



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Flerspråkiga barns villkor

-Pedagogers arbete med modersmål

Saowarot Donlakhornkwa
(gusdonsa@student.gu.se)
Viktoria Singh
(gussjovia@student.gu.se)
Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2018
Handledare: Osa Lundberg
Examinator: Johannes Lunneblad
Kod: HT18-2920-059-LÖXA1G

Nyckelord: Flerspråkighet, transspråkande, förskola, högläsning, flerspråkig undervisning

Abstract

Andelen flerspråkiga barn i förskolan ökar. Detta ställer krav på förskollärares förhållningssätt till modersmål, barns språkliga olikheter och olika erfarenheter. Tidigare forskning visar att det är i planerade situationer som modersmål ges störst utrymme i förskolans verksamhet. Med detta i åtanke blev det intressant att undersöka hur dessa aktiviteter kan se ut och hur barns modersmål synliggörs. Vi utgår i denna studie från en planerad och vanligt förekommande aktivitet i förskolekontext och analyserar hur barns modersmål blir synligt. De frågor vi ställer oss i denna studie är: Hur arbetar pedagoger med barns flerspråkighet och hur synliggörs barnens modersmål? Vidare analyserar vi hur icke verbal kommunikation kommer till uttryck i barn-barn- och barn-pedagog-interaktioner. Produktion av empiri har gjorts med hjälp av videoobservationer samt fältanteckningar. Genom innehållsanalys har vi fått syn på flera viktiga begrepp och återkommande teman.

Studien visar att barns modersmål inte alltid synliggörs i den utsträckning man skulle önska. Dock visar vi flera exempel på hur ett välplanerat arbetssätt med modersmål kan se ut i praktiken. Vi visar på hur icke verbal kommunikation spelar en stor roll i interaktioner mellan människor och hur detta kan användas för att utveckla och stötta barns lärande. Studiens huvudpoäng är att flerspråkiga barns villkor i förskolan är starkt beroende av pedagogers förhållningssätt till flerspråkighet och de ramar pedagoger sätter för användandet av olika språk i verksamheten.

1 Förord

Ett gemensamt intresse för språk och kommunikation var utgångspunkten för den här studien. Vi har vitt skilda erfarenheter av språk och hur det är att få tillträde till och ingå i svenskspråkiga sammanhang, specifikt skolsammanhang. Förskollärares ökade krav på arbete med flerspråkiga barn intresserade oss. Den utmaning som detta skapar för förskollärare blir relevant för oss som nyexaminerade förskollärare. Genom denna studie har vi inspirerats till den grad att vi blivit mållösa. Vi har fått nya idéer och tankar kring hur vi i vår kommande yrkesroll kan bemöta flerspråkiga barn och fantastiska erfarenheter av pedagogers arbete i praktiken.

Denna studie hade inte varit möjlig att genomföra utan de modiga pedagoger och barn som gick med på att delta i studien och låta sig videofilmas. Vi är medvetna om att det väckte obehagskänslor hos pedagogerna att filmas och granskas på detta sätt och vi vill därför rikta ett speciellt tack till dem. Vi tackar barnens vårdnadshavare för att de gav oss tillstånd att observera deras fantastiska barn. Vi vill även tacka vår handledare Osa Lundberg som utmanat vårt tankesätt och gett oss nya verktyg för att förstå det vi såg i våra observationer. Vi tackar också Anette Hellman som tog sig tid att läsa vårt arbete och ge ytterligare respons.

2 Innehållsförteckning

1	Förord.....	1
2	Innehållsförteckning	2
3	Inledning	5
3.1	Syfte	6
3.2	Frågeställningar	6
3.3	Disposition.....	6
4	Tidigare forskning och centrala begrepp.....	7
4.1	Flerspråkighet	7
4.2	Flerspråkiga barns exkludering i lek.....	7
4.3	Den enspråkiga normen	8
4.4	Möte med ett nytt språk	8
4.5	Kroppsspråkets betydelse	8
4.5.1	Sammanfattning av tidigare forskning.....	9
5	Teoretiska utgångspunkter	10
5.1	Sociokulturellt perspektiv	10
5.2	Transspråkande	10
5.2.1	Diglossi	11
5.2.2	Multimodalitet	11
5.2.3	Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter.....	12
6	Metod.....	13
6.1	Observationsstudie.....	13
6.1.1	Videoobservationer	13
6.1.2	Fältanteckningar.....	14
6.2	Urval	14
6.3	Genomförande	15
6.4	Validitet, generaliserbarhet och reliabilitet.....	15
6.5	Etiska överväganden	16
6.6	Analysmetod	16
6.7	Metoddiskussion	17
7	Resultat.....	19
7.1	Svenska som norm.....	19

7.2	Flerspråkighet som norm	20
7.3	Språklig stöttning	22
7.4	Icke-verbal kommunikation	24
7.5	Resultatsammanfattning	26
8	Slutdiskussion	28
8.1	Hur arbetar pedagoger med barns flerspråkighet?	28
8.2	Hur synliggörs barnens modersmål?	28
8.3	Ytterligare reflektioner	29
8.3.1	Didaktiska implikationer av vår studie	29
8.3.2	Förslag på ytterligare forskning	30
9	Referenslista.....	32
10	Bilagor	36
10.1	Bilaga 1 - Observationsschema videoobservation	36
10.2	Bilaga 2 - Observationsschema miljö	37
10.3	Bilaga 3 - Information till deltagande förskolor	38
10.4	Bilaga 4 – Samtyckesblankett pedagoger	39
10.5	Bilaga 5 – Samtyckeblankett vårdnadshavare	40

3 Inledning

Studien handlar om flerspråkighet och flerspråkiga barns inflytande. Ett underliggande intresse för flerspråkiga barns villkor och inflytande i förskolans verksamhet är grunden till vårt val att studera just detta. Denna undersökning fokuserar på den återkommande och språkfokuserade aktiviteten högläsning. I läroplanen för förskolan skrivs:

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 att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Skolverket, 2016 s.7).

