

Södertörns högskola | Lärarutbildningen mot yngre åldrar, 210hp
Examensarbete 15hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå |
Höstterminen 2011

Två – och flerspråkighet som "språkpolicy" i förskolan

Av: Miriam Yazidi Svedlund
Handledare: Henrik Bohlin

Abstract

Title Bi – and multilingualism as a ”policy” in pre-school

Author Miriam Yazidi Svedlund, Autumn term of 2011

Supervisor Henrik Bohlin

Keywords Multilingualism, educator, culture, identity, second language

Nyckelord Flerspråkighet, pedagog, kultur, identitet, andraspråk

The purpose of the essay was to investigate the way four different educators, at a pre-school with a bilingual profile, work towards strengthening the children’s bilingualism as well as their identity. The research questions concern which guidelines are being used, the educators perceptions concerning children’s bi- and multilingualism and in what way they believe that their pre-school distinguishes itself from others.

Qualitative individual interviews and observations were conducted and the empirical data was analyzed using a theoretical framework, constructed of theories concerning language development, ethnicity and identity.

The result presented in the study shows that the pre-school not only follows the national curriculum but also their own guideline. The guideline states that there should be both Spanish- and Swedish speaking personnel and that they are “responsible” for the education in their own language. The educators had predominantly two views concerning bi- and multilingual learning, the first one was that translation and repeating enhances the children’s language capability, whilst some pointed on the importance of communication and being attentive to the children’s needs, to enable a good learning environment. The main part of the educators stated, somewhat surprisingly, that the main criteria that distinguishes them from other pre-schools were of a cultural nature. Their opinion was that the “Latin culture” of the pre-school leads to a more loving and lively working climate.

Innehållsförteckning

Abstract.....	1
Innehållsförteckning.....	2
1. Inledning och bakgrund.....	4
2. Syfte, frågeställning och disposition.....	6
2.1 Syfte.....	6
2.2 Frågeställning.....	6
2.3 Disposition.....	6
3. Tidigare forskning.....	7
4. Teoretisk anknytning.....	9
4.1 Tvåspråkighet och modersmål.....	9
4.2 Barns andraspråksinlärning.....	10
4.3 Ett språkstimulerande arbetssätt.....	11
4.4 Språk, identitet och kultur.....	12
5. Material, metod och genomförande.....	15
5.1 Metodval.....	15
5.2 Val av fall.....	16
5.3 Datainsamlingsmetod.....	16
5.3.1 Observationer.....	16
5.3.2 Intervjuer.....	17
5.4 Validitet och reliabilitet.....	18
5.5 Procedur.....	19
5.6 Etiska överväganden.....	19
5.7 Analys.....	20
6. Resultatredovisning och analys.....	20
6.1 Presentation av förskolan och avdelningen "Fiskarna".....	21
6.2 Presentation av informanterna.....	21
6.3 "En pedagog - ett språk".....	22

6.4 Pedagogernas uppfattningar om två-och flerspråkighet- vad innebär det i praktiken?.....	25
6.5 Ett flerspråkigt - och identitetsstärkande arbetssätt.....	29
6.6 Vi är mer kärleksfulla.....	31
7. Sammanfattning och diskussion.....	34
7.1 Sammanfattning.....	34
7.2 Olika uppfattningar om barns två - och flerspråkighet.....	35
7.3 (O)medvetna föreställningar.....	36
7.4 Vidare forskning.....	36
8. Käll- och litteraturförteckning.....	38
9. Bilagor.....	40
9.1 Intervjumall.....	40
9.2 Brev till föräldrar.....	42

1. Inledning och bakgrund

Jag är av den uppfattningen att två – och flerspråkiga individer många gånger upplever sin flerspråkighet som ett hinder snarare än en tillgång i skolsammanhang. Det är något jag själv har upplevt under min uppväxt. Även forskning visar att det finns en viss osäkerhet kring huruvida man på bästa sätt stödjer flerspråkiga barn och elever i förskola och skola.

Hans Lorentz, filosofie doktor i pedagogik påpekar att samtidigt som det idag framställs som något eftersträvansvärt att vara flerspråkig, så finns det även en problematik kring hur man i praktiken ska gå tillväga för att på bästa sätt tillgodose flerspråkiga barns behov i förskolan och skolan. Samt ta tillvara på den språkliga och kulturella mångfald som finns (Lorentz 2010: 176, 177).

I Lpfö98 (reviderad 2010:7) kan vi bland annat läsa att språk och lärande oupplösligen hänger samman, liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall därför lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intressen. Det står också att barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Av skollagen framgår även att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

Man kan dock fråga sig vad ovanstående innebär i praktiken? Samt hur det ser ut från förskola till förskola? Som det ser ut idag innefattar förskolan som institution barn med olika bakgrund, förutsättningar och även, i vårt nu globaliserade samhälle, olika modersmål. Utifrån Lpfö98 kan man alltså se att en av förskolans viktigaste uppgift är att utveckla barnens verbala förmåga - språket. Förskolan har därmed ett ansvar att se till att alla barn, utifrån sina förutsättningar och behov, får en så stabil grund som möjligt att stå på för att vidare kunna utveckla både sitt modersmål/förstaspråk och andraspråket.

Marie Carlson skriver i sin artikel *Flerspråkighet inom lärarutbildningen. Ett perspektiv som saknas* (2009: 42, 52, 54) att Sverige och den svenska skolan ofta lyfts fram som mångkulturell, och att nyexaminerade lärare därför bör känna till vad det innebär att lära sig ett andraspråk och att lära på andraspråket. Såväl teoretiskt som metodiskt. Ett andraspråksperspektiv är något som alla lärare ska ha vissa kunskaper om, en slags allmän

språkkompetens. Språkforskare menar även att det handlar om en generell inställning och attityd till språk, det är viktigt att medvetenheten hos lärare ökar kring det faktum att man lär oavsett språk. Likväl handlar det om ökad förståelse för språket kopplat till identitet, d.v.s. språkets betydelse för den enskilda individen i identitetsskapandet. Även detta har med attityder att göra och är viktiga aspekter som borde behandlas på ett djupare plan inom lärarutbildningen.

År 2006 kom regeringens Globaliseringsråd igång med sitt arbete där målsättningen var att fördjupa kunskaperna och bredda det offentliga samtalet kring globaliseringens effekter i Sverige samt belysa vad som krävs för att Sverige ska hävda sig i en värld präglad av fortsatt snabb globalisering (Nationalencyklopedin 2011).

I Globaliseringsrådets slutrapport *Bortom krisen – Om ett framgångsrikt Sverige i den nya globala ekonomin* (2009; 31, 33) lyfter man fram en satsning att försöka införa riktade stadsbidrag till kommuner för att kunna införa och bygga ut språkförskolor. Man vill satsa på språkkunskaper redan tidigt i förskolan eftersom språkkunskaper är viktiga i en globaliserad värld, samt för att det i dagsläget finns en begränsad omfattning tvåspråkiga förskolor. Det behövs fler språkförskolor, även sådana som stimulerar språkkunskaper i andra främmande språk än engelska. Språkförskolan skall dessutom erbjudas alla barn i den mån det går, och inte enbart de barn som har ett främmande språk som modersmål.

I Utbildningsutskottets betänkande 1992/93:UBU17 om valfrihet i skolan kan man se att regeringens reform syftar till att bryta upp det offentliga skolmonopolet, för att på så vis kunna erbjuda en större variation, större mångfald samt skapa verkliga förutsättningar för elever och föräldrar att välja förskola/skola. I reformen framgår det även att en stimulerande konkurrens mellan olika skolor, mellan olika inriktningar och olika ägandeformer på sikt också bidrar till högre kvalitet och produktivitet inom skolväsendet (Sveriges riksdag 2011).

Den här så kallade valfrihetsreformen gäller än idag och nu har man alltså större möjlighet att välja en profil som passar familjens/barnets behov. Dock har reformen diskuterats flitigt i debatter och vissa menar att den ökar segregationen i samhället. Likaså har förskolor och skolor oavsett ägandeform, inriktning eller profil en skyldighet att följa de riktlinjer som framkommer ur skollagen och rådande Läroplaner.

Med utgångspunkt från både Globaliseringsrådets slutrapport, där man skriver om en satsning på språkförskolor, samt den rådande valfrihetsreformen som infördes 1992 finner jag det intressant att undersöka just en fristående förskola som har en tvåspråkig profil. Det skulle vara spännande att se om en sådan typ av verksamhet, där förskolans vision är att barnen ska få en jämn tillgång till flera språk har särskilda riktlinjer att följa i sitt arbete. Som bidrar till att barnen stärks i sin flerspråkighet och som flerspråkiga individer. Vidare vill jag ta reda på hur pedagogerna själva upplever att förskolans arbetssätt skiljer sig från andra förskolor.

Jag har för avsikt att även undersöka pedagogernas förhållningssätt och uppfattningar om två- och flerspråkighet. Detta eftersom forskningen visar att pedagogers attityder till språk å ena sidan har stor betydelse för barns språkutveckling, å andra sidan för barns identitetsskapande (Carlson 2009: 52, 54).

2. Syfte, frågeställning och disposition

2.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur fyra pedagoger på en förskola med tvåspråkig profil arbetar för att stärka barnens flerspråkighet och identitet, samt att ta reda på vilka uppfattningar pedagogerna har gällande barns två – och flerspråkighet.

2.2 Frågeställning

I min undersökning kommer jag att utgå från dessa frågeställningar:

- Vilka riktlinjer och styrdokument arbetar man efter
- Vilken uppfattning har pedagogerna om barns två- och flerspråkighet
- Hur arbetar pedagogerna med att stärka barnens flerspråkighet och identitet
- På vilket sätt anser pedagogerna att förskolan skiljer sig från andra förskolor

2.3 Disposition

I närmast följande avsnitt redogör jag för tidigare studier som gjorts inom området två – och flerspråkighet. I avsnitt 4 definieras centrala begrepp såsom *tvåspråkighet* och *modersmål*,

vidare presenteras olika teorier om *barns andraspråksinlärning* samt vad forskare lyfter fram som *språkstimulerande arbetssätt*. Även teorier om *språk kopplat till identitet och kultur* kommer att presenteras i detta avsnitt. Avsnitt 5 utgör studiens metod del där material, val av metod och genomförande presenteras. Avsnittet redogör också för etiska överväganden och hur analys och tolkning har genomförts. Därefter, i avsnitt 6 följer resultatredovisning och analys där observationer och intervjuvar kommer att varvas med teorier under rubriker med olika teman. Studien avslutas med en sammanfattning och diskussion samt frågor för vidare forskning.

3. Tidigare forskning

Flera omfattande studier har gjorts inom området två- och flerspråkighet, likaså om olika etniska minoriteters situationer med koppling till förskola, skola och undervisning. I det följande kommer några att nämnas.

Christina Rodell Olgaç, adjunkt i pedagogik och verksam på Centrum för interkulturell skolforskning samt på lärarutbildningen vid Södertörns högskola har skrivit en doktorsavhandling om romska minoriteters skolsituation. I studien beskriver och analyserar hon hur relationen mellan den romska minoriteten och majoritetssamhällets skola i Sverige gestaltat sig sedan mitten av 1900-talet och fram till idag. Vidare analyseras begreppen kultur och etnicitet för att påvisa hur begreppen används för att definiera romer. Både etnicitet och kultur begreppen diskuteras också i förhållande till ett maktperspektiv mellan romer och majoritetssamhället, vilka bidrar till konsekvenser för romska barn i skolan. Några av de slutsatser Rodell Olgaç drar genom sin undersökning är att skolans diskriminering av romer skapar allvarliga konsekvenser för barnen, flera av de romska barnen undanhåller sin etniska identitet för att bli accepterade. Från skolans håll råder ett förhållningssätt där man lägger över ansvaret på föräldrarna istället för att hjälpa dessa elever med sin skolgång. Rodell Olgaç lyfter också fram ett interkulturellt synsätt som ett alternativ till att förändra bilden av Sverige som monokulturellt och som "enspråkig" nation (Rodell Olgaç 2006).

