ramsan går så här: Olle satt på stan och köpte en banan, rutten och klar”. Alla barn skrattade och tyckte det var roligt men lärare, förutom att hon bekräftade hur rolig ramsan var, fortsatte med det vanliga schemat. Läraren kunde ha tagit tillfället i akt och låtit alla barnen komma på egen ramsa samt ge stöd åt de språksvaga genom att använda sig av verktyg som bilder eller figurer.

Vårt resultat visar att det förhållningssätt som informanterna visade under våra besök avspeglade sig i deras val av arbetssätt. Medan Hagström, pedagogen Lina och pedagogerna på Majskolan betonade en blandning av olika arbetssätt som främst bör utgå från barnens erfarenheter i syfte att stimulera språkutvecklingen valde pedagogerna på Aprilskolan aktiviteterna helt utanför barnens intresseområden. Om pedagogerna hade gjort en medveten planering i syfte att stimulera språkutvecklingen skulle de utarbetat sina lektioner så att de kopplas till elevernas erfarenheter, där de åtminstone kopplade de valda orden till någon känd och intressant text (berättelse) för eleverna. Det vi såg att de gjorde istället var att välja ord som verkar vara valda helt utanför någon som helst meningsfull kontext för eleverna. Att eleverna inte såg någon betydelse med uppgiften kan orsaka att arbetet blir mödosamt och känns krävande. Detta gör också att resultaten inte blir som man förväntar sig och det sker inget lärande och därmed språkutveckling. Att möta flerspråkighet sätter kreativiteten på prov när det gäller att hitta nya vägar för att leva upp till läroplanens mål och direktiv menar Calderon (2004) och tydligt var den kreativiteten något som saknades på denna skola.

### **4.3 Skillnaden i arbetsättet beroende på utbildning**

I vårt resultat har det kommit fram att lärare som har svenska som andra språk i utbildningen är väldigt viktiga på grund av den kunskapen om flerspråkiga barns språkutveckling. Så här uttalar sig Hagström om lärare med svenska som andra språk:

Lärare med svenska som andra språk är en viktig person eftersom han vidgar perspektivet hos de andra kollegerna, hur man kan tänka och hur man lär sig ett språk, vad som är viktigt så att man inte bara tänker att alla kan svenska på skolan när man är 7, 8 år. Då har alla svenska barn språkets bas, men tänk då när man kommer som sexåring helt ny till förskoleklassen då är man ny och då har man inte språkets bas, då börjar man med basen. Det handlar om att under skoltiden försöka få språkets utbyggnad så att man får allt mer av läsförståelse och fördjupar sitt språk.

Det framkommer att lärare som i sin utbildning har svenska som andraspråk kan bli en väldigt bra resurs på skolan i och med att man har ett annat perspektiv på flerspråkiga barn och då kan det vara väldigt berikande för de lärare som inte har det i sin utbildning.

Vi har också fått se att lärare som har svenska som andra språk i utbildningen är mer medvetna om de språkliga svårigheter som flerspråkiga barnen kan ha och gör därför en medveten planering med de här barnen i tankarna. Detta har pedagogen Lina bekräftat och hennes val i undervisningen som hon berättar om är ett tecken på att hon tänker igenom det arbetsättet som är lämpligt och kan gynna barnets utveckling. Dessutom har det, under våra observationer och intervjuer, visat sig att det i arbetet finns även skillnaden mellan flerspråkiga lärare och de som inte är det. Det är något som vi inte kunde ana på något sätt men som var väldigt tydligt just i vår undersökning.

Skans (2011) betonar vikten av att verksamheter som arbetar för en interkulturell lärandemiljö bör innehålla representanter med en mångkulturell bakgrund och erfarenhet som tyder på att ömsesidig respekt och förståelse mellan pedagoger och barn kan flyta på bättre. Hagström menade att språkutvecklingen kan stimuleras om det är flera flerspråkiga lärare, exempelvis modersmålslärare, som kommer in i arbetslaget. Som det ser ut idag så har barnen modersmål en gång i vecka på eftermiddagstid när de andra har gått hem menar han. Om de flerspråkiga lärarna finns med i arbetslaget betyder det mycket för de flerspråkiga barnen menar Hagström, både eftersom det känns tryggt för att någon annan pratar samma språk men också för att läraren kan förklara och förtydliga det som sker på förskolan.