Med anledning av de senaste årens ökade invandring och andel flerspråkiga barn¹ i förskolan blir det viktigt att undersöka hur förskolan möter dessa barn. Vidare undersöks vilken plats barnens modersmål får i den pedagogiska verksamheten (Skans, 2011). Skolinspektionens granskning (2017) visade att förskolornas arbetssätt uppmuntrade barns språkutveckling i det svenska språket i stor uträkning. Däremot saknades det arbetssätt för att uppmuntra de flerspråkiga barnens användande och utveckling av sina modersmål. Den intervjuade personalen beskrev att det fanns en osäkerhet kring arbetet med barnens modersmål då de själva inte talade språken. Håland Anveden (2018) betonar vikten av att pedagogers flerspråkiga kompetens används för att ge barnen bästa möjliga förutsättningar att utveckla sina modersmål. En pedagog som är mån om att arbeta med barns språk kommer i bästa fall ge barnet möjlighet att inte tappa sitt förstaspråk. En sådan kontext bidrar däremot inte till att modersmålet *utvecklas*. Vidare menar författaren att det bästa för flerspråkiga barn är att få placeras tillsammans med personal som har kunskap och erfarenhet av samma språk. För flerspråkiga barn är det önskvärt att språk är en central del i verksamheten. Därmed är det viktigt att flerspråkiga barn hamnar på de förskolor där pedagogerna kan stärka just det barnets modersmål. Författaren framhäver dock att det inte är en lätt uppgift att möjliggöra. Det blir betydligt större än förskolans verksamhet och skulle kräva ett mer genomgående arbete på kommunnivå. Denna studie tar utgångspunkt i högläsningen, då denna aktivitet har en viktig roll i barns språkliga utveckling. När vi i den här studien talar om språk menar vi inte enbart verbalt eller skrivet språk. Den icke verbala kommunikationen blir betydande för vår analys och vi väljer därför att tala om språk som multimodalt, en växelverkan mellan talat och skrivet språk samt icke verbala uttryck. Håkansson (1995) förklarar att icke verbal kommunikation inte är lika tydlig som talspråk. Vi människor använder det icke verbala språket främst för att stärka känslouttryck och attityder i det verbala språket. På ett medvetet sätt använder vi gester, mimik och tonfall för att förmedla stämningen i det som sägs men också i det som kan vara svårt att säga med ord.

Tidigare forskning indikerar att högläsning är något som ges hög status och talas gott om av pedagoger i förskolan. Däremot upplevs inte högläsningen vara grundad i medvetna didaktiska val. För barn med andra modersmål än svenska är det mest gynnsamt att högläsning sker på barnets första, och därmed starkaste språk. Att läsa en bok på barnets modersmål innan den läses på svenska underlättar förståelsen av bokens handling (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). Mellgren och Gustafsson (2009) betonar vikten av att läsa böcker tillsammans med barnen. Pedagogernas läsning kan bidra till att barn utvecklar ord och begrepp om innehållet i böckerna kopplar till barnens erfarenheter. Högläsning med medvetna

¹ I en rapport från Skolinspektionen framgår att var femte barn i förskolan är flerspråkigt.

bokval och användning av konkreta föremål bidrar till att barnen ges större möjlighet att återberätta sina erfarenheter. Det gäller att den vuxna anpassar läsningen till barnens nivå, är lyhörd och iakttar barnens reaktioner i samspel och där de kommunicerar med varandra. Benckert, Håland och Wallin (2008) betonar att högläsning på andra modersmål än svenska inte enbart innebär fördelar för de barn som talar språken, utan även för de andra. Huruvida hela barngruppens modersmål får ta plats i högläsningen blir därför intressant för oss att undersöka.

3.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger inkluderar flera språk i förskolans verksamhet. Observationerna utgår från högläsningssituationer men det är inte själva högläsningen som är i fokus för vår analys. Det vi istället fokuserar på är *interaktionen* mellan barn och pedagoger. Vi analyserar även fältanteckningar utifrån samtal med pedagogerna kring flerspråkighet. Undersökningen syftar till att ta reda på om och hur barnens modersmål lyfts fram och uppmuntras samt hur icke verbal kommunikation samverkar med de verbala språken. Utöver detta analyseras även pedagogernas syn på flerspråkighet. Intresset ligger i att se om pedagogernas syfte är att lära de flerspråkiga barnen svenska, eller om det finns ett intresse av att *lära av* de flerspråkiga barnen.

3.2 Frågeställningar

De frågor vi ställer oss i den här studien är:

- Hur arbetar pedagoger med barns flerspråkighet och hur synliggörs barnens modersmål?

Pedagogernas tillvägagångssätt och förhållningssätt när det kommer till hur de rent konkret lyfter och diskuterar barns modersmål antar vi säger något om pedagogers inställning till flerspråkighet.

3.3 Disposition

I denna studie inleder vi med en introduktion av vårt valda område kopplat till läroplanens mål och skolinspektionens granskning. Vidare presenteras studiens syfte och frågeställningar. Vi redogör för tidigare forskning på ämnet eller närliggande ämnen och presenterar våra teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. Metodavsnittet berör den valda forskningsmetoden, bakgrunden till detta samt hur vi gått tillväga i urvalet av förskolor. Därefter diskuteras etiska dilemman kopplade till observationer. Avsnittet fortsätter med en beskrivning av vårt genomförande av studien samt analysmetod och metoddiskussion. Analysen av den producerade datan skrivs fram som korta exempel med syfte att göra analysen tydlig. I senare del diskuteras resultatet och studiens slutsatser. Vi avslutar med att ge förslag på olika sätt att arbeta med flerspråkighet i förskolan samt framtida forskningsmöjligheter.