Det finns även en annan studie som nyligen gjorts av Adrian Blackledge, professor i tvåspråkighet och Angela Creese, professor i språk – och utbildningsvetenskap vid institutionen för pedagogik, båda verksamma i University of Birmingham, i Storbritannien. Boken *Multilingualism* (2010) handlar om hur flerspråkiga unga elever i Storbritannien

upplever sin flerspråkighet samt vad de upplever att det medför i deras liv. Författarna intar ett kritiskt perspektiv när de undersöker saker som, nationalism, arv, kultur, identitetsförhandlingar, ideologier och makt i elevernas vardag. Undersökningen bygger på observationer från olika undervisningstillfällen samt intervjuer med lärare, föräldrar och elever från fyra olika städer i Storbritannien. Åtta skolor, så kallade *complementary schools* har undersökts, varav två kinesiska, två bengaliska, två turkiska samt två Gujaratiskolor. Från varje skola har två elever valts ut och följts i den ”kompletterande skolan” där de undervisas på sitt modersmål. Eleverna går vanligtvis i engelsk skola, vissa har föräldrar eller mor- och farföräldrar som inte är födda i Storbritannien. Undersökningen visar bland annat hur den ökade globaliseringen skapar stora språkliga förändringar i vår moderna värld – d.v.s. olika språkliga resurser – och hur dessa kommer att ha en oändlig betydelse för unga människor i en värld fylld med digitala och sociala medier (Blackledge & Creese 2010).

Polly Björk-Willéns avhandling *Lära och leka med flera språk – socialt samspel i flerspråkig förskola* (2006) handlar om barns deltagande och sociala samspel i ett flerspråkigt förskole-sammanhang. Hon har studerat två förskolor, den ena i Australien, den andra i Sverige. Båda förskolorna har en uttalad språklig profil där tanken är att barnen ska få möjlighet att utveckla en aktiv tvåspråkighet. Syftet med hennes undersökning var att få syn på olika aspekter av barns samspel, närmare bestämt hur barn använder tillgången till olika språk inom ramen för dagliga aktiviteter på de båda förskolorna. Men även se hur barnen organiserar sina språkliga handlingar i lek respektive lärarledda aktiviteter. Hon ville även genom sin studie ta reda på hur barnen använder andra semiotiska resurser, så som tal, gester, blickar, kroppsorientering och fysiska artefakter för att åstadkomma deltagande i förskolans olika sammanhang. Det hon kommer fram till är bland annat att barnen utnyttjar och kombinerar både gester, kroppsorientering, blickar osv. inklusive olika språk för att åstadkomma deltagande i både lärarledda aktiviteter och lekar. Vidare uppvisar barnen en kreativ språkanvändning och språken används även som en social resurs för olika praktiska syften i flerspråkiga sammanhang.

I likhet med min studie handlar dessa avhandlingar om barns och ungdomars flerspråkighet. I min undersökning utgår jag dock, till skillnad från ovanstående, enbart från pedagogernas förhållningssätt och uppfattningar om barns två – och flerspråkighet. Dessutom ligger inte fokus på barnens språkutveckling som sådan eller på hur barnen använder språken. Snarare

ligger fokus på hur pedagogerna tänker kring barns flerspråkighet samt hur de praktiskt går tillväga för att stärka barnens flerspråkighet såväl som dess identitet.

4. Teoretisk anknytning

I detta avsnitt behandlar jag de grundläggande begrepp som inryms i denna studie, först följer definitioner av begreppen *tvåspråkighet* och *modersmål*. Därefter några teorier om *barns andraspråksinlärning* samt ett avsnitt om vad forskare lyfter fram som ett *språkstimulerande arbetssätt*. Slutligen presenteras olika teorier om *språk kopplat till identitet och kultur*.

4.1 Tvåspråkighet och modersmål

Det finns olika definitioner av tvåspråkighet och vad det innebär att vara tvåspråkig. Gisela Håkansson, professor i allmän språkvetenskap använder sig av Tove Skutnabb-Kangas (1981) fyra kriterier för att definiera begreppet tvåspråkighet. Det första är *ursprungskriteriet* vilket innebär att modersmålet är det språk man lär sig först och att en person som är tvåspråkig har lärt sig två språk från början. Därefter kommer *kompetenskriteriet* där man menar att modersmålet är det språk som man behärskar bäst och att den som är tvåspråkig behärskar två språk lika bra. Ett tredje kriterium är *funktionskriteriet* som handlar om att modersmålet är det språk man använder mest och tvåspråkig är den som kan använda två språk i flera olika situationer i enlighet med egna önskemål och samhällets krav. Det fjärde och sista kriteriet är *attitydkriteriet* vilket bygger på att modersmålet är det språk som personen i fråga identifierar sig med. Man är därmed tvåspråkig om man antingen identifierar sig själv som tvåspråkig, eller om man identifieras av andra som tvåspråkig (Håkansson 2003;13, 15). I min undersökning ansluter jag mig till dessa fyra kriterier i definitionen av tvåspråkighet.

Samtidigt antyder Inger Lindberg att tvåspråkighet ur individens synpunkt i första hand avser färdigheter i två språk men att begreppet även omfattar färdigheter i flera språk. Hon beskriver vidare hur man i många delar av världen ser på tvåspråkighet som något självklart och att man i dessa fall snarare ser på enspråkighet som en myt som man aldrig har stött på i verkligheten. Lindberg påpekar även att termen *förstaspråk* ofta används istället för modersmål för att beteckna det eller de språk som ett barn tillägnar sig först, alltså innan något annat språk har etablerats. När barn istället kommer i kontakt med och utvecklar flera språk samtidigt före tre års ålder talar man om flera förstaspråk och *parallell* eller *simultan*

tvåspråkighet (Lindberg 2005: 320). I denna undersökning kommer jag främst använda mig av termen förstaspråk för att beteckna det eller de språk som lärts in först.

Vidare används begreppet *successiv inläring* – eller *successiv tvåspråkighet* när en person utvecklar det ena språket före det andra. Språksociologen Jan Einarsson hävdar att båda inläringgångarna kan leda till en hög grad av tvåspråkighet om de inleds tidigt i barndomen, samtidigt som han fastslår att man i hög grad kan bli tvåspråkig även i vuxen ålder. Barnets ålder, tillsammans med dess känslomässiga, sociala, kognitiva och språkliga mognad har dock stor betydelse för att barnet ska kunna lära sig båda språken bra (Einarsson 2004: 91).

4.2 Barns andraspråksinläring

När det gäller andraspråksinläring visar forskning att åldern även här har en betydande roll och att små barn i slutändan uppnår en högre behärskning av andraspråket. Detta innebär inte nödvändigtvis att själva inläringen går snabbare för barn än för äldre inlärare.

Andraspråksinläring är en mödosam och tidskrävande process oavsett om man är barn eller vuxen. Däremot har yngre barn en fördel eftersom de exempelvis har lättare att tillägna sig ett brytningsfritt uttal och kan därför också framstå som snabbare inlärare. Detta på grund av att de inte förväntas använda språket i lika krävande situationer som äldre barn och vuxna. De kan klara sig relativt långt med enkla strukturer och ett ganska begränsat ordförråd i förhållande till vuxna (Lindberg 2006: 63).

Håkansson påpekar att det finns en viktig skillnad mellan första- och andraspråksinläring. Ett litet barn som lär sig sitt modersmål utvecklas också kognitivt samtidigt som det lär sig språket. En andraspråksinlärare däremot har redan utvecklat ett språk och därmed även nått en viss kognitiv mognad (Håkansson 2003: 166).

Det finns även en hel del myter om tvåspråkighet. Inger Lindberg menar att en seglivad myt som fortfarande existerar är att modersmålet har en negativ inverkan på minoritetsspråkselevs andraspråksinläring och hämmar den allmänna kognitiva utvecklingen. Därför ska man hellre satsa på andraspråket. Hon antyder att grunden för detta synsätt är föreställningar om att det bara finns ett begränsat språkutrymme i hjärnan. Samt att tvåspråkighet och en fortsatt utveckling av modersmålet skulle vara förvirrande, störa och försena utvecklingen av ett andraspråk (Lindberg 2002).

Jag går nu över till vad forskningen visar har en stor betydelse för flerspråkiga barns språkinläring, samt vad pedagoger bör tänka på i strävan mot att stimulera varje barns språkutveckling. De olika teorierna som presenteras i följande avsnitt representerar det jag har valt att kalla för - *ett språkstimulerande arbetsätt*. Tillsammans med övriga teorier kommer dessa att ligga som grund för min undersökning.

4.3 Ett språkstimulerande arbetsätt

När barn samspelar med vuxna, kamrater och syskon i olika varierande aktiviteter får de också tillgång till ett nyanserat språk och nya kunskaper. Tillsammans bildar detta ett underlag för en kontinuerlig språk- och begreppsutveckling. Det innebär också att pedagogers förhållningssätt har en stor betydelse för barnets utveckling. Lindberg menar att i de samtal där barnets initiativ bemöts, uppmuntras och tas tillvara på i hög grad bidrar till ökad motivation och möjlighet till inläring för barnet. Det som utmärker en positiv interaktion är när den vuxne intar en lyhördhet och visar samarbetsvilja, vilket i sin tur resulterar i anpassningar till barnets språkliga och kognitiva nivå (Lindberg 1996:35).

Olga Dysthe (2003: 38) skriver om motivationens betydelse för lärandet. Motivationsgraden påverkas beroende på vilka förväntningar barnets omgivning har och i vilken mån förskolan/skolan skapar situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Det är därmed viktigt att förskolan/skolan skapar interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad, som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet. Detta kan bl.a. ske om den lärande känner sig uppskattad som någon som *kan* något och som någon som *betyder något* för andra. Enligt Ladberg (2003: 87) stimuleras barnets egen nyfikenhet och viljan att berätta när den vuxne i barnets omgivning är nyfiken på vad barnet har att säga. När den vuxne frågar lär sig barnet både att svara och att ställa egna frågor.

En aktivitet som kan vara språkstärkande för barn är sagoläsningen på förskolan, vilken Skans (2011:34) menar alltid ska bjuda in barnen till samtal. Sagoläsningen ska vara väl planerad, böckerna ska väljas ut med noggrannhet för att på bästa sätt kunna ge en språkutvecklande effekt. Enligt Skans är det även viktigt att pedagogerna bidrar med associationer och kopplingar till barnens vardag under sagoläsningen. På så vis utvecklas också barnets språk mer allsidigt. Ann-Katrin Svensson, docent i pedagogik betonar vikten av att barnen dagligen måste få många tillfällen till intressanta samtal och olika lekar med ord. Genom att erbjuda barnen olika typer av språkstimulerande aktiviteter lär sig också barnen olika språkliga

uttryckssätt. Barn som får den möjligheten kommer även att intressera sig för skriftspråket och uppleva kontakten med skriftspråket som naturligare (Svensson 2005: 12).

Ytterligare aktiviteter som kan utveckla barns verbala förmåga är sånger, dans och gester. För de barn som inte riktigt utvecklat sitt språk utgör den gestikulära kommunikationen en viktig grund. Det blir ett sätt för barnet att kommunicera och uttrycka sig. Att som pedagog lära sig tolka och förstå barns uttryck är också väsentligt för att barnet ska känna sig taget på allvar. Därför är det av största vikt att man i förskolan skapar goda förutsättningar för barnet att uttrycka sig (Johansson & Pramling Samuelsson 2003: 44).