Pedagogerna från Aprilskola har på vår fråga om flerspråkiga lärare svarat att de inte ser någon fördel med att ha flerspråkiga lärare i arbetslaget utan menade att personligheten är avgörande om arbetet med barnen kommer bli lyckad eller inte. Deras svar stämmer ganska mycket överens med deras förhållningssätt som de har visat och med det fakta att det inom hela Aprilskolan, där det är barn från förskoleklassen upp till sexan, fanns bara en flerspråkig pedagog.

Däremot har det under intervjun med pedagogerna i Majskolan kommit fram att båda lärare är flerspråkiga, en av dem är född och uppväxt i Sverige medan den andra bosatte sig i Sverige som vuxen. Vikten av de flerspråkiga lärarna i Majskolan bekräftades genom de intervjuade pedagogernas vilja och strävan att uppmärksamma alla barn, deras kultur och traditioner och det faktum att pedagogerna själva har annan kultur, som en av dem betonar under samtalet, gör att de lättare kan förstå de språkliga svårigheterna som barnen går igenom. Dessutom beskriver Skans (2011) verksamheter som deltog i hans undersökning som en av de positiva exempel där modersmålet betonas som något viktigt och därmed flerspråkiga lärare som utgör stort hjälp under de gemensamma aktiviteterna där barnen först behöver stöd i att förstå för att senare kunna uttrycka sig på egen hand. Det som pedagogerna i Majskolan fortfarande inte var riktigt nöjda med är samarbete med modersmålslärarna som de anser borde uppmärksammas mer. Även om de två är flerspråkiga så kan inte de hjälpa alla barnen då det är nio olika språk som pratas i klassen. Därför försöker de samarbeta och uppmana föräldrarna att hjälpa sina barn i modersmålsutvecklingen genom att läsa till sina barn minst femton minuter om dagen både på svenska och sitt modersmål, att gå regelbundet till bibliotek med sina barn samt titta på svensk tv för att barnen ska utveckla det vardagliga språket som lärarna tycker är viktig för barnens lärande.

## 5 Slutsats och diskussion

Innan vi valde vårt forskningsämne funderade vi på något som skulle kunna vara användbart i vår framtida yrkesroll och där vi skulle få praktiska kunskaper om ämnet. På grund av negativa erfarenheter, som vi redan nämnde i inledningen, kände vi ett behov av att få veta om det finns några positiva exempel och därmed få inspiration till språkstimulerande arbetsätt. Det resultat som vi fick både bekräftar våra tidigare erfarenheter men också visar att det finns pedagoger som arbetar medvetet för att stimulera språket hos barn. Detta har lett till att vi som forskare har fått en insyn i hur det egentligen kan fungera på olika förskolor som också har varit en inspirationskälla för oss som framtida lärare.

Vårt resultat visar att de flesta lärare i vår undersökning är medvetna om vilka arbetsätt som är språkstimulerande som rim, ramsor, sagoläsning, temaarbete osv. men det som skiljer dem vid det praktiska arbetet är utförandet. Läraren Lina kunde beskriva de valda arbetsätten så att även någon som inte förstår sig i ämnet kan få en uppfattning om vad det är barnen tränar på och lär sig. Det framgick att varje enskilt arbetsätt stimulerar till utveckling av ett visst område i språket och genom att blanda de olika arbetsätten kan läraren exempelvis hjälpa barnet inte bara att lyssna och förstå utan att återberätta också.