4 Tidigare forskning och centrala begrepp

Den tidigare forskning om flerspråkighet vi funnit relevant fokuserar antingen på högläsning som pedagogisk aktivitet, eller på flerspråkighet som en del i förskoleverksamheten i stort. Genom att söka i databaser med specifikt inriktning på pedagogik hittade vi ett flertal artiklar som antingen berörde högläsning i förskolan *eller* flerspråkighet. Vi använde oss av sökord kopplade till vårt intresseområde, såsom “book reading”, “reading aloud” samt ord kopplade till förskolan till exempel “preschool” och “preschool education”. Vidare sökte vi på högläsning kopplat till flerspråkighet men hittade som sagt inte tillräckligt med forskning som kombinerade dessa två. En del av den tidigare forskning vi hittade berörde främst barn i behov av särskilt stöd och den roll högläsningen kan ha för dem. Detta ansågs vara irrelevant för vår forskningsfråga och därför uteslöt vi dessa artiklar. När vi inte hittade forskning som direkt anknöt till vårt intresseområde vände vi oss till tidigare studier kring flerspråkighet i andra situationer, eller mer generella studier. Detta bedömdes mer relevant till vår studie. En del av forskningen vi hittade berörde hur språket kan bidra till exkludering eller inkludering i olika sammanhang. Ytterligare sökningar resulterade i en kanadensisk studie kring språkmiljö och hur barns möte med ett nytt språk kan se ut. Vi fann även studier som diskuterade kroppsspråkets och mimikens roll i kommunikation.

4.1 Flerspråkighet

Flerspråkiga barn definieras som de som använder fler än ett språk i sin vardag. Skans (2011) menar att flerspråkighet kan delas upp i begrepp som förstaspråk och andraspråk. Förstaspråk är då lika med modersmål, alltså det/de språk barnen pratar i hemmet. Andraspråk blir majoritetsspråket och det språk som pratas i förskola och skola. Flerspråkighet, påpekar Skans, är ett begrepp som gett upphov till många myter. Han beskriver att det sågs som eftersträvansvärt att barnen betedde sig som om de var enspråkiga. Kultti (2014) förklarar att det finns en skillnad i hur man väljer att se på flerspråkiga barn beroende på om de invandrat eller om de fötts och växt upp i Sverige. De barn som växt upp i Sverige kan ofta svenska och det läggs därför inte lika mycket intresse eller fokus på de andra språken som talas i hemmen. Användningen av barns flera språk kan underlätta verksamhetens utformning, vilket ger goda förutsättningar för barn att utveckla språkliga och sociala kunskaper. Fredricsson och Taube (2018) framhåller att det viktigaste för barn med andra modersmål är att de får ingå i ett sammanhang som inte syftar till att ersätta deras förstaspråk. Genom att förskollärare antar ett positivt förhållningssätt till flerspråkighet ökar alltså möjligheten för barnet att utvecklas inom båda språken. Ett negativt förhållningssätt till modersmål riskerar att förhindra utveckling inte bara i modersmålet men även i svenska.

4.2 Flerspråkiga barns exkludering i lek

Cekaite och Evaldsson (2017) visar i en studie att flerspråkiga barns utesluts eller inkluderas i leksituationer tillsammans med de andra barnen i gruppen beroende på vilket språk de använder. Författarna beskriver hur en flerspråkig flicka med begränsad kunskap i svenska försöker få tillträde till de andra barnens lek. De visar även på hur pedagogerna bemöter barnet i olika situationer, beroende på vilket språk hon använder sig av. Studien visar att de gånger flickan lyckades interagera med pedagogerna var när hon använde sig av det svenska språket. Ofta resulterade dessa interaktioner i beskrivningar av önskade beteenden från pedagogernas sida. Studien visar alltså att meningsfulla interaktioner med pedagoger är nyttiga för barns språkinläring på svenska, men med flerspråkiga barn handlar det ofta om

tillsägelser och rättelser av barnets beteende. Även Björk-Willén (2006) fokuserar på leken och barnens användning av språk för tillträde i lek men även i lärarledda situationer. Författaren undersöker hur barn använder sig av icke verbala metoder för att initiera samspelssituationer med lärare och andra barn. Dessa icke verbala metoder kan vara till exempel gester, minspel eller att på andra sätt få uppmärksamhet.

4.3 Den enspråkiga normen

Skans (2011) tar upp flerspråkighet i förskolan med utgångspunkt i didaktik. Han kommer fram till att lärandesituationer med fokus på språkinläring i de flesta fall rör sig om lärarledda situationer där alla lärare och barn deltar. Trots att Skans observationer visar att barnens olika modersmål används och uppmuntras, så menar författaren att de barniniterade situationerna inte tas till vara på när det gäller barns modersmålsutveckling. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) har som huvudsyfte att undersöka förskolors kvalitet men gör även en fallstudie om flerspråkiga barn i förskolan. I enlighet med Skans (2011) kommer författarna fram till att barnen får använda sina modersmål, men att de i många av förskolans situationer hänvisas till det svenska språket istället för sitt modersmål. För barnen blir det, påpekar Pramling Samuelsson och Johansson mest meningsfullt att använda sitt modersmål tillsammans med barn och vuxna som pratar samma språk. Detta eftersom god språkinläring kräver återkommande, vardagsnära situationer där barnen ges utrymme att använda sitt modersmål. Kulttis studie (2012) behandlar barns flerspråkighet utifrån vanligt förekommande aktiviteter i en svensk förskolekontext. Studien visar att barn tidigt lär sig att svenska är det språk de bör använda för att få lov att vara deltagande i förskolans aktiviteter. I studien visar Kultti på att barnens modersmål används i situationer där det ges legitimitet. Med detta menas situationer i vilka barnet kan prata sitt modersmål med någon som förstår det. Detta kan exempelvis vara en modersmåls lärare eller andra barn med samma modersmål. För att initiera samspel tillsammans med svenskspråkiga lärare eller jämnåriga kodväxlar barnet för att uppnå denna legitimitet.

4.4 Möte med ett nytt språk

Ortega Paéz (2015) gjorde en studie med syfte att undersöka hur barn i Kanada kunde få tillgång till ett nytt språk, spanska. I det här fallet samarbetade författarna med en bokhandel för att låta barnen komma i kontakt med en spanskspråkig miljö. Författarna skriver: "Betydande forskning indikerar att ju tidigare barn exponeras för ett andra språk, desto bättre förutsättningar för långsiktig språkinläring får de" (Egen översättning, s.2). Studien visar att engagerande aktiviteter och material kan motivera barn att lära sig ett andra språk. Barnen i studien har tidigare inte haft kontakt med det spanska språket. De lärde sig snabbt sig att förstå meningar på spanska, men svarade på sitt modersmål (engelska). Tillslut behärskade de både spanska och engelska och dessutom började barnen prata spanska även i andra samspelssituationer.