Med utgångspunkt i den sociokulturella teorin menar pedagogen Kennert Orlenius att lärandet inte sker i vaakuum utan att det alltid är beroende av sitt sammanhang. Här är begrepp som erfarenhet, deltagande och lärande centrala. Det innebär att stor vikt tillmäts kommunikationen, i förskolan blir det därför den vuxne som kan inspirera och utmana barnet i hans eller hennes utveckling. Det sociokulturella perspektivet handlar således om ”Hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller” (Orlenius 2001: 217). Utifrån ovanstående kan man se att interaktion, samspel och kommunikation mellan deltagare i olika kontexter är av stor betydelse, inte bara för språkutvecklingen utan för allt lärande.

Det finns även andra sätt att se på barns (språk)utveckling och lärande. Behaviorismen har haft ett stort inflytande över synen på barns språkutveckling under 1900-talet. Enligt den behavioristiska tanketraditionen lär sig barnen språk genom att härma vuxna. Genom positiv förstärkning vid korrekt beteende samt rättelser vid fel skulle barnet ledas till att använda önskvärda former (Wedin 2011: 36). Enligt behaviorismen lärs alltså språket genom att lyssna på upprepningar där läraren förmedlar eller överför språket. Barnet/eleven ses som ett objekt som ska tillföras kunskaper utifrån. Barnet/eleven förväntas utveckla språket genom att lyssna på läraren och reproducera sådant som läraren har sagt (Bjar & Liberg 2003: 24). Orlenius (2001:214) menar, att även om det kan tänkas se helt annorlunda ut nu för tiden, kan man fortfarande se tydliga spår av behavioristiska idéer än idag.

4.4 Språk, identitet och kultur

Språk, identitet och kultur är nära förknippade med varandra. Inger Lindberg, professor i svenska som andra språk menar att språket är en del av vår personlighet. Språket fungerar

som en viktig markör för ursprung och grupptillhörighet. Därmed blir minoritetsspråken en viktig hörnsten i flerspråkiga barns och ungdomars identitetsbygge. Hon antyder att modersmålet har en stor betydelse i den primära socialisationen i familjen. Enligt Lindberg förekommer det att tvåspråkiga barns familjemedlemmar har begränsade färdigheter i det svenska språket. Då utgör minoritetsspråket en avgörande länk som kommunikationsmedel och kulturbärare mellan generationerna. Genom minoritetsspråket socialiseras tvåspråkiga barn in i de normer och värderingar som ska bilda grunden för en trygg identitet (Lindberg 2005: 329).

Forskning visar dock att majoritetsspråket oftast blir det dominerande språket. Ulf Fredriksson och Pär Wahlström har i många år haft kurser i undervisningens internationalisering. I deras bok kan man läsa att majoritetsspråket ofta tar över minoritetsspråket i ett land, i detta fall svenskan i Sverige. Det beror delvis på att personer med annat etniskt ursprung än svenska måste lära sig svenskan för att kunna leva och verka i Sverige. Författarna påvisar även hur olika språkforskare antyder att så fort en situation uppstår där två språk mer eller mindre kan användas obehindrat inom en grupp, blir det ändå oftast det ”största” språket som tar över samt att en sådan utveckling oftast gynnar majoritetsspråket (Fredriksson & Wahlström 1997:166, 167).

Som tidigare nämndes påverkar minoritetsspråket även tvåspråkiga barns identitetsskapande. Ser man på identitet ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, menar Musk och Wedin att identiteten inte är något man bara har inom sig. Det är något som skapas i det sociala samspelet med andra. Det är med andra ord en dynamisk process som består av olika identitetshandlingar. Dessa handlingar består i sin tur av både identitetsskapande ställningstaganden och språkliga val som sker i olika situationer med olika konstellationer av människor (Musk & Wedin 2010: 14, 15).

Pirjo Lahdenperä lyfter också fram ett annat perspektiv som har med identitetsskapande och lärande att göra. Nämligen att utveckling sker när barnet blir bekräftat som individ. Att känna sig osynlig, exkluderad och bli bemött med etniska fördomar är direkt sårande och farligt för både individ och samhälle. Därför menar Lahdenperä (2010: 30-32) att lärare inte bör fälla negativa och stereotypa omdömen om de språk, länder, etniciteter och religioner som barnen identifierar sig med. Vidare påpekar hon att beroende på om pedagogen/läraren visar

uppskattning eller nervärderar barnens/elevernas olika etniciteter, kulturella kapital och språkkunskaper har en avgörande betydelse för barnets/elevens trivsel och skolframgång.

Enligt Lahdenperä (ibid.) bör pedagoger så mycket som möjligt lyfta fram positiva aspekter av de etniska eller nationella bakgrunderna hos barnen. Vidare menar hon att en pedagogs förmåga att urskilja och möta olikheter således är avgörande i strävan mot ett interkulturellt förhållningssätt. Likaså blir en av de viktigaste kompetenserna hos en ”interkulturell lärare” att ha förmågan och viljan att bearbeta sina egna och barnens/elevernas negativa attityder och fördomar mot olikheter. Detsamma gäller naturligtvis vid omvänd rasism. När man uttrycker negativa stereotyper och fördomar om svenskhet och mot svenskar, menar hon.

I likhet med Lahdenperä betonar Jim Cummins vikten av interaktionen mellan lärare och elev. Den är avgörande för huruvida eleven lyckas eller inte i skolan. Han har skapat en undervisningsmodell som riktar sig till skolans undervisning med flerspråkiga barn. Man kan dock anta att den fungerar minst lika bra i förskole sammanhang. Därför väljer jag här att kort nämna en av de centrala delarna i modellen. Nämligen interaktionens betydelse mellan lärare och elev. I denna interaktion måste läraren bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter, vilket gynnar eleverna/barnen i inlärningsprocessen. Genom att alla får vara delaktiga och läraren bekräftar elevernas/barnens olika bakgrund och kunskaper, skapas en stark känsla av tillhörighet och gemenskap i lärandet i klassen/förskolan. Cummins modell utgår från flera olika synvinklar. Två av dessa synvinklar är *kognitivt engagemang* och *identitetsinvestering*. I väldigt enkla drag handlar det om att eleven/barnet får möjlighet att utveckla sin kognitiva förmåga genom meningsfulla och stimulerande aktiviteter, istället för genom memorering och utantill rabblande. Identitetsinvestering handlar om att eleven/barnet uppmuntras till att bidra med sina erfarenheter från en annan kulturell och språklig bakgrund samt applicera det i alla skolans- och förskolans sammanhang (Cummins 2001: 94, 105).

Avslutningsvis kan det vara på sin plats att kort nämna begreppet kultur. Lunneblad lyfter fram att den allmänna uppfattningen om kulturbegreppets betydelse ofta dyker upp i samband med litteratur, konst och musik, etc. Men att begreppet även används för att beskriva och avgränsa det sättet som människor, i grupper, eller hela samhällen lever och ger mening åt sina liv. Detta sker genom kommunikativa, sociala och materiella uttryck. Vidare menar han att man utifrån denna definition av kulturbegreppet skapar möjlighet att kategorisera och peka ut särdrag hos grupper av människor. Begreppet har också kommit att användas som ett

politiskt instrument för att visa på skillnader. Samt för att upprätthålla gränser mellan grupper av människor (Lunneblad 2006:19). Dessa teorier om språk kopplat till identitet och kultur är också utgångspunkter som ligger som grund för undersökningen.

5. Material, metod och genomförande

I följande avsnitt redogörs för val av metod, val av fall, datainsamlingsmetoder samt genomförande. Därefter beskrivs även de etiska överväganden som jag har tagit hänsyn till under studien samt hur analys och tolkning har genomförts.

5.1 Metodval

Valet av metod föll på fallstudien då inhämtandet av information till arbetet skedde med hjälp av observationer samt intervjuer. En fallstudie lämpar sig särskilt väl vid studier av ett eller endast ett fåtal objekt, som exempelvis elever i behov av särskilt stöd eller en specifik pedagogisk inriktning. Inhämtandet av material kan ske genom intervjuer, observation, textanalys, enkäter samt prov (Johansson & Svedner 2010: 54). Inom ramen för en fallstudie ryms såväl kvalitativa som kvantitativa inslag, intervjuer och observationer kan mycket väl underbyggas av datainsamling för en mer statistisk beskrivning (Kullberg, 2004: 55).

Denna fallstudie kommer att baseras på kvalitativa undersökningar såsom intervjuer och observationer. Kvantitativa undersökningsmetoder såsom enkäter eller prov kan ge mycket information, men då jag har valt att undersöka en specifik barngrupp och dess pedagoger skulle underlaget från t.ex. en enkätundersökning bli allt för begränsat. Intervjuerna som utförs ger större möjlighet åt fördjupning inom områden av intresse för arbetet. Kritiken kring kvantitativa undersökningar handlar oftast om svårigheten kring att få djupa svar samt att kreativiteten kan hämmas på grund av stränga krav på validitet och reliabilitet (Stukát 2005: 31). Genom intervjuerna får jag framförallt djupare svar av informanterna. Samtidigt som jag får möjlighet att ställa följdfrågor, vilket inte hade varit möjligt på samma sätt om jag hade använt mig av enkäter. Observationerna ger också en hel del information om hur pedagogerna i självverket arbetar med barngruppen. Jag kan få syn på saker som jag inte hade sett utan observationer.

5.2 Val av fall

Då min studie handlar om flerspråkighet föll det sig naturligt att välja en förskola där det på ett eller annat sätt fanns en förskolemiljö med språklig och kulturell mångfald. Jag hade lika gärna kunnat undersöka en förskola. Där barn och personal med olika ursprung möts i det dagliga arbetet för att se hur pedagoger arbetar med att stärka barnens flerspråkighet och identitet, få höra pedagogernas uppfattningar om barns två – och flerspråkighet samt vilka riktlinjer man arbetar efter. Dock valde jag att undersöka en fristående förskola med en viss språkprofil - spanska och svenska där tanken är att språken ska få samma utrymme och att barnen får möjlighet att tillägna sig flera språk på så lika villkor som möjligt.

På den valda förskolan arbetar således både svensktalande och spansktalande pedagoger som ska representera de olika språken. Eftersom jag sedan tidigare kände till förskolan kontaktade jag en verksamhetsansvarig person som gav mig tillåtelse att genomföra undersökningen på en av förskolans avdelningar. Fyra pedagoger, tre kvinnor och en man från en avdelning har deltagit i min studie, varav två som står för det svenska språket och två som står för spanskan i arbetet med barngruppens 24 barn i åldrarna 3-4 år.

Bortfall:

Till en början var tanken att jag skulle undersöka två olika avdelningar på förskolan för att få en större bredd och variation i min undersökning. Dock var det ett flertal föräldrar från en av avdelningarna som valde att inte låta sina barn delta i studien, vilket fick mig att enbart undersöka den avdelning där föräldrarna gett sitt medgivande. Detta kan ha påverkat den empiriska datainsamlingen på så sätt att jag nu enbart har empirisk data från *en* avdelning. Däremot fanns det en jämnare fördelning av svensktalande - och spansktalande pedagoger på den slutgiltiga avdelningen, vilket ger en rättvisare bild av förskolans språkprofil och språkpolicy i denna studie.

5.3 Datainsamlingsmetod

5.3.1 Observationer

En central diskussion kring observationer som metod är den om öppen eller dold observation. I min undersökning har jag valt att göra en öppen observation, vilket enligt Larsen (2009: 91) innebär att informanterna vet om att man är forskare samt att man är där för att observera. Till skillnad från en öppen observation går en dold observation ut på att forskaren är ”hemlig” i sin forskarroll. Det kan bero på att forskaren bedömer att öppenheten kan medföra att han/hon inte får den information han/hon önskar. Vidare bör man som observatör alltid vara medveten

om att man påverkar sin omgivning med sin blotta närvaro, vilket jag har varit medveten om under mina observationer.