Lärare i Aprilskolan, å andra sidan, visste att rim och ramsor har något med språket att göra och därför arbetade de med detta men utan en medveten planering kunde de lärarna inte förklara och beskriva varför de använde sig just av detta arbetsätt, vad det är som stimuleras och utvecklas hos barnet. Att ha en medveten planering i syfte att stimulera språkutvecklingen hos barn visade sig ha en direkt koppling till lärarens utbildning och förhållningssätt. Utbildningen visade sig vara viktig då den utvidgar perspektivet hos lärare och medvetandegör faktorer som påverkar andraspråksinläringen. Det tyder på att de lärare som har svenska som andra språk i sin utbildning har en annan medvetenhet om andraspråksutvecklingen än de som inte har det. Detta är väldigt intressant och bevisar att i dagens förskolor/skolor finns det ett behov av kunniga vuxna oavsett vilket kunskapsområde det handlar om. Därför, anser vi, är det väldigt viktigt att framtida lärare under sin utbildning får kunskap om och handledning inom detta område på samma sätt som det är anses viktigt att läsa matematik.

I en av skolorna där en del av våra negativa erfarenheter blev bekräftade insåg vi hur viktigt det är att lärare har kunskap om det interkulturella förhållningssättet eftersom vårt resultat har visat att det är en viktig utgångspunkt i arbetet med flerspråkiga barn. Därför ser vi det som nödvändigt för framtida lärare att i deras utbildning ingår ett praktiskt möte med interkulturella förskolor då det skulle hjälpa både barn och lärare i deras vardag. För lärare som aldrig tidigare fick möjlighet att träffa människor med annan kulturell bakgrund och som dessutom inte själv är flerspråkiga kan det vara stor utmaning att, istället för att kräva av barnen att vara som alla andra, acceptera och med nyfikenhet och inlevelse bemöta deras behov. Därför borde det finnas någon slags inskolning för lärare där de i förväg träffar de barnen och ser praktiskt exempel på hur man kan arbeta interkulturellt. Vi betonar detta just eftersom vårt resultat har visat att förhållningssättet ligger till grund i arbetet med barn. Det har visat sig att läraren med sin inställning skapar en stämning i klassen som barn känner efter och beroende på om det är positivt eller negativt utstrålar det över hela verksamheten och blir till deras vardag.

Det som blev oväntat i resultatdelen är att det fanns några lärare som oavsett om de inte gått utbildning som handlar om flerspråkiga barns språkutveckling visade otrolig skicklighet och kunskap i arbetet med dessa barn. Vårt enda förklaring till detta var faktum att de själva var flerspråkiga som bidrog till att de kunde förstå och identifiera sig med deras svårigheter, så som de själva har betonat under intervjun. Om de här lärarna inte var flerspråkiga skulle vi då anta att utbildningen inte spelar så stor roll utan att det handlar om personlighet och engagemang i arbetet. Det fick oss att inse att lärarnas flerspråkighet spelar en stor roll i utformningen av arbetet eftersom flerspråkighet ändå känns som en slags utbildning om språkutvecklingen som respektive lärare fick lära sig av egen erfarenhet och därmed få förståelse för det. Därmed, anser vi, skapas det ett behov av flera flerspråkiga lärare i dagens förskolor/skolor. När vi planerade att besöka skolorna visste vi inte om lärarna var flerspråkiga eller inte men eftersom detta har påverkat vårt resultat anser vi nu att det skulle vara intressant att göra samma forskning med lärare som inte är flerspråkiga för att se den verkliga skillnaden mellan de som har svenska som andra språk i utbildningen och de som inte har det, utan att några andra faktorer påverkar detta.

Förutom de förstnämnda slutsatser kan vi summera vårt resultat och säga att det har blivit en del oväntade slutsatser av vilka det framgår att lärarens förhållningssätt kan vara avgörande för vilket val av arbetssätt läraren kommer att välja samt hur utförandet kommer att se ut. Där



ligger utbildningen till grund och skapar detta förhållningssätt då man under utbildningen får insikter om andraspråksinläringen och utvidgar perspektivet som påverkar hur läraren ser på flerspråkiga barns språkutveckling, svårigheter och behov. Utbildningen dessutom ger läraren tydligare riktlinjer i hur man kan arbeta så att både de svaga och starka eleverna blir tillfredställda i sin sökning efter kunskap.