4.5 Kroppsspråkets betydelse

Dogan (2010) genomförde en studie kring hur barns verbala och icke verbala kommunikation blir synlig i två vanligt förekommande förskolekontexter; lek och lärarledda aktiviteter. Barnen i de observerade lärarledda aktiviteterna ägnade sig åt läsning, berättande och målning. Studien visar att barn använder sig av multimodala uttrycksätt i sina interaktioner. Barnen kommunicerade sin vilja eller ovilja att delta i både leksituationer och lärarledda situationer genom ansiktsuttryck. Andra multimodala uttrycksätt såsom gester, specifikt

pekningar användes tillsammans med verbala uppmaningar eller för att göra andra barn och lärare uppmärksamma på något. Vidare menar Dogan (2010) att olika typer av gester användes även för att komplettera beskrivningar och förklaringar av fenomen. I leksituationer används språket främst i uttryck för fantasi medan det i lärarledda situationer rörde sig om att informera, uppmana eller uttrycka ståndpunkter både verbalt och med gester. Eskritt och Lee (2003) undersökte hur förskolebarn reagerade på situationer där det som sägs (verbalt) motsäger det som visas (icke verbala gester och ansiktsuttryck). Forskarna kom fram till att det i de fall då ansiktsuttryck och gester var mindre tydliga tog barnen fasta på det verbala, uttalade. I de fall då ansiktsuttrycken var mer framträdande och i tydlig motsättning var det detta barnen responderade på. Författarna menar vidare att barn lär sig utvärdera dessa motsägelser och välja vilket uttryck de tar till sig.

4.5.1 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar den forskning vi skrivit fram ovan att språk kan påverka flerspråkiga barns möjligheter att delta i lek med andra barn. Vidare beskrivs hur förskolan bidrar till en enspråkig norm där svenska premieras före andra språk. En studie visar även på att barn kan tillägna sig helt nya språk utan egen anknytning till språket. Denna studie väckte intresse kring hur barns flerspråkighet kan inspirera och utveckla svenskspråkiga barns språkkunskaper. Slutligen presenteras forskning på hur förskolebarn uppfattar och använder sig av multimodala uttryck i olika situationer. Större delen av den tidigare forskning vi presenterat utmanar idén om att flerspråkiga barn bör bete sig som enspråkiga och enbart prata majoritetsspråket i förskolan. Den tidigare forskningen problematiserar också hur man i förskolan arbetar med och bemöter flerspråkiga barn samt hur våra ord kan stå i motsättning till det vi uttrycker med kroppen.

5 Teoretiska utgångspunkter

Detta avsnitt berör våra teoretiska utgångspunkter. Vi menar att sociokulturella teorier och teorier kring transspråkande har gemensamma nämnare. Det sociokulturella perspektivet är i stort applicerbart i analysen men saknar koppling till den multikulturella värld vi nu lever i. På grund av detta kompletteras det sociokulturella perspektivet med transspråkande. Vad detta innebär förklaras nedan. Fortsättningsvis beskriver vi de centrala begrepp som ligger till grund för vår analys av materialet.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Med ett sociokulturellt perspektiv som utgångspunkt ser vi språk och tänkande som kopplat till varandra. Lärandet sker i interaktion mellan människor. Barn ses i det sociokulturella perspektivet som kompetenta när det kommer till socialt samspel och vilja att kommunicera. Detta gäller inte enbart det talade språket utan även icke verbal kommunikation, exempelvis gester. Social interaktion beskrivs som grundstenen för utveckling av språk och tänkande. Socialisering sker i samspel med andra och språket blir ett verktyg för att tänka och lära sig. Barns tidigare erfarenheter har betydelse för vad de lär sig i olika kontexter. (Skans, 2011; Vygotskij, 1999)

Inom det sociokulturella perspektivet pratas det om så kallad *scaffolding*. Med detta menas att man i samtal med andra kan agera som en stöttande struktur under den andra personen, för att hjälpa denna nå nytt och utökat lärande. Genom att stötta och vägleda kan pedagoger uppmuntra flerspråkiga barns användande av det egna språket. Inom förskolan handlar stöttning i stor utsträckning om att i kommunikation utmana och ställa frågor till barnet (Kultti, 2012). Det sociokulturella perspektivet har som utgångspunkt att utveckling sker både inom och mellan människor. Våra tidigare erfarenheter avgör hur vi möter och resonerar kring nya situationer. Ett annat begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*. Med mediering eller medierande redskap menas de strategier människan använder sig av för att förstå sin omvärld. Inom det sociokulturella perspektivet beskrivs två medierande redskap, språkliga och materiella. De språkliga redskap vi använder kan vara i form av exempelvis tecken eller symboler. Dessa redskap är kulturellt betingade. Det betyder att den kontext du växer upp i och det samhällets gemensamma normer avgör hur du tolkar din omvärld. Med materiella redskap menas fysiska föremål. Reflektion och kunskap samt fysiska redskap och handlingar samverkar.

Språk inom det sociokulturella perspektivet ses som föränderligt och samverkar med andra uttrycksformer så som bilder. Det talade och skrivna språket, kroppsspråket, bilder eller olika typer av tecken har ingen inbördes hierarki utan samspelar för att möjliggöra förståelse av vår omvärld (Säljö, 2010; Säljö, 2014). För att ytterligare utveckla denna tanke vänder vi oss till translanguaging, eller transspråkande, vilket presenteras nedan.

5.2 Transspråkande

Transspråkande är från början en strategi för lärande i ett flerspråkigt klassrum. Genom att elever i Wales tilläts använda både engelska och walesiska för att ta sig an skoluppgifter gynnades elevers språkutveckling och lärande. I likhet med det sociokulturella perspektivet beskrivs språk som föränderligt. Språket är del i en process, där användandet av språket är

viktigare än språket i sig. Perspektivet fokuserar på ett samspelande mellan den språkande individen och det samhälle individen bor i, samt den kontext hen befinner sig i. I ett transspråkande arbetssätt ses individens språkkunskaper som en resurs. Flerspråkighet ses som norm och att vara två- eller flerspråkig innebär inte att språken används separerade från varandra, utan sammanflätas i alla vardagliga situationer. Det transspråkande perspektivet möjliggör en kritisk granskning av likvärdigheten i utbildning (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018). Paulsrud och Zilliacus (2018) menar att transspråkande kommer till uttryck när elever med flera språk får använda dessa i allt de gör i klassrummet. Författarna menar att ett transspråkande kan utveckla de befintliga kunskaper som eleven har. Att låta elevers språk ta större plats i klassrummet motverkar befastandet av en enspråkig norm, eller hierarki mellan språk.

Transspråkande innefattar inte enbart det verbala språket, utan behandlar en multimodal användning av språk. Det kan vara till exempel att använda en bild av ett hjärta (kan kopplas till medierande redskap), det vill säga att använda och tala om ett tecken för gemensam förståelse. Transspråkande handlar alltså inte om någon specifik metod utan mer om pedagogisk tillämpning och olika sätt att kombinera flerspråkighet i lärandet. Detta går i linje med begreppet *bilingual education* som handlar om att integrera två eller flera språk i språkliga kommunikationer och interaktioner (Garcia och Li, 2018; Garcia & Wei, 2018). Cummins (2017) menar att relationer i förskolan är centralt för hur nyanlända barn integreras och kommer in i ett nytt sammanhang. Det handlar alltså inte endast om förskoleverksamhet utan det svenska samhället i stort. Genom att arbeta strategiskt och medvetet med flerspråkighet synliggörs barnens olika språk i verksamheten. Att tidigt uppmuntra och väcka intressen med konkreta föremål och olika uttrycksformer där språk används är ett sätt att ta del av varandras språk. Det bidrar till ökad förståelse av förstaspråket men även till en utveckling av andraspråket. Detta anses vara en fördel för framtida skolgång då språken både stärks och utvecklas. Flyttat till slutdiskussion.

5.2.1 Diglossi

Inom bilingualism (tvåspråkighet, flerspråkighet) finns ett begrepp som kallas *diglossi*. Diglossi ser på flerspråkighet i relation till personens omvärld, snarare än flerspråkighet som en inneboende egenskap. Genom att se på flerspråkighet från ett samhällsperspektiv konstateras att flerspråkiga personer sällan använder båda sina språk i en samhällskontext. Detta gör dem inte på något sätt mindre flerspråkiga, men det säger något om hur samhället ser på majoritets- kontra minoritetsspråk. Ofta används ett av personens språk i hemmet, i mindre gruppkonstellationer (med gemensamt språk) eller för religionsutövning. Det andra språket är majoritetsspråket. Detta språk används i skola, i media och i mer formella sammanhang. På grund av detta skapas en hierarki mellan språken, där det ena anses möjligt att använda i privata sammanhang, men det andra blir ett krav i en bredare kontext (Baker, 2001).

5.2.2 Multimodalitet

Med multimodalitet menas att kommunikation sker på fler sätt än rent språkligt. Ett multimodalt uttryckssätt kan innefatta icke verbal kommunikation som exempelvis bilder, gester, fysiska föremål tillsammans med talat eller skrivet språk. Multimodalitet innebär att barnens användning av flera och olika språkresurser, verbala som icke-verbala kommer till uttryck i vardagen. Språkanvändningen består av kroppsliga uttryck, gester, ljud, etc. Människor kombinerar dessa uttryckssätt på ett naturligt sätt. Barns flerspråkighet blir en del i ett multimodalt sätt att uppnå gemensam förståelse i olika sammanhang. Att lägga för stor

vikt vid det talade eller skrivna språket riskerar att osynliggöra andra uttryck och kommunikativa färdigheter hos barn. Detta innebär inte att man inte bör fokusera på det talade språket, utan ger en mer komplex bild av vad kommunikation och språkande innebär. Flerspråkiga barn har tillgång till ytterligare språk och ytterligare multimodala uttryck. Ett exempel på detta är *kodväxling*. Tidigare fanns en föreställning om att barn skulle förvirras av att kodväxla, det vill säga växla mellan olika språk beroende på kontext. Barn som använder båda eller alla sina språk kan på ett mycket effektivt sätt kodväxla utifrån kontext och personer som barnet interagerar med. Olika språk blir kompletterande och utvecklande, snarare än begränsande. I alla fall om barn tillåts att använda sig av båda/alla sina språk (Cummins, 2017; Håland Anveden, 2018; Kultti, 2012; Skans, 2011). Även illustrationer i exempelvis sagoböcker skapar en koppling mellan det skriftliga språket och bokens innehåll och berättelse. På så sätt kan bilder bidra till att ge barn en djupare förståelse för fenomen samt uppmana till diskussion, utbyte av erfarenheter och kunskap (Moses, 2015).

5.2.3 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkter och de centrala begrepp vi lutar oss mot i den här studien behandlar barn som språkande och sociala varelser. Det sociokulturella perspektivet blir relevant för analysen främst i relation till *scaffolding* och *icke verbal kommunikation*. Analysen fokuserar på hur pedagoger använder multimodala uttryck för att stötta barns lärande och utökade förståelse av fenomen. Vi menar att det sociokulturella perspektivet har mycket gemensamt med transspråkande. I båda perspektiven ses språk som föränderligt. Språk och multimodala uttryckssätt ses som samverkande och förstärkande av varandra utan inbördes hierarki. Syftet med att kombinera det sociokulturella perspektivet med det transspråkande perspektivet var att kombinera äldre teorier om språk med nyare, liknande perspektiv. Transspråkande har en starkare koppling till vår multikulturella samtid och blir på så sätt ett starkt komplement till äldre sociokulturella teorier. I analysen av vårt material kommer vi redovisa hur icke verbal kommunikation kan se ut rent konkret och vilken funktion den fyller i olika kontexter. Dessutom kommer vi ge exempel på hur andra modersmål än svenska framställs, talas om och i vilken mån de blir synliga i de analyserade situationerna.