Enligt Larsen (2009: 90) är en forskare som koncentrerar sig på att beskriva det som sker, utan viljan att påverka situationen som studeras, en passiv deltagande observatör. Jag valde att vara en passiv deltagande observatör eftersom jag ville koncentrera mig på aktörernas ageranden samt få syn på olika skeenden som inträffade i situationen. Detta hade jag kanske inte fått syn på, på samma sätt, om jag istället valde att vara en aktiv deltagare under observationstillfällena.

I min undersökning har jag intagit rollen som passiv deltagande observatör samt varit helt öppen med min forskarroll. Jag har valt att göra mina observationer under vuxenledda aktiviteter på avdelningen, d.v.s. under sagostunder, "Mini-röris" och sångsamlingar för att se hur pedagogerna lyfter fram språken i aktiviteterna på ett meningsfullt sätt i strävan mot att stärka barnens flerspråkighet och identitet. Enligt Larsen (2009: 89) handlar observationer om att man gör systematiska iakttagelser kring det man ser, som antecknas ner under tiden eller i efterhand. För att observationen ska fylla sin funktion som empirisk data till undersökningen måste man befinna sig i en situation som är relevant för studien, vilket jag anser att jag har gjort.

5.3.2 Intervjuer

Intervjuformen jag använt är den kvalitativa, vid en kvalitativ intervju använder sig forskaren ofta av en mall som utgångspunkt. Fördelen med att inte använda sig av detaljerade frågor är att man tvingas formulera konkreta frågor muntligt i situationen (Repstad, 2007: 86).

Jag har utfört ett antal individuella intervjuer där jag använt mig av en intervjumall som grund för diskussion. Syftet med de individuella intervjuerna och den intervjumall jag använde mig av var att få pedagogernas uppfattningar om flerspråkighet samt vad det innebär för deras arbete med barnen (se bilaga). Genom individuella intervjuer har jag fått pedagogernas *uppfattningar* om detta som jag sedan har analyserat och tolkat.

I den hermeneutiska tanketraditionen är man intresserad av subjektets erfarenhetsvärld, alla bär vi på en viss förförståelse, som strukturerar det vi erfar men som även vidgas i mötet med andra människor. Utgångspunkten för all tolkning och förståelse är språket, som därmed även fungerar som det redskap som står till vårt individuella förfogande. Med hjälp av språkets

kraft kan vi fritt uttrycka oss själva och våra mest personliga tankar (Thomassen 2007: 179, 180).

En forskare måste alltid vara medveten om sin förförståelse samt förförståelsens inverkan i tolkningsprocessen (Repstad 2007: 137). När forskaren studerar ett objekt (ett visst fenomen) bär han/hon alltid på en viss förförståelse, inom hermeneutiken är det varken möjligt eller önskvärt att koppla bort vår förförståelse. Dock fördjupas och ändras vår förståelse och ny mening uppstår i en rörelse fram och tillbaka mellan tolkaren och själva objektet som tolkaren försöker förstå. En tolkning kan öka vår förståelse, vara bra eller dålig, samtidigt som det inte finns några garantier för att tolkningen är absolut sann (Thomassen 2007: 101). Jag har haft detta i åtanke under tolkningsarbetet. I tolkningsprocessen har jag upptäckt vissa mönster i pedagogernas uttalade uppfattningar om två – och flerspråkighet. Min förhoppning var att intervjuerna skulle skapa möjlighet för pedagogerna, att fritt få uttrycka sina uppfattningar om barns flerspråkighet samt vad det innebär för dem i deras arbete.

5.4 Validitet och reliabilitet

Fyra intervjuer och några observationstillfällen kan ge en inblick i hur det ser ut på den valda förskolan. Samtidigt är jag medveten om att det inte kan motsvara hur det ser ut generellt på andra enheter med viss språkprofil. Det ger kanske inte heller en heltäckande bild av hur de olika språken används. Men om materialet används korrekt och med en kritisk infallsvinkel kan man bevisa enhetens uppfattningar och arbete kring flerspråkighet.

Uttrycket validitet kan beskrivas som ”i vilken utsträckning man verkligen undersöker det man avser att undersöka” och att validiteten därmed är hög om man verkligen mäter det man avser att mäta (Bjereld, Demker & Hinnfors 2009: 112). Validiteten är beroende på *vad* det är som mäts, medan reliabiliteten är beroende på *hur* det mäts. Oavsett inom vilken disciplin, d.v.s. vetenskapsgren forskaren ämnar undersöka ett fenomen är det en självklarhet att forskaren verkligen undersöker det han eller hon utger sig för att undersöka. Dessa krav gäller inte bara noggrannhet och precision, utan även att forskaren är medveten om den metodologiska process som ligger mellan de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna och den konkreta undersökningen (Bjereld m.fl. 2009: 115-117).

5.5 Procedur

Jag började med att kontakta den som är verksamhetsansvarig på förskolan och berättade att jag skulle påbörja mitt examensarbete om flerspråkighet och undrade därför om det fanns möjlighet att genomföra min undersökning på förskolan. Personen i fråga bad mig skriva en kort presentation om mig själv och lite mer om vad undersökningen handlade om. Detta brev skickades sedan ut till alla föräldrar på de olika avdelningarna. Även personalen informerades om att jag skulle komma och observera samt intervjua några av dem och att det självfallet var frivilligt att delta. Jag fick svar per e-post från flera föräldrar på den ena avdelningen som inte ville att deras barn skulle delta i undersökningen. Med hänsyn till detta valde jag att enbart göra observationer på den avdelning där föräldrarna inte haft några invändningar kring min närvaro på förskolan. De fyra intervjuerna bokades in så fort jag hade fått klartecken att komma. Detta fördröjdes en aning eftersom förskolan redan hade en doktorand på plats som filmade barngruppens arbete till sin egen studie om flerspråkighet. När jag kom till förskolan började jag med att presentera mig för barnen och pedagogerna.

Under fyra dagar gjorde jag observationer när pedagogerna hade aktiviteter som förekommer rutinmässigt på förskolan såsom sångsamling, sagostund och Mini-röris, d.v.s. ett slags lekfullt rörelseprogram till musik. När jag observerade satt jag på en plats där varken barnen eller pedagogerna blev särskilt störda av min närvaro. Alla iakttagelser fördes ned med papper och penna i mitt anteckningsblock och varje aktivitet tog mellan 15-30 minuter. Under de två sista dagarna av min vistelse på avdelningen genomförde jag mina intervjuer. Två den ena dagen och två den andra. Intervjuerna förbereddes i form av en intervjumall i punktform med olika teman som jag ville diskutera med varje pedagog. Intervjuerna genomfördes i ett avlägset tyst rum och varje intervju spelades även in på diktafon som sedan har transkriberats. Innan jag påbörjade intervjuerna berättade jag för informanterna att alla namn skulle vara fingerade i min studie. Dock hade jag redan tidigare informerat om de forskningsetiska principerna. Varje intervju varade mellan 50-80 minuter. All datainsamling ägde rum under fyra dagars vistelse på avdelningen.

5.6 Etiska överväganden

I min undersökning har jag informerat intervjupersonerna om de forskningsetiska principer som förekommer inom humanistisk – och samhällsvetenskaplig forskning. De fyra kraven är således *informationskravet*, vilket innebär att forskaren måste informera om syftet med undersökningen. *Samtyckeskravet* som innebär att deltagaren har rätt att själv bestämma om

han/hon vill medverka. Samt *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Det förstnämnda betyder att alla uppgifter om en person som deltagit i undersökningen ges största möjliga konfidentialitet samt förvaras på ett sådant sätt att andra inte kan ta del av dem.

Nyttjandekravet innebär att alla insamlade uppgifter om enskilda personer enbart får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Jag har valt att använda mig av fingerade namn på både förskolan, avdelningen och personalen i min undersökning. Jag kommer att kalla de spansktalande pedagogerna för Roxana och Juan och de svensktalande för Sara och Eva. Förskolan kallar jag Spansk-svenska förskolan och avdelningen kommer jag att kalla för Fiskarna. Larsen (2009: 13) menar att det alltid uppstår etiska dilemman och överväganden i en forskarprocess som man måste ta hänsyn till. Gällande användningen och förmedlingen av resultaten är anonymitet för informanterna väldigt viktig, vilket jag har tagit hänsyn till i min studie genom att inte nämna några riktiga namn.

5.7 Analys

Enligt Larsen (2009: 101) innebär analys av kvalitativ data ett omfattande arbete med en större textmängd. I denna process ingår också reducering av datamängden där man enbart behåller det som är relevant för frågeställningen. Jag har valt att genomföra det Larsen (2009: 101, 102) kallar för en innehållsanalys när jag har bearbetat datan. Det innebär att man till en början samlar in all data och gör om det till textform. Därefter kodas texterna och koderna klassificeras i olika teman eller kategorier. Vidare sorteras sedan datamaterialet in under dessa teman eller kategorier och granskas så att man upptäcker olika meningsfulla mönster. Slutligen utvärderas identifierade mönster mot existerande forskning och teorier. I min resultatredovisning och analys kommer jag att varva intervjusvar och observationer med existerande forskning/teorier under rubriker med olika teman.

6. Resultatredovisning och analys

I det följande kommer först en kort presentation av förskolan, avdelningen och pedagogerna. Därefter presenteras delar ur förskolans verksamhetsplan och styrdokument som visar de riktlinjer pedagogerna ska följa i sitt arbete. Sedan följer presentationerna av observationer samt intervjusvar, kopplat till forskning och teorier att redogöras under fyra olika tematiserade rubriker. Detta så att läsaren kan få en mer strukturerad bild av berörda områden i denna undersökning, d.v.s. resultaten av undersökningsfrågorna:

- *Vilka riktlinjer och styrdokument arbetar man efter*
- *Vilken uppfattning har pedagogerna om barns två- och flerspråkighet*
- *Hur arbetar pedagogerna med att stärka barnens flerspråkighet och identitet*
- *På vilket sätt anser pedagogerna att förskolan skiljer sig från andra förskolor*

6.1 Presentation av förskolan och avdelningen ”Fiskarna”

Förskolan där materialet har samlats in ligger i en stad i Sverige och består av tre avdelningar i ljusa, fräscha lokaler. Förskolan har en 1-2 årsgrupp, 3-4 årsgrupp samt en 5-årsgrupp. Ur verksamhetsplanen och de styrdokument som finns på förskolans hemsida står det att förskolan följer läroplanen för förskolan (Lpfö98) samt att de arbetar efter skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan. Det framkommer även att varje pedagog talar sitt förstaspråk i arbetet med barnen. Förskolan arbetar tvåspråkigt och barnen har svenska och spanska närvarande i alla aktiviteter. I arbetet strävar förskolan efter att väcka barnens intresse och nyfikenhet i både det svenska och spanska. Målet för verksamheten är att stimulera språkutvecklingen på både spanska och svenska hos varje enskilt barn på ett roligt och lekfullt sätt, så att tal och ordförråd utvecklas. Målet är också att varje barn får och behåller en positiv inställning till båda språken och de varierande kulturerna.

På avdelningen Fiskarna befinner sig 3-4 årsgruppen. Där arbetar pedagogerna med 24 barn som på ett eller annat sätt är andraspråksinlärare eftersom många av dem antingen har svenskan, spanskan eller något annat språk som förstaspråk. Ofta används termen förstaspråk istället för modersmål för att beteckna det eller de språk som barnet tillägnat sig först, innan något annat språk har etablerats (Lindberg 2005: 320). Därmed kan man säga att det svenska eller det spanska språket räknas som ett förstaspråk hos många av dem. Flera av barnen på avdelningen behärskar dock det svenska språket bättre än spanskan. Vissa barn har utvecklat en succesiv tvåspråkighet, d.v.s. utvecklat det ena språket före det andra (Einarsson 2004: 91). Några barn är simultant tvåspråkiga, vilket betyder att de kommit i kontakt med och utvecklat flera språk samtidigt före tre års ålder (Lindberg 2005: 320). Somliga har däremot ingen anknytning alls till spanskan i hemmet.

6.2 Presentation av informanterna

Sara är en av de svensktalande pedagogerna, hon är 32 år gammal och har arbetat med barn i sammanlagt sex år. Sara är anställd som förskollärare och står för det svenska språket på

avdelningen. Det innebär att allt hon gör planeras och genomförs på svenska. Sara har arbetat på Spansk-svenska förskolan i ca två år. Hon förstår spanska men kan inte tala spanska. Däremot kan hon arabiska och har svenskan som förstaspråk.

Eva är den andra svensktalande pedagogen på avdelningen. Hon är 38 år gammal och har gått en lärarutbildning med fokus på svenska – och svenska som andraspråk samt tvåspråkighet. Hon har arbetat på Spansk-svenska förskolan i ca ett år. *Eva* har erfarenhet från andra förskolor med flerspråkiga barn. Dock är det första gången hon arbetar på en förskola som har en tvåspråkig profil. Hon planerar och genomför också alla aktiviteter på svenska, men kan samtidigt förstå och tala spanska. Hennes förstaspråk är svenska.

Juan står för det spanska språket i arbete med barngruppen. Han är 30 år och utbildad barnskötare. *Juan* har sex års erfarenhet av arbetet med barn. Innan har han enbart arbetat på förskolor där alla talar svenska. Nu har han sedan 4 ½ år tillbaka arbetat på Spansk-svenska förskolan. Han har spanskan som förstaspråk men behärskar det svenska språket väl.

Roxana talar även hon spanska med barnen, hon är 60 år gammal och har trettio års erfarenhet av arbetet med barn. Hon är utbildad barnskötare sedan länge och jobbade i början som dagbarnvårdare med spansktalande barn. *Roxana* har arbetat på Spansk-svenska förskolan i tre år. Hon talar flytande spanska och behärskar svenskan väl. *Roxana* känner sig dock tryggare med det spanska språket eftersom det är hennes förstaspråk.

6.3 ”En pedagog – ett språk”

På förskolan är det avdelningen - Fiskarna som har den jämnaste fördelningen spansktalande respektive svensktalande pedagoger. Det innebär att det finns en stor möjlighet för pedagogerna att uppfylla det som framgår ur förskolans verksamhetsplan, nämligen att stimulera språkutvecklingen på både spanska och svenska hos varje enskilt barn så att tal och ordförråd utvecklas. Samt att varje barn får och behåller en positiv inställning till båda språken och de varierande kulturerna.

Efter samtliga intervjuer kunde jag tolka det som att personalen ser de flesta barnen på avdelningen som tvåspråkiga utifrån *ursprungskriteriet* och *attitydkriteriet* i definitionen av tvåspråkighet. Ursprungskriteriet innebär att modersmålet/förstaspråket är det språk man lär sig först och att den som är tvåspråkig har lärt sig två språk från början. Medan attitydkriteriet

innebär att en person är tvåspråkig om den själv identifierar sig som tvåspråkig, eller identifieras av andra som en tvåspråkig person (Håkansson 2003: 13, 15). Pedagogerna menar att de flesta i barngruppen har en anknytning till spanskan och svenskan hemifrån. Därmed är någon av föräldrarna spanstalande eller svensktalande, eller har något annat språk som förstaspråk. Pedagogerna anser även att många barn, nästan alla är tvåspråkiga, samt att de ser sig själva som tvåspråkiga individer. Jag vill här tillfoga att termen tvåspråkighet enligt Lindberg i första hand avser färdigheter i två språk men att det även omfattar färdigheter i flera språk (Lindberg 2005: 320).

På avdelningen ska varje pedagog tala sitt förstaspråk med barnen. Pedagogerna säger själva att man har 50/50, att halva styrkan talar svenska och halva spanska. Roxana säger i intervjun:

Jag försöker vara konsekvent när jag jobbar för att stärka barnens språk, genom att prata spanska med dom och läsa böcker eller berätta sagor för dom. Ute på gården leka olika sorters lekar som man lekte när man var liten, både med språket och med känslor. Det som jag tycker var roligt försöker jag också lära dom... ehh, någonting med våra rötter också (Roxana)

Samtidigt menar några pedagoger att det är svårt. Ibland växlar man mellan språken. När pedagogerna kommunicerar med varandra blir det nästan alltid på svenska eftersom alla inte kan spanska menar Roxana. Hon är medveten om att det är det svenska språket som dominerar i barngruppen och tror att det kan bero på att barnen utvecklas och bor i en svensk miljö där det inte finns samma möjlighet att köpa böcker och se på spanska filmer. Det saknas spanskt material. Eva som ska tala svenska i arbetet med barnen, men som även kan spanska säger såhär:

Det är ett barn som jag ska prata svenska med som kommer till mig, hon pratar sällan, eller nästan aldrig svenska med mig. Hon är trespråkig och då pratar hon spanska med mig för att hon vet att jag kan spanska. Det andra språket som hon pratar hemma det vet hon att jag inte kan, för det har hon provat. Spanskan är det språket som representerar hennes språkliga identitet här på förskolan. Om hon pratar spanska med mig här, då bjuder ju hon in mig i samtal. Om inte jag går in i samtalet med henne då har jag liksom nekat henne att kommunicera. Om jag då svarar henne på svenska då skulle hon kanske känna att det inte är något bra att ha spanskan och då kanske hon slutar att prata spanska. Och eftersom vi bara förstår varandra på spanska så kanske hon slutar att prata med mig helt. Därför tar jag samtalet med henne på spanska (Eva)

Även Eva tycker att det är det svenska språket som dominerar, men att det är något man är medveten om och försöker styra om. Hon vet inte varför det är så ute på gården och säger att det är något man kan fundera över, just varför det är så. Eva tror att det kanske beror på att de spansktalande pedagogerna skulle behöva gå runt lite mer och ”röra runt i grytan” med lite mer spanska. Eller att det beror på att barnen inte har lärt sig alla begrepp på spanska. Juan menar precis som Roxana att det saknas material på spanska. Han försöker hitta bra material och arbeta med rim och ramsor samt läsa för barnen för att utveckla deras språk. Sara berättar att hon inte har några svårigheter med att göra sig förstådd på svenska, eftersom många barn på avdelningen förstår och talar svenska. Hon önskar snarare att spanskan fick ett större utrymme än det hittills har fått.

Man kan här se att det råder en enighet kring att det är det svenska språket som dominerar, trots att det är lika många pedagoger som talar respektive språk på avdelningen. Även om man från ledningens sida har en uttalad riktlinje som pedagogerna ska förhålla sig till – ”en pedagog - ett språk” är det uppenbart att svenskan får större utrymme. Detta lade jag själv märke till under min vistelse på avdelningen samt under mina observationer. Delvis genom att de svensktalande pedagogerna ofta ledde aktiviteterna och för att de spansktalande ofta växlade över från spanskan till svenskan i arbetet med barnen. Även om de spansktalande pedagogerna anser att de bara talar spanska med barnen, syntes det tydligt att de ofta övergick till svenskan. Att det blir så kan man koppla till den forskning som säger att majoritetsspråket ofta tar över minoritetsspråket i ett land. Olika språkforskare menar således att situationer som uppstår, där två språk mer eller mindre kan användas obehindrat inom en grupp, blir det oftast det största språket som tar över. Detta gynnar i sin tur oftast majoritetsspråket och beror på att personer med annat etniskt ursprung anpassar sig till att använda svenskan för att kunna leva och verka i Sverige (Fredriksson & Wahlström 1997: 166-167). Det kan därmed vara så att de spansktalande pedagogerna och barnen ofta väljer att tala svenska eftersom de lever och verkar i Sverige. De känner att det är svenskan som talas i samhället i övrigt. Som vi tidigare såg var det även något liknande pedagogerna var inne på när det gällde barnens användning av det svenska språket.

Samtidigt visar Evas utlåtande att hon anpassar sitt språk till mottagaren och till den rådande situationen. Hon visar att det är viktigt att inte låsa sig till förskolans språkpolicy i alla lägen. För henne är det viktigare att bekräfta barnets språkliga identitet än att tilltala barnet på svenska. Lindberg menar att språket är en del av vår personlighet och att det fungerar som en

viktig markör för ursprung och grupptillhörighet. Minoritetsspråket, som i detta fall är andra språk än svenska, blir därför en viktig hörnsten i flerspråkiga barns identitetsbygge (Lindberg 2005: 329). Evas berättelse under intervjun kan tyda på att hon är medveten om hur viktigt minoritetsspråket är för barns identitetsskapande. När Eva valde att tilltala flickan på spanska stärkte det flickan som individ, vilket är avgörande för utvecklingen. Lahdenperä menar att utveckling sker när barnet blir bekräftat som individ. För en person som känner sig osynlig, exkluderad eller blir bemött med etniska fördomar är det både sårande och farligt, inte bara för individen, utan även för samhället (Lahdenperä 2010: 30).

Jag kommer nu att gå över till pedagogernas uppfattningar om två – och flerspråkighet samt påvisa hur det kommer till uttryck i det praktiska arbetet.

6.4 Pedagogernas uppfattningar om två-och flerspråkighet – vad innebär det i praktiken?

När jag intervjuar pedagogerna om deras uppfattningar om två - och flerspråkighet är alla fyra överens om att flera språk är en tillgång för barnen. Däremot uttrycker sig Roxana, en av de spansktalande pedagogerna så här:

Självklart har jag sett att barnet blir försenat med sitt tal med flera språk, det är mycket mer som man ska tänka och skilja och lära sig. Det är därför jag ibland inte förstår varför de föräldrar som inte talar spanska väljer precis den här skolan åt sina barn. Vad är det för syfte, vad är det för tanke bakom? Om dom inte kan träna med sina barn det där språket som dom försöker lära sig, det är lite hopplöst tycker jag (Roxana)

Roxanas synsätt visar på föreställningar om att det bara finns ett begränsat språkutrymme i hjärnan, vilket enligt Lindberg (2002) är en myt. Forskning visar att det är en tidskrävande process att lära sig ett andraspråk, men att små barn har en fördel jämfört med äldre inlärare, eftersom de bland annat har lättare att tillägna sig ett brytningsfritt uttal (Lindberg 2006:63). Man kan mer eller mindre säga att för dessa barn, som inte har spanskan som sitt förstaspråk, sker en succesiv inläring av det spanska språket på förskolan. Detsamma gäller för de barn som har spanskan eller något annat som förstaspråk och där det svenska språket har lärts in senare på förskolan. Håkansson påpekar att det finns en viktig skillnad mellan första- och andraspråksinläring. Ett barn som lär sig sitt förstaspråk utvecklas också kognitivt samtidigt som det lär sig språket. Medan en andraspråksinlärare redan har utvecklat ett språk och

därmed redan nått en viss kognitiv mognad när det andra språket lärs in (Håkansson 2003: 166).

Einarsson anser att detta ändå skulle kunna leda till en hög grad av tvåspråkighet om båda språken inleds tidigt i barndomen. Det är således olika faktorer som spelar in för att ett barn ska kunna lära sig båda språken bra. Dels beroende på i vilken ålder barnet kommer i kontakt med språken, men även beroende på barnets känslomässiga, sociala, kognitiva och språkliga mognad (Einarsson 2004: 91). Som vi ser skulle en succesiv inlärning av ett andraspråk mycket väl kunna leda till en hög grad av tvåspråkighet. Dock tyder Roxanas kommentar på en idé om att man även måste ha en anknytning till andraspråket i hemmet för att kunna tillägna sig det.

Eva, en av de svensktalande pedagogerna uttrycker sig så här:

På den här förskolan får barnen båda språken utan att dom blir svaga. Det jag strävar efter är när vi har dom pedagogiska momenten, då ska båda språken vara representerade hela tiden så att dom får de språkliga begreppen både på spanska och svenska. Det är viktigt att hela tiden dokumentera vad barnen faktiskt säger när dom gör sakerna. Vad säger dom? Säger dom exempelvis på spanska ”jag målar mina ögon, mina ögon är bruna” eller säger dom på svenska? Det är viktigt att man sätter språket i fokus på allt man gör, för då kan man snabbt se vilket språk som är starkast och vad man behöver öva mer på, vilka begrepp som saknas och vokabulär. Förbereda dom så att hela ”kittet” är klart när dom börjar i skolan (Eva)

I likhet med pedagogen Eva betonar Ladberg (2003: 87) vikten av att den vuxne ska vara uppmärksam på vad barnet har att säga och att man på så vis stimulerar barnets egen nyfikenhet och viljan att berätta. Johansson och Pramling Samuelsson (2003: 44) menar även att pedagoger som kan tolka och förstå barns uttryck bidrar till att barnet känner sig taget på allvar. Vidare antyder Svensson att barn lär sig olika språkliga uttryckssätt om de även erbjuds många typer av språkstimulerande aktiviteter. Detta gör i sin tur att barnen får ett större intresse, men också en naturligare kontakt med skriftspråket (Svensson 2005: 12). Andra aktiviteter som kan stärka barns verbala förmåga är aktiviteter som dans, sånger och gester. Särskilt för barn som ännu inte har utvecklat sitt språk kan den gestikulära kommunikationen bli en viktig grund och ett sätt för barnet att uttrycka sig på (Johansson & Pramling Samuelsson 2003: 44).

Vid två tillfällen under det man på förskolan kallar för Mini-röris sitter jag med och observerar. Hela barngruppen delas först in i två grupper med tolv barn i varje grupp. Två pedagoger håller i det första Mini-röris passet, det är den spansktalande pedagogen Roxana och den svensktalande Eva. De går tillsammans iväg med sin grupp bestående av tolv barn till ett närliggande rum. Rummet är stort och luftigt och lämpar sig väl för just aktiviteter där barnen behöver ett större utrymme. En mjuk, grön heltäckningsmatta täcker hela ytan av rummet. Stora fönster ramar in en hel vägg och utanför kan man se den stora gatan och alla bilar. Alla barnen samlas i en ring sittandes på golvet i mitten av rummet. Det är dags för Mini-röris. Den svensktalande pedagogen Eva går först igenom några regler med barnen. Hon frågar dem vad som gäller under aktiviteten. Barnen berättar att man inte får springa in i varandra, slåss eller bråka. Sedan sätts musiken igång. Skivan som spelas innehåller svenska låtar som barnen kan göra gester och rörelser till. Hela tiden leder och visar den svensktalande pedagogen barngruppen. Det enda utrymme det spanska språket får under denna aktivitet är i form av sporadiska upprepningar och översättningsfraser. Först ropar Eva på svenska ”kom igen då, så rör vi på armarna, å upp, å upp!”, därefter upprepar Roxana på spanska ”vamos, mueven los brazos, arriba!” och så fortsätter det vid flera tillfällen, först säger Eva ”fortare, fortare!”, sen upprepar Roxana på spanska ”rapido, rapido!” osv. ända tills aktiviteten är slut.

Även stunden då barnen får slappna av sker på det svenska språket, likaså när barnen har en liten utvärderingsstund och får tillfälle att berätta för varandra vad som var särskilt roligt på dagens Mini-röris. Samma mönster träder även fram när det är de andra pedagogernas tur att hålla i Mini-röris med den andra barngruppen. Även här är det den svensktalande pedagogen Sara som introducerar, leder rörelserna och avslutar, medan Juan har en mindre aktiv och en mer upprepande och översättande roll på det spanska språket.

När jag intervjuar Juan framkommer det även att han ser på flerspråkighet som något väldigt positivt och att det snarare beror på hur man som pedagog hanterar det. Juan anser att personalen har lyckats bra på avdelningen, eftersom det alltid är någon som pratar svenska och spanska med barnen. Han berättar att han använder spanskan på ett naturligt sätt med barnen. När jag frågar hur Juan jobbar med att stärka barnens spanska språk svarar han:

Det är bra att upprepa, upprepa för dom som inte förstår så bra på spanska. Då får jag säga på svenska och sen igen på spanska, då fastnar det till nästa gång (Juan)

Även Roxana menar att upprepningar är viktiga om barnen ska lära sig ett språk, hon förklarar att för de barnen som ännu inte behärskar spanskan så bra måste man upprepa och översätta hela tiden. Så här uttalar hon sig under intervjun:

Jag har sett ett barn här som inte alls kunde spanska, jag såg honom gå och vandra ute själv här på gården. Så självklart jag går och frågar på svenska ”vad skulle du vilja göra, var ville du leka?” men samtidigt säger jag på spanska samma sak, jag upprepar på spanska. När barnet hör det flera gånger, så småningom lär sig barnet. Det imiterar. (Roxana)

Att upprepa och översätta mellan språken som både Juan och Roxana uttrycker det, kan liknas med det behavioristiska förhållningssättet och syn på barns språkutveckling. Om det är ett naturligt sätt att tilltala barnen, kan man ställa sig undrande till. Wedin (2011: 36) menar att man inom den behavioristiska tanketraditionen tror att barnet lär sig språk genom att härma vuxna. Genom rättelser vid fel och positiv förstärkning vid rätt beteende leds barnet till att använda korrekta former. Bjar och Liberg (2003: 24) antyder också att språket, utifrån ett behavioristiskt perspektiv, lärs in genom att den lärande lyssnar på upprepningar där läraren förmedlar eller överför språket. Barnet ses här som ett objekt som ska tillföras kunskaper utifrån och förväntas utveckla sitt språk genom att reproducera sådant det hör. Juans och Roxanas utlåtanden samt deras sätt att arbeta språkmässigt, vilket framträdde när jag var med och observerade under Mini-röris, pekar mot det Orlenius (2001: 214) hävdar om att man fortfarande kan se spår av behavioristiska idéer.

När jag intervjuar pedagogen Sara och frågar henne vad hon anser stärker barnens flerspråkighet och språkutveckling svarar hon så här:

Jag kan ju inte spanska så bra, men med dom barn som jag t.ex. vet inte förstår så bra svenska, så ser jag till att prata, prata, prata och förklara, använda språket, alltså hela tiden! Det gäller såklart oavsett språk, för att ju mer dom liksom får ingå i samtal och att man samtalar med varann, så ser jag att språket också utvecklas...så samtal hela tiden och lyssna på barnen, det är jätte viktigt! Och visa att man är intresserad av vad dom har att säga, det tror jag på! (Sara)

Även Lindberg (1996: 35) påpekar att samtal där barnens initiativ uppmuntras, bemöts och tas tillvara på skapar motivation och möjligheter för lärandet. Enligt Ladberg (2003: 87) som jag tidigare nämnde, är det den vuxnes intresse och nyfikenhet på vad barnet har att säga som möjliggör att barnet vill uttrycka sig och berätta mer. Saras, men även Evas utlåtande betonar

i högre grad vikten av det sociokulturella perspektivet på lärande. Som Orlenius (2001: 217) delvis menar bygger på ett givande och tagande mellan deltagarna. Därför blir kommunikationen en viktig del i förskolans arbete. Genom kommunikationen blir det den vuxne som kan inspirera och utmana barnet i hans eller hennes utveckling.

Jag tolkar det som att samtidigt som barnens två – och flerspråkighet ses som något väldigt positivt bland pedagogerna, så visar deras utlåtanden samt observationerna att arbetssätten skiljer sig åt. Man har olika uppfattningar gällande hur barnen kan stärkas i sitt språk och hur de lär sig språken. Medan Eva betonar vikten av att sätta språket i fokus på allt man gör och Sara säger att man ska använda språken, samtala *hela tiden*, förklara och särskilt visa att man är intresserad av vad barnen har att säga. Så menar Roxana och Juan att man bör upprepa och översätta mellan språken om barnet inte förstår.

I följande avsnitt redogörs för ett observationstillfälle då en av pedagogerna har sagostund med barnen. Det är pedagogen Sara, en av pedagogerna som står för det svenska språket i arbetet med barnen.

6.5 Ett flerspråkigt – och identitetsstärkande arbetssätt

Det är dags för sagostund. Varje dag efter lunchen sitter en pedagog tillsammans med sex barn inne i ett rum. De fyra pedagogerna har sex ansvarsbarn var som de sitter med under lunchen samt läser för efter måltiden. Detta dels för att alla ska få en lugnare och mer familjär känsla under måltiden, men även för att pedagogerna lättare ska kunna ge alla barn möjlighet att uttrycka sig och tillsammans reflektera kring sagan under sagostunden. Idag är det den svensktalande pedagogen Saras tur att läsa. Hon kan inte prata spanska, vilket barnen är fullt medvetna om, men Sara har ändå valt att läsa en spansk bok för dem. Hon säger till barnen att hon tycker det spanska språket är så väldigt vackert, och att hon därför vill ha hjälp av barnen att lära sig det. Barnen tycker till en början att Sara är lite tokig (som de själva uttrycker det), men de vill gärna hjälpa henne.

Sara berättar för barnen att hon i alla fall kan andra språk, som exempelvis arabiska och engelska, vilket hon gärna kan lära barnen om de vill. Barnen börjar fråga efter några ord som Sara säger på arabiska. Alla barn lyssnar noga. Efter en liten stund återgår hon till den spanska boken och börjar läsa ur den för barnen. Hon försöker uttala orden rätt. Barnen fnittrar lite och rättar henne på spanska. De tittar på varandra och försöker sedan tillsammans

komma fram till hur orden ska uttalas och vad dem betyder. Hela tiden uppmuntrar Sara barnen att förklara, uttala och beskriva både på svenska och spanska. En pojke ber Sara att titta på hans mun för att se hur han rör på sin tunga och på sina läppar. Sara härmas. Hon överdriver sina rörelser litegrann för att vara extra tydlig. Barnen tittar också på pojken och man ser hans stolta min när de andra försöker härma honom. De håller på en lång stund. De tittar på bilderna, skrattar, har roligt och diskuterar fram och tillbaka om olika ord och uttal både på svenska och spanska och lite arabiska. Allesammans vill de hjälpa Sara att lära sig spanska.

I situationen ovan kan vi se en pedagog som strävar efter att stärka barnens flerspråkighet. Pedagogen Sara visar inte bara att spanskan är betydelsefull, utan att *alla* språk är betydelsefulla. En sagostund som kanske bara innebär att läsa en bok rakt upp och ner för många omvandlar hon till både en språkstimulerande och identitetsstärkande aktivitet. I Jim Cummins modell är det interaktionen mellan lärare och barn/elev som är betydelsefull beroende på hur den sker. I en lyckad interaktion bejakar läraren barnens/elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter, vilket i sin tur gynnar dem i inlärningsprocessen. När alla barn/elever får vara delaktiga och när läraren bekräftar deras kunskaper och olika bakgrunder, skapas även en stark känsla av tillhörighet och gemenskap i lärandet (Cummins 2001: 94, 105).

Det sätt som man har planerat kring sagostunden på avdelningen, den ska ske i mindre grupper så att barnen får möjlighet att samtala och reflektera över innehållet, är i samstämmighet med det forskningen visar att sagostunden ska syfta till. Sagoläsningen ska bjuda in till samtal. Den ska vara väl planerad och böckerna ska väljas med noggrannhet för att kunna ge en språkutvecklande effekt. Vidare är det viktigt att pedagoger bidrar med associationer och kopplingar till barnens vardag, på så vis utvecklas även barnets språk mer allsidigt (Skans 2011:34). Genom att Sara väljer att läsa en spansk bok, även om hon inte kan spanska, visar hon också att barnen har stora språkliga erfarenheter och kunskaper att bidra med. Utifrån situationen kan man se att barnen får möjlighet att visa sina flerspråkiga kunskaper, dessutom får de möjlighet att lära av och med varandra. Enligt Inger Lindberg är det i samspelet mellan vuxna och kamrater, i olika varierande aktiviteter, som barnen får tillgång till ett nyanserat språk och nya kunskaper. Det bildar också grunden för en kontinuerlig språk – och begreppsutveckling (Lindberg 1996: 35). Sara tar sig tiden att lyssna på alla, hon låter alla komma till tals. Ett av barnen, pojken som har spanskan som förstaspråk

får även visa hur man faktiska använder läpparna och tungan för ett bättre uttal. Man kan se detta som ett bra exempel på vad det sociokulturella perspektivet handlar om, nämligen ”Hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller” (Orlenius 2001: 217).

Barnets motivation har också en betydelse för lärandet. Motivationsgraden påverkas beroende på vilka förväntningar barnets omgivning har samt i vilken mån förskolan skapar situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Det har därmed en stor betydelse när pedagoger i förskolan skapar situationer som stimulerar till aktivt deltagande samt interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad och uppskattad. Dels som någon som kan något och som någon som betyder något för andra (Dyshe 2003: 38). I det här avsnittet har vi fått se en pedagog som tar tillfället i akt att lära av- och med varandra, utveckla sina egna och barnens språkkunskaper, väcka intresse för olika språk, uppmuntra till flerspråkighet och skapa motivation för lärandet.

Jag går nu över till pedagogernas uppfattningar om hur Spansk-svenska förskolan skiljer sig från andra förskolor. Många intressanta kommentarer yttrades under intervjuerna. Dock har jag valt att inte presentera alla pedagogernas svar, utan sammanfatta det som sades kring frågan. Däremot får läsaren ta del av ett citerat utlåtande som preciserar hur vissa pedagoger tänker kring skillnaderna mellan Spansk-svenska förskolan och andra förskolor.

6.6 Vi är mer kärleksfulla

De flesta pedagogerna menar att förskolans språkprofil är ganska unik på så vis att man arbetar med flera språk på ett naturligt sätt i barnens vardag. Man har även från ledningens sida strävat efter att anställa en jämn fördelning av spansktalande respektive svensktalande pedagoger i verksamheten. Enligt pedagogerna innebär det att många av de föräldrar som söker sig till förskolan på ett eller annat sätt har en anknytning till det spanska språket. Samtidigt finns det några föräldrar som inte har det, men som vill att deras barn ska lära sig spanska samt som ser på flerspråkighet som något positivt. Enligt Lindberg förekommer det att tvåspråkiga barns familjemedlemmar har begränsade färdigheter i det svenska språket. Då blir minoritetsspråket ännu viktigare som kommunikationsmedel och kulturbärare mellan generationerna. Det är genom minoritetsspråket som tvåspråkiga barn kan socialiseras in i de normer och värderingar som ska bilda grunden för en trygg identitet (Lindberg 2005: 329). Pedagogerna anser att det är den tvåspråkiga profilen som gör att spansktalande personer

söker sig till förskolan. Enligt pedagogerna vill föräldrarna gärna att barnen ska kunna kommunicera med släkt och vänner som bor i andra delar av världen.

Vidare menar Sara att en skillnad hon har upplevt är att man har mer frihet att planera verksamheten på sitt sätt. Hon tror att det beror på att ledningen känner ett starkt förtroende för personalens kompetens. De ser också engagemanget som finns hos personalen och att föräldrarna är nöjda med verksamheten. Pedagogerna berättar också att en skillnad man upplever är att man inte har samma kontakt med barnen på andra förskolor. Han säger att personalen på Spansk-svenska förskolan ger enormt mycket kärlek till barnen. Inte bara att man stimulerar barnens utveckling, utan att man också visar sina känslor på ett annat sätt. Även Eva tycker att man är mån om varandra på ett annat sätt. Den spansktalande kulturen skiljer sig från den svenska eftersom språket också är väldigt kulturbundet. Exempelvis förekommer det mycket pussande och kramande på morgonen bland personalen. Vidare menar Eva att personalen är ”mer korrekta i sin yrkesroll”, som hon uttrycker det. Alla är där. Det är professionellt och inte så mycket privat inblandning när man arbetar. Likaså Roxana, som har trettio års erfarenhet av arbetet med barn menar att många föräldrar väljer förskolan för språkets skull. Men att det även handlar om kulturen och om sättet man är på i Spansk-svenska förskolan:

För några föräldrar är det viktigt med vår kultur... vissa som har barn här tycker att spontanitet, vårt sätt att vara, vårt sätt att tolka saker, vårt sätt att se på livet, den där att skoja sinsemellan och plus att dom lär sig spanska är det viktiga... man visar sina känslor för barnen på ett annat sätt, det är inte så här ”kallt”, det är mycket värme och mycket kärlek som man upplever runtomkring. Det kunde jag inte känna på samma sätt på andra ställen (Roxana)

Enligt pedagogerna har man mer fysisk kontakt med barnen och när man tilltalar dem använder man ofta ”diminutivo”. Hon menar t.ex. att man inte bara säger ”brödet”, utan översatt till svenska blir det ”det lilla, lilla brödet” och att ”pan” (bröd) blir ”panosito” (det lilla, lilla brödet). Detta anser hon är väldigt spanskt. Hon menar att det är kulturellt betingat, allt ska låta lite gulligare när man talar till ett barn på spanska.

Utifrån ovanstående kan man se tydliga argument för hur pedagogerna anser att Spansk-svenska förskolan skiljer sig från andra förskolor. Framför allt träder det fram att den spansktalande kulturen, enligt flera av pedagogerna, är mer omvårdande, kärleksfull och

professionell i flera avseenden. Likaså på sättet man tilltalar barnen, vilket Eva förklarade under vår intervju. Jag har inte vidare forskat kring huruvida ”diminutiven” påverkar barnens språkutveckling, men jag liknar det med ett lite ”förenklat språk” och lämnar det därhän. Gällande vissa pedagogers sätt att se på människor i den spansktalande kulturen som mer spontana, att de har ett särskilt sätt att tolka saker, visar sina känslor mer osv. vänder jag mig kritiskt till.

Lahdenperä betonar vikten av att pedagoger bör vara ytterst försiktiga med att fälla negativa kommentarer och stereotypa omdömen om de etniska eller nationella bakgrunderna som barnen har. Hon konstaterar även att pedagoger/lärare som uppskattar barnens/elevernas olika etniciteter, kulturella kapital och språkkunskaper också bidrar till en ökad trivsel och skolframgång. Vidare menar Lahdenperä att pedagogens förmåga och viljan att möta olikheter, samt bearbeta och reflektera över sina egna föreställningar är avgörande i strävan mot ett interkulturellt förhållningssätt (Lahdenperä 2010: 30-32). Även om det absolut inte är illa menat, så ser jag här en viss fara i att pedagogerna uttalar sig om att man är mer eller mindre kärleksfull, varm, spontan, professionell osv. inom en viss etnisk grupp, eller inom ”olika” kulturer. Dessutom kanske många av dessa barn ännu inte identifierar sig med någon speciell grupp av människor med ett visst språk, utan ser sig snarare som enskilda individer med egna tankar, känslor och uttryck. Man skulle kunna anta att (o)medvetna föreställningar som pedagoger har, på ett eller annat sätt kan påverka barnen i deras identitetsskapande.

Likaså menar Musk och Wedin (2010: 14) att man utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv skapar sin identitet i samspel med andra. Det är alltså inget man bara har inom sig, ens identitet formas genom en dynamisk process i interaktion med omgivningen och i mötet med olika konstellationer av människor. Tittar man istället på kulturbegreppet, så som det används av pedagogerna, visar det på vad Lunneblad (2006: 19) antyder att begreppet ofta används till, nämligen i samband med att beskriva och avgränsa det sättet som människor, i grupp, eller i hela samhällen lever och ger mening åt sina liv. Vidare menar han att kulturbegreppet även skapar möjlighet att kategorisera, peka ut särdrag och upprätthålla gränser mellan grupper av människor. Med utgångspunkt från ovanstående kan man därmed tolka det som att några av pedagogerna använder begreppet ”den-spansktalande-kulturen” som ett sätt att tillskriva sig själva vissa (särskilda) egenskaper som inte ”andra-kulturer” har.

7. Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur fyra pedagoger på en förskola med tvåspråkig profil arbetar för att stärka barnens flerspråkighet såväl som dess identitet. Jag ville även ta reda på vilka uppfattningar pedagogerna har gällande barns två – och flerspråkighet. Genom fallstudien har uppmärksamheten riktats mot en rad olika teman som dök upp. Utifrån uppsatsens frågeställningar kommer jag i det följande sammanfatta mina resultat och därefter diskutera några aspekter som blev särskilt påtagliga genom undersökningen.

7.1 Sammanfattning

Pedagogerna följer Lpfö98 i arbetet med barnen. Dock har personalen även en uttalad (ganska) strikt riktlinje de måste förhålla sig till i det praktiska arbetet. Detta framkommer både i förskolans verksamhetsplan och av pedagogerna själva. De spansktalande pedagogerna ska stå för det spanska språket, medan de svensktalande ska stå för det svenska språket. Även om pedagogerna har ”ansvaret” att stå för respektive språk, är det svenskan som dominerar i verksamheten. Det finns även situationer där pedagogerna själva väljer att tala det ena språket före det andra.

Informanterna är överens om att flera språk är en tillgång för barnen. Samtidigt skiljer sig uppfattningarna åt gällande barns två – och flerspråkighet. Några av dem menar att översättningar och upprepningar kan bidra till utveckling i språket, medan andra menar att rika samtal och att *använda språket* är viktigast för att barnet ska kunna tillägna sig flera språk. En av pedagogerna tror att flera språk gör barnet förvirrat samt att barnet måste ha en anknytning till språket hemifrån för att kunna utveckla det. Forskning visar dock att det inte alls är omöjligt att tillägna sig ytterligare språk, till och med upp i vuxen ålder. Känslomässig, social och språklig mognad tillsammans med åldern har dock betydelse för hur pass bra barnet lär sig båda språken (Einarsson 2004: 91).

Pedagogerna arbetar aktivt med att stärka barnen som flerspråkiga individer, vissa genom att uppmuntra dem till att samtala, andra genom att försöka upprepa och översätta mellan språken. Utifrån mina observationer under aktiviteter som exempelvis sagostunden kunde jag även konstatera att personalen strävar efter att skapa motivation och intresse för flerspråkighet hos barnen genom att låta alla vara delaktiga samt bidra med sina språkkunskaper. Forskningen visar just på vikten av en lyckad interaktion mellan pedagog och barn/elev. I en

lyckad interaktion bekräftar pedagogen barnens/elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter, vilket bidrar till ökad motivation och en större möjlighet till inläring hos barnet (Cummins 2001: 94). Av pedagogerna värderas dessutom språk och etnicitet, oavsett ursprung, som något positivt. Det finns även situationer då pedagogerna själva väljer att tala det ena språket före det andra för att bekräfta barnets etniska ursprung och språkliga identitet.

Flera av pedagogerna anser att förskolan skiljer sig från andra förskolor genom att man är mer kärleksfull, varm, har en bättre relation till barnen, tilltalar barnen på ett annat sätt osv. En pedagog menar att man är mer professionell i sin yrkesroll. Här lades alltså fokus på olika aspekter, som enligt pedagogerna själva, är direkt anknutna till ”den-spansktalande-kulturen”, d.v.s. inte något som utmärker den ”svenska-kulturen” eller ”andra-kulturer”.

Nedan diskuteras särskilt utmärkande aspekter som framkom genom undersökningen, vilka jag har valt att belysa. Avslutningsvis följer ett avsnitt om undersökningens relevans för vidare forskning.

7.2 Olika uppfattningar om barns två – och flerspråkighet

Resultaten gällande pedagogernas uppfattningar om barns två – och flerspråkighet tyder på två olika tanketraditioner, d.v.s. ett behavioristiskt perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv i relation till språkinläring. Roxana och Juan menar att översättningar och upprepningar kan bidra till att barnet utvecklar sitt språk, vilket är i samstämmighet med den behavioristiska idén om hur språk lärs in. Enligt behaviorismen lärs språket in genom att barnet lyssnar på upprepningar och reproducerar sådant som den vuxne har sagt. Den vuxne är den som förmedlar eller överför språket och barnet ses som ett objekt som ska tillföras kunskaper utifrån (Bjar & Liberg 2003: 24). Eva och Sara menar istället att samtal, kommunikation och att lyssna på barnen är viktigt för att barnen ska utveckla sitt språk. Detta ligger närmare det sociokulturella perspektivet på lärande, där kommunikation och deltagande är centralt (Orlenius 2001: 217). Pedagogernas olika uppfattningar om två – och flerspråkighet samt hur de anser att barn tillägnar sig språk påverkar även pedagogernas arbetssätt, vilket framkom tydligt under Mini-röris passen. Jag är av den uppfattningen att språken bör användas på ett ”naturligt” sätt, så mycket som möjligt och i olika sammanhang, så att de barn som inte behärskar det ena eller andra språket får språkliga utmaningar som de själva får försöka tolka och förstå. Med det menar jag att det kanske finns andra sätt att stimulera barnens språkinläring. Dock ser jag ingen fara i sättet som Roxana och Juan

använder sig av, det kanske till och med är så att pedagogernas olikheter blir en bra kombination för barnen i dess fortsatta andraspråksinläring.

7.3 (O)medvetna föreställningar

Till min förvåning lyfte flera av pedagogerna fram skillnader mellan Spansk-svenska förskolan och andra förskolor utifrån kulturella aspekter, såsom att etniskt spansktalande är på ett visst sätt och att de ”andra” är på ett annat. Jag hade snarare tänkt mig att pedagogerna skulle lyfta fram skillnader i sättet hur man arbetar språkmässigt, skapar mening kring flerspråkigheten, stimulerar barnens språkutveckling osv. Genom intervjuerna kunde jag dock konstatera att man lade tyngdpunkt på andra faktorer som i sin tur, enligt min mening, skapar en sorts kategorisering och skillnad mellan grupper av människor. Det intressanta utifrån detta är att samtidigt som det svenska språket dominerar i verksamheten, är det den ”spansktalande-kulturen” som är normen på förskolan. Enligt pedagogerna är alla som arbetar på Spansk-svenska förskolan på ett sätt som är typiskt för den spansktalande kulturen. Man kan fråga sig hur dessa föreställningar skulle kunna påverka barnen i deras identitetsskapande? Forskningen visar att ens identitet formas i det sociala samspelet med andra, det är därmed inte något man bara har inom sig (Musk & Wedin 2010: 14, 15) Detta vill jag belysa eftersom det visar på ytterligare en anledning till att man som pedagog bör reflektera över sina egna föreställningar och hur dessa, medvetet eller omedvetet, kan påverka omgivningen.

7.4 Vidare forskning

Genom min undersökning har jag kunnat konstatera att det finns mycket forskning inom området två – och flerspråkighet. Den forskning jag har tagit del av visar på en stor variation av infallsvinklar kring fenomenet. Barns samspel i flerspråkiga miljöer som Björk-Willén (2006) skriver om är exempel på ett perspektiv, skolans diskriminering av minoriteter som Rodell Olgaç (2006) lyfter fram i sin avhandling är ett annat, globaliseringens effekter på språk och språkanvändningen bland barn och ungdomar är ett tredje (Blackledge & Creese 2010). Ett återkommande tema som dock framträder inom forskningen om två – och flerspråkighet är betydelsen av att ta tillvara på den kulturella och språkliga mångfald som finns, samt använda den som en resurs i arbetet med barn och ungdomar. Samtidigt visar forskningen att det fortfarande råder en viss osäkerhet kring hur man i praktiken bör gå tillväga i denna fråga (Lorentz 2010: 176, 177). Även Marie Carlson (2009) skriver i sin artikel att ett andraspråksperspektiv är något som saknas inom lärarutbildningen, som dock borde vara något alla lärare har vissa kunskaper om, såväl teoretiskt som metodiskt. Med

denna studie är förhoppningen att andra ska få en ökad förståelse för två – och flerspråkiga barns behov, samt ökade kunskaper om vad pedagoger skulle kunna göra i strävan mot att stärka barns flerspråkighet såväl som dess identitet. Min förhoppning är också att läsaren har fått sig en bild av hur verksamheten kan se ut på en fristående förskola med särskild språkprofil, vilket kan vara av intresse för både studenter, föräldrar, pedagoger och lärare.

Forskarprocessen och genomförandet av denna undersökning har väckt nya tankar om olika infallsvinklar för vidare forskning. Det skulle exempelvis vara intressant att jämföra en språkförskola med en mer ”vanlig” förskola, där det ändå finns flerspråkiga barn och se på likheter och/eller skillnader i sättet hur man arbetar. En annan idé skulle kunna vara att på djupet undersöka hur föräldrar resonerar kring valet av en språkförskola åt sina barn, samt vilka förväntningar de har gällande barnets vidare utveckling av ett andraspråk.

8. Käll- och litteraturförteckning

Litteratur:

- Abrahamsson, Niclas (2009) *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2009) *Varför vetenskap?* 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur
- Björk-Willén, Polly (2006) *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Tema Barn: Linköping
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010) *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum International Publishing Group
- Cummins, Jim (2001) Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy I: K. Naucmér (red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 94, 105). Stockholm: Sigma förlag
- Dysthe, Olga (red.) (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur
- Fredriksson, Ulf & Wahlström, Pär (1997) *Skola för mångfald eller enfald. Om interkulturell undervisning*. Legus förlag
- Håkansson, Gisela (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010) *Examensarbetet i lärarutbildningen*. 5:e uppl. Kunskapsföretaget: Uppsala
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003) *Förskolan- barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla (2003) *Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle. Barn med flera språk*. Stockholm: Liber
- Lahdenperä, Pirjo (2010) Mångfald som interkulturell utmaning I: P. Lahdenperä & H. Lorentz (red:er) *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s.30-32). Lund: Studentlitteratur
- Larsen, Ann Kristin (2009) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups
- Lindberg, Inger (1996) *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur

- Lindberg, Inger (2006) Med andra ord i bagaget I: L. Bjar (red.) *Det hänger på språket!* (s.63). Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, Inger (2005) Om skolans flerspråkiga kapital I: A. Forssell (red.) *Boken om pedagogerna* (s.320, 329) 5:e uppl. Stockholm: Liber
- Lorentz, Hans (2010) Mot framtidens mångkulturella skola I: P. Lahdenperä & H. Lorentz (red:er) *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s.176, 177). Lund: Studentlitteratur
- Lunneblad, Johannes (2006) *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg University
- Musk, Nigel & Wedin, Åsa (2010) *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Orlenius, Kennert (2001) *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Liber
- Repstad, Pål (2007) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Uppl.4:5 Lund: Studentlitteratur
- Rodell Olgaç, Christina (2006) *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola. Från hot till möjlighet*. HLS Förlag
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Thomassen, Magdalene (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Gleerups
- Wedin, Åsa (2011) *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor:

- Betänkande 1992/93:UbU17 Valfrihet i skolan, Elektronisk källa, tillgänglig 2011 > http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GG01UbU17
- Carlson, Marie (2009). *Flerspråkighet inom lärarutbildningen. Ett perspektiv som saknas*. Utbildning och demokrati vol 18, nr 2:39-66. Elektronisk källa, hämtad 2011-10-19 <http://www.oru.se/PageFiles/15299/Marie%20Carlson.pdf>
- Lindberg, Inger (2002) *Myter om tvåspråkighet*. I: Språkvård nr. 4 , Elektronisk källa, tillgänglig november 2011 > http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta_id=2228
- Nationalencyklopedin, Elektronisk källa, hämtad 2011-10-11 Globaliseringsrådet: Svenskt råd efter dansk modell. <http://www.ne.se/rep/globaliseringsrådet-svenskt-råd-efter-dansk-modell>

- Skans, Anders (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2011
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2043/11603>
- Skolverket, Lpfö98, Elektronisk källa, tillgänglig 2011 >
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Slutrapport-Globaliseringsrådet, Elektronisk källa, tillgänglig 2011 >
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/68/57/e04110d0.pdf>
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Elektronisk källa, tillgänglig 2011
> http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf

Otryckta källor:

Observationstillfällena:

- 111018
- 111019
- 111020
- 111021

Intervjuer:

- 111020, Roxana, 60 år, ca 80 min.
- 111020, Sara, 32 år, ca 50 min
- 111021, Eva, 38 år, ca 50 min.
- 111021, Juan, 30 år, ca 60 min.

9. Bilagor

1. Intervjumall

- Berätta om dig själv, din utbildning
- Kurser, två och flerspråkighet, språkutveckling
- Hur länge/erfarenhet med flerspråkiga barn
- Varför här

- Speciellt med arbetsplatsen
- Skillnad från andra förskolor (arbetssätt, språkmässigt, planering etc.)

Två – och flerspråkighet

- Vad anser du om det, berätta
- Vad innebär det för dig
- Barnen på avdelningen
- Viktigt i arbetet med flerspråkiga barn
- När barnet inte förstår
- Problem, fördelar, nackdelar
- Riktlinjer
- Något språk som dominerar, varför, berätta

Språk och identitet:

- Upplever barn sitt språk som en del av sin identitet, ge exempel
- Varför föräldrar väljer förskolan
- Föräldrarnas förväntningar om barnets språk
- Språk i olika situationer, vilket
- Uppmuntra och stärka, hur
- Slut

2. Brev till föräldrar

Nacka 110928

Hej alla föräldrar till barnen på avdelningarna ”Krabban” och ”Fiskarna”!

Mitt namn är Miriam Svedlund, just nu går jag sista terminen på Södertörns högskola – det Interkulturella lärarprogrammet med inriktning mot förskolan och grundskolans tidigare år.

Jag har precis påbörjat mitt examensarbete och har valt att inrikta mig på två – och flerspråkighet i förskolan. I min kvalitativa undersökning kommer jag behöva observera barnens och pedagogernas arbete under några få dagar. Då detta material är avgörande för min undersökning hoppas jag på er tillåtelse gällande detta.

Av forskningsetiska skäl kommer alla namn på personer som förekommer i min undersökning att vara fingerade. Det är absolut frivilligt att medverka och de föräldrar som inte vill att jag genomför mina observationer på avdelningen får gärna meddela detta. Jag hoppas även att ni hör av er till mig eller xxxxxx (verksamhetsansvarig) om ni har några frågor.

Tack på förhand,

Med vänliga hälsningar

Miriam Svedlund

Min mailadress är: xxxxxxxx