Det har varit glädjande för oss studenter och framtida förskolelärare/lärare att undersöka hur flerspråkiga barn stimuleras i deras språkutveckling och vårt intresse för detta ämne kommer förmodligen inte att sluta med detta arbete. Det är mycket som kan vara viktigt att undersöka ytterligare angående ämnet då språkkunskaper i likhet med matematikkunskaper betonas i läroplanen och anses vara avgörande för barnens inläring och utveckling. Bland många andra teman finner vi det intressant i att göra jämförelser av elevernas skolresultat i de tidiga skolåren mellan elever som tidigare fick gå i en interkulturell förskola och de som inte gjorde det. Detta skulle dessutom bli en bra utvärdering av vårt resultat där vikten av att inta ett interkulturellt förhållningssätt för inläring och utveckling skulle diskuteras.

## Referenslista

Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur

Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut

Benckert, Susanne, Håland, Pia & Wallin, Karin (2008). *Flerspråkighet i förskolan: ett referens och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi

Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

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

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1860>

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Eliasson, Annika (2010). *Kvantitativ metod från början*. 2., uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2007

Tillgänglig på Internet: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:169656>

Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen: en väg till skriftspråket*. Umeå: I. Häggström

Kultti, Anne (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan [Elektronisk resurs] : villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/29219>

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

*Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2., [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Sandvik, Margareth & Spurkland, Marit (2011). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Skans, Anders (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2011

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2043/11603>

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. 1. uppl. Lund: LiberLäromedel

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. 2., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur

Niklasson, Jörgen, Weiler, Britta & Johansson, Bo (red.) (1995). *Språket är kulturens spegel: tankar om andraspråksutveckling*. 1. uppl. Södertälje: INVA - Språkpedagogiska institutet

Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som*

*undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur

Øzerk, Kamil Z. (1992). *Om tospråklig utvikling: en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet.* Haslum: Oris

### **Internetkällor**

Forskningsetiska principer PDF-filen  
[http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)

(2013-05-21 kl. 23:20)

*Läroplan för förskolan Lpfö 98.* [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> (2013-05-25 kl. 10:50)

# Bilagor

## ***Bilaga 1***

### Informationsbrev

Vi heter Lejla Mustajbasic och Mirsada Sokolovic och vi studerar för att bli förskole- och grundskolelärare på Malmö Högskola. Under denna termin, vårterminen 2013, skriver vi vårt examensarbete. Utveckling av det svenska språket bland flerspråkiga barn har blivit ett av våra stora intresseområden under utbildningen och därför har vi lagt fokus på detta ämne i vårt examensarbete.

Vi är nyfikna på pedagogers uppfattningar om hur de upplever arbetet i grupper med flerspråkiga barn och hur pedagoger gör för att främja de flerspråkiga barnens språkutveckling på svenska. Med dessa frågor i åtanke kommer vi att utföra observationer i förskoleklassen där era barn går. Därför undrar vi om du som förälder låter ditt barn vara en del av observationen som vi kommer att utföra under två dagar?

Under observationen kommer vi att spela in samtalet mellan barn och pedagoger så att vi kan gå tillbaka och lyssna igen och skriva ner allt för att vara säkra på att vi inte missar något viktigt. Vi är de enda som kommer lyssna på de inspelade samtalen och när vi har sammanställt vårt arbete kommer vi radera det. Behandling av observationsmaterialet kommer att vara konfidentiell, vilket innebär att de uppgifter som förekommer under observationer som något barn säger som kan identifiera barnet inte kommer avslöjas i vårt arbete.

Är det något mer du behöver veta innan du bestämmer dig för om du vill låta ditt barn delta är det bara att höra av dig till oss.