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs vår valda forskningsmetod samt tillvägagångssätt. Motiveringar kring vilka avgränsningar som gjorts i urval av förskolor presenteras. Sedan beskriver vi vårt tillvägagångssätt i genomförandet av studien samt hur analys av datan gått till. Studiens generaliserbarhet, validitet och reliabilitet diskuteras. Vidare följer tankar och avvägningar kopplat till forskningsetiska dilemman och principer. Avslutningsvis presenteras en diskussion kring vår valda metod. Dess svagheter och styrkor lyfts fram.

Denna studie utgår från en kvalitativ ansats. Kvalitativ forskning, eller observationsstudier, syftar till att närma sig samhälleliga fenomen och hur de påverkar människor (Ahrne & Svensson, 2015). Det vi i vår studie vill få syn på rör samtal, kroppsspråk och samspel mellan barn- barn och barn-pedagog kopplat till flerspråkighet och språkanvändning. Då vårt syfte är att närma sig kommunikation och interaktion har vi valt bort kvantitativa forskningsmetoder som exempelvis enkäter.

6.1 Observationsstudie

Vi har i vår studie valt att utgå från observationer. Observationer kan genomföras på olika sätt. Lalander (2015) förklarar skillnaden mellan dold respektive öppen observation. I en dold observation är inte de observerade medvetna om att de blir observerade. Forskaren antar då en falsk identitet för att få tillträde till information som en forskare troligtvis inte hade fått. En öppen observation innebär att de som ska observeras informeras noggrant och samtycker till observationen. Vidare beskriver författaren att man under en observation kan anta en passiv eller deltagande roll. Många observationsstudier innehåller inslag av båda dessa förhållningssätt utifrån olika faktorer. Vanligt är att forskaren till en början tar en mer passiv roll, för att sedan bli mer deltagande. Vidare förklarar Lalander att det kan finnas begränsningar för hur deltagande en forskare kan bli. Faktorer som kön (när det gäller exempelvis omklädningsrum eller andra intima situationer) och typ av situation kan begränsa forskarens möjlighet till deltagande. Nackdelar med öppna observationer kan vara det som författaren förklarar som forskareffekten, det vill säga att medvetenheten om att forskaren är närvarande påverkar de personer som observeras. Detta blir något vi får förhålla oss till, då en dold observation sällan är etiskt försvarbar.

6.1.1 Videoobservationer

Genom videoobservationer vill vi få syn på om pedagogerna utnyttjar högläsning för att synliggöra barnens modersmål och hur detta i så fall görs. Högläsningen filmas med en fast kamera i rummet och vi deltar i situationen genom att sitta tillsammans med barnen, synliga för kameran. Detta gör vi för att barnen inte ska känna sig iakttagna i samma utsträckning. Vi är inte deltagande på det sättet att vi interagerar eller har för avsikt att påverka det som sker i situationen. Beach (2008) jämför etnografiska metoder med konst. Författaren menar att etnografiska metoder kan ta olika ansatser. Realistisk, impressionistisk eller expressionistisk. En realistisk ansats i etnografien syftar till att ge en så korrekt och objektiv avbildning av verkligheten som möjligt. Huruvida detta är möjligt tål att diskuteras. Författaren beskriver följaktligen att ett svar på den realistiska ansatsen kan jämföras med konststilen impressionism. Med detta menas att man till skillnad från den realistiska ansatsen ser flera möjliga tolkningar av en situation, snarare än en absolut sanning. Vidare förklarar författaren

att den tredje konststilen, expressionism, har en starkt samhällskritisk bakgrund. Som observatörer menar vi att vår närvaro, kamerans närvaro och kontexten på ett eller annat sätt kommer att påverka det som sker i situationen. Vi anser oss därför ligga närmast Beachs beskrivning av en impressionistisk ansats. Vi menar att situationerna vi observerar dels påverkas av att vi är fysiskt närvarande, men också att det vi tolkar in i situationen står för oss och syftet är inte att peka på någon absolut sanning.

Videobeskrivningar är en metod som kan vara mer tidskrävande än andra metoder, dels för att det ofta tar tid att få tillstånd. Förklarar med att videobeskrivningar är att vi själva kan styra vårt fokus för det som är möjligt att analysera i situationen. De inspelade observationerna finns kvar oförändrade. Detta ger en större möjlighet att analysera samma material i olika omgångar, i den mån vi kan och vill. Utifrån våra inspelade observationer analyseras och tolkas gester, blickar och i det som sägs samt barnens kroppsspråk. Detta möjliggör undersökande av hur material, kommunikation och förhållningssätt kommer till uttryck (Eidevald, 2015).

6.1.2 Fältanteckningar

En del av studiens empiri består av samtal med pedagoger. För att samla in denna data använder vi oss av fältanteckningar där vi skriver ned vad som sägs. Genom att använda sig av fältanteckningar kan man registrera intryck antingen under eller direkt efter observationen ägt rum. Vi använder oss av fältanteckningar för att samla in pedagogers tankar och reflektioner kring flerspråkighet och modersmålsanvändning i den egna verksamheten. Vidare antecknades hur den pedagogiska miljön ser ut i relation till flerspråkighet. Till vår hjälp utformade vi en observationsmall med 4 rubriker: *text/bild på olika språk, böcker på olika språk, flerspråkig personal* och *digitala hjälpmedel*.

6.2 Urval

Skans (2011) definierar flerspråkiga förskolor som de förskolor som har en majoritet av barn med annat modersmål än svenska. Eftersom vår studie utförs under begränsad tid riktar vi fokus på en specifik och ofta återkommande aktivitet i en förskolekontext, högläsning. Den tidigare forskning som presenterats ovan visar på att det är i återkommande, välplanerade situationer som språkinläring och andraspråk kommer till uttryck. Det blir därmed intressant för oss att undersöka hur dessa situationer kan se ut och i vilken mån de utnyttjas för just språkutveckling.

Möjligheterna att hitta flerspråkiga förskolor är större i vissa stadsdelar. En rapport från Göteborgs Stad (2012) visar vilka stadsdelar i Göteborg som har störst andel utlandsfödda. Vi valde en av dessa stadsdelar. Vi gjorde avgränsningar som innebar att vi enbart riktade in oss på kommunala förskolor. Totalt skickades mail till 22 förskolechefer fördelade på 45 kommunala förskolor. Tanken var till en början att vi skulle rikta in oss på avdelningar med barn i åldern 3-6 år. Då intresset för vår studie visade sig bli mindre än väntat fick vi skicka ut en påminnelse till förskolecheferna. Även detta genererade färre svar än vi förväntat oss. På grund av detta fick vi ändra vår ursprungliga plan att slumpmässigt välja ut två förskolor och vi fick vända oss till de två förskolor som visat intresse. Avgränsningar kring ålder i barngruppen fick även det ändras.

6.3 Genomförande

Vi mailade ut en förfrågan till förskolechefer i vår valda stadsdel. Vi fick som tidigare nämnt färre svar än förväntat men två förskolechefer pratade med sina arbetslag och återkopplade till oss via mail. De svar vi fick innehöll kontaktuppgifter till två avdelningar på två olika förskolor som var intresserade av att delta i studien. Vi kontaktade då de intresserade avdelningarna direkt för att komma överens om en tid för att informera och lämna samtyckesblanketter. På plats bestämdes tid och datum för observation. Väl på plats för att genomföra våra observationer möttes vi av de pedagoger som skulle delta i studien. Vi samlade in samtyckesblanketter från vårdnadshavare samt personal som skulle delta. På grund av att inte alla föräldrar lämnat in samtycke fick andra gruppkonstellationer än vanligt ordnas. Pedagogerna visade oss det rum där högläsning vanligtvis sker och berättade lite om hur de brukar göra samt hur de tänker om högläsningen. I de avsedda rummen satte vi upp vår kamera så att barnen som inte ville vara med på film kunde välja att sitta med ryggen mot kameran. Kameran placerades i båda fall i ett av rummets hörn för att störa så lite som möjligt. Kameran sattes upp och riktades innan barnen kom in i rummet, även detta för att minska den störande effekten som kameran kan ha. Barnen var nyfikna på kameran och undrade vad vi gjorde, vi förklarade att vi skulle filma när de läste bok och berättade vad barnen kunde göra om de inte ville vara med på film. När alla barn var samlade startades inspelningen och vi satte oss på golvet tillsammans med barnen och pedagogen. Vi placerade oss så att vi kunde se barnens ansiktsuttryck och gester utan att sitta rakt framför dem. Kameran verkade snabbt glömmas bort utav de flesta barnen men faktumet att vi var där och att det var en kamera närvarande ledde naturligtvis till nyfikna blickar och kontaktsökande från några av barnen. Fältanteckningar gällande den flerspråkiga miljön och pedagogers tal om flerspråkighet samlades in både före och efter videoobservationerna genomfördes. Med hjälp av observationsmallen för flerspråkig miljö undersökte vi hur och om avdelningens lokaler speglade den flerspråkiga barngruppen samt vilka böcker som fanns tillgängliga. Samtal med pedagoger fördes med fokus på den egna verksamhetens arbete med flerspråkighet.

6.4 Validitet, generaliserbarhet och reliabilitet

Validitet, eller trovärdighet innebär att forskaren beskriver sitt tillvägagångssätt utförligt. Forskningen måste vara slagkraftig och accepteras av samhället samt vara relevant. Det ska tydligt framgå att studien gjorts på ett vetenskapligt sätt med etiska överväganden i åtanke (Ahrne & Svensson, 2015). Genom att noggrant beskriva vårt tillvägagångssätt och metod är vår förhoppning att kunna ge studien trovärdighet. Genom att koppla till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter kan vi närma oss en mer fördjupad validitet. Det vi skriver är kopplat till andra forskares iakttagelser och slutsatser. Analysen utgår från translanguaging och det sociokulturella perspektivet som beskrivits och refererats till ovan. Hur generaliserbar en studie blir beror på i vilken utsträckning resultatet kan tillämpas på liknande kontexter och tidpunkter än den som observerats (Ahrne & Svensson, 2015). Det vi riskerar är att vårt resultat inte kan generaliseras då vi inom den givna tidsramen inte har tid att besöka mer än två olika förskolor. Vi utgår dock från en situation som är vanligt förekommande i en förskolekontext och resultaten analyseras utifrån detta. Med mer tid till vårt förfogande hade studien kunnat genomföras i större utsträckning, i olika stadsdelar och därmed uppnå större generaliserbarhet. Vår studies generaliserbarhet kommer till stor del från vår teoretiska förankring och tidigare forskning. Reliabilitet avser om forskningsresultaten är upprepningsbara och pålitliga, det vill säga att om vi gör samma undersökning, kan det ge samma resultat av det vi observerat och tolkat (Alvehus, 2013).

Studien utgår från två specifika förskolor och två specifika tillfällen. Varje situation är starkt beroende av den pedagog vi filmar, hans kunskaper, erfarenheter och förhållningssätt till barn och flerspråkighet. Andra tillfälligheter som dagsform, faktumet att vi filmar/observerar och barngruppskonstellationen spelar också in. Vi kan därför inte hävda att vår studie är varken generaliserbar eller reliabel utifrån våra observationer enbart. Vi får alltså luta oss mot tidigare forskning och teori som visar på liknande slutsatser. Vårt syfte är inte att hävda att vår studie är allmängiltig, utan att visa på hur tidigare forskning kan förstärkas och utvecklas utifrån vår analys. Syftet med studien är att se hur man som förskollärare arbetar/kan arbeta med flerspråkighet kopplat till högläsning. Vi utgår från en specifik kontext, i en utvald och avgränsad stadsdel och på två olika förskolor i samma område.

6.5 Etiska överväganden

Videoobservationer är inte etiskt oproblematiska. Detta blev något vi fick ta ställning till. I synnerhet när det gäller barn. Först och främst krävs skriftligt samtycke från vårdnadshavare när det gäller observation av minderåriga. I vårt samtyckesformulär tydliggjorde vi för vårdnadshavare att de när som helst kunde dra tillbaka sitt samtycke om att deras barn får videofilmas. I sådant fall förstörs materialet med omedelbar verkan (Vetenskapsrådet, 2011). Detta samtyckesformulär delades ut en vecka innan själva observationen skulle äga rum, detta för att ge vårdnadshavarna möjlighet och tid att lämna in blanketterna. Vi delade dessutom ut ett informationsbrev innehållande studiens syfte och tillvägagångssätt till varje pedagog på avdelningen och samlade in skriftligt samtycke även från dem.

Barnen gavs i varje situation information om att videofilmning pågick. Vi valde att rikta kameran på ett sådant sätt att barnen kunde välja att ha ryggen mot kameran för att på så sätt kunna välja att inte bli filmade, utan att för den delen uteslutas från aktiviteten. Samtidigt hade vi i åtanke att dagsformen påverkar barns intresse och humör. Videoobservationer ska endast användas i de fall då samma resultat inte går att uppnå med någon annan metod. Att utföra videoobservationer innebär att möjligheten till identifikation medför stora risker. Detta hade vi naturligtvis i åtanke men resonerade att vi inte kan komma åt samspelet mellan barn-barn och barn-pedagog lika effektivt med andra observationsformer. Alla barns och pedagogers namn anonymiserades samt uppgifter som kan röja deras identitet uteslöts (Bjørndal, 2005). Vi informerade pedagoger om hur vi hanterar det inspelade materialet och vad som händer med det efter transkribering och anonymisering (att det omedelbart raderas i enlighet med de forskningsetiska reglerna) (Löfdahl, 2014; Vetenskapsrådet, 2011). Materialet filmades med privat kamera. Kameran transporterades till och från förskolorna med bil för att ytterligare minska risken att det tappas bort eller blir stulet, minneskortet togs ur kameran och förvarades i stängd ficka, för att eventuell stöld av kamera inte skulle resultera i stöld av det inspelade materialet. Transkribering av observationerna skedde i avskilda rum. Vi positionerade oss så att datorn inte var synlig genom fönster eller liknande, gardiner drogs för och rummet låstes. Materialet kopierades inte utan vi arbetade tillsammans med originalet innan det raderades. De fältanteckningar som gjorts hanterades också med varsamhet, men hade redan från början fingerade namn på avdelningarna och innehöll ingen information som skulle kunna röja pedagogers identitet.

6.6 Analysmetod

Kvalitativa analyser kräver att forskaren anpassar och utvecklar sin analysmetod. Tydliga mallar eller modeller finns inte på samma sätt som i kvantitativa forskningsmetoder utan det blir upp till forskaren att anpassa och utveckla sin analysmetod (Ahrne & Svensson, 2015).

Ett empiriskt material kan utifrån en innehållsanalytisk metod analyseras i tre steg. Detta innebär att man *sorterar*, *reducerar* och *argumenterar*. Genom att sortera skapas ordning, genom att reducera sorterar man ut den information som är irrelevant, man skalar helt enkelt av för att till slut få ett material som är tydligt och djupgående. En kvalitativ studie kräver att man får ordning på materialet först, annars blir det svårt att analysera djupare. Materialet som studeras bör alltså sorteras och reduceras för att innehållet ska bli mer intressant och relevant. Slutligen krävs att man kan argumentera utifrån de teorier som studien utgår ifrån (Alvehus, 2013; Ahrne & Svensson, 2015; Rennstam & Wästerfors, 2015).

Braun och Clarke (2006) beskriver att man pratar om att tematik *uppkommer*, eller *blir synlig* i materialet. Författarna menar att detta är en förenkling av analysprocessen och förminskar den aktiva roll forskaren har i analysen av materialet. De beskriver även att forskare kan ha en intention att analysera sitt material helt fritt från teoretiska ramar, men att det sällan går att göra sig helt fri från sin teoretiska bakgrund och förförståelse.

Analysprocessen påbörjades när allt material producerats, vi gick då igenom både det insamlade videomaterialet och de anteckningar vi gjort utifrån samtal med pedagoger. Vi transkriberade materialet genom att kolla på inspelningarna tillsammans. Genom att tillsammans granska materialet kunde vi göra varandra uppmärksamma på små gester, nyanser och skeenden som den andre missat. Vi kunde även koppla till det vi sett i själva situationen, såsom ansiktsuttryck och gester på de barn som satt med ryggen mot kameran. Vi skrev ned vad som sades, gjordes och beskrev händelser. Kroppsspråk, gester och annan icke verbal kommunikation skrevs ut. När allt material transkriberats raderades videomaterialet omgående. Det transkriberade och anonymiserade materialet skrevs ut och vi analysen fördjupades. I varje interaktion skrev vi ned vår tolkning av det som skedde. Fältanteckningar som rörde pedagogers tal om flerspråkighet analyserades på samma sätt som den transkriberade datan från videoobservationerna. Snabbt började vi se återkommande mönster i materialet. De olika tolkningarna av interaktioner skrevs ned som olika teman. Från början blev det sex olika teman. Reducering av den sortering vi gjort gjordes genom att skriva upp alla tolkningar på en whiteboardtavla. Här blev det synligt att många tolkningar liknade varandra och kunde kopplas till ett större, mer omfattande tema. Detta resulterade i tre övergripande tematiseringar med tillhörande underrubriker. Då icke verbal kommunikation kunde upptäckas i alla exempel fick detta bli ett fjärde självständigt tema.

6.7 Metoddiskussion

Vi valde som nämnt att videofilma för att det ger oss möjlighet att gå tillbaka och se samma situation från olika perspektiv och med olika utgångspunkter. Vi ansåg att vi inte kunde få tillgång till barnens reaktioner, kroppsspråk och uttryck lika effektivt med andra metoder. Det är den största anledningen till att vi valde detta tillvägagångssätt. Rubinstein Reich och Wesén (1986) menar att observationer är en bra utgångspunkt för att se vad som händer i arbetet med barnen. Att vi har valt videoobservationer som underlag är främst för att överblicka högläsningssituationen i sin helhet. Syftet med att observera på detta sätt anser vi, i enlighet med författarna, är att informationen möjliggör granskning och analys utan risk för att små nyanser förbises eller missas. Det blir också möjligt för oss att ordagrant återge det som sägs och hur barnen reagerar på det. Vi