Tack för din tid

Mvh

Lejla Mustajbasic [m10p1391@student.mah.se](mailto:m10p1391@student.mah.se)

Mirsada Sokolovic [m10p1357@student.mah.se](mailto:m10p1357@student.mah.se)

Jag har tagit del av ovanstående information och godkänner villkoren för mitt barns deltagande i observationen och publicerat material i efterföljande examensarbete.

\_\_\_\_\_ Datum & Ort

\_\_\_\_\_ Namn

\_\_\_\_\_ Namnförtydligande

## ***Bilaga 2***

### **Intervjufrågor till Björn Hagström**

1. Vilka förutsättningar och faktorer upplever du påverkar flerspråkiga barns utveckling i störst utsträckning?
2. Vilket förhållningssätt är stimulerande för flerspråkiga barn?
3. Kan du förklara begreppet interkulturellt förhållningssätt, hur upplever du begreppet? Anser du att lärare i förskolan är tillräckligt medvetna om begreppet?
4. Hur ska man arbeta för att stimulera flerspråkiga barn i deras utveckling av det svenska språket?
5. Hur ska man gå tillväga när man får in nya barn i gruppen med flerspråkig bakgrund, vilken kunskap är viktig att erhålla om barnets språkliga bakgrund och tidigare erfarenheter och på vilket sätt gör man det?
6. Kan ett bra och stimulerande arbetssätt bidra med språkutvecklingen hos flerspråkiga barn oavsett vilket miljö barnet befinner sig i?
7. Finns det någon skillnad i val av arbetssätt och förhållningssätt beroende på om lärare har svenska som andra språk som huvudämne eller inte?
8. Vad är det viktigaste som en lärare ska kunna om flerspråkighet för att vara en bra lärare och för att på bästa sätt ska kunna stimulera deras språkutveckling?
9. Vad anser du om förskolans värdegrund, strävandemål och riktlinjer kring flerspråkiga barn? Hur ser du på verksamhetens uppdrag att stötta flerspråkiga barn i deras språkutveckling både inom modersmålet och också svenskan
10. Har du några egna tankar och erfarenheter kring flerspråkighet som du vill tillägga?

## Bilaga 3

### Intervjufrågor till lärare

1. Vilka förutsättningar och faktorer upplever du påverkar flerspråkiga barns utveckling i störst utsträckning?
2. Interkulturellt förhållningssätt, hur upplever du begreppet?
3. Genomför ni några aktiviteter där barnens modersmål eller kulturella bakgrund ligger som fokus där även de barn med svenska som modersmål deltar? Om JA, hur upplever ni att barnen ger respons på detta? Kan ni se några fördelar med denna sorts aktiviteter?
4. På vilket sätt upplever du att ni tillsammans i arbetslaget arbetar för att stimulera flerspråkiga barn i deras utveckling av det svenska språket?
5. Hur upplever du att ni anpassar er planering till att ni har flerspråkiga barn i gruppen? Kan du ge några konkreta exempel på situationer där ni anpassat planeringen i sådana fall?
6. Har ni någon personal på avdelningen/förskolan med flerspråkig bakgrund? Hur upplever du i så fall att dennes erfarenheter och resurser används?
7. På vilket sätt upplever du att ni inom arbetslaget är framgångsrika i ert arbete med flerspråkiga barn?
8. Vad anser du om förskolans värdegrund, strävandemål och riktlinjer kring flerspråkiga barn?
9. Hur ser du på verksamhetens uppdrag att stötta flerspråkiga barn i deras språkutveckling både inom modersmålet och också svenskan?

10. När ni får in nya barn i gruppen med flerspråkig bakgrund, vilken kunskap upplever du då är viktig att erhålla om barnets språkliga bakgrund och tidigare erfarenheter?
  
11. Uppstår det många allmänna diskussioner i arbetslaget om flerspråkighet?
  
12. Har du några egna tankar och erfarenheter kring flerspråkighet som du vill tillägga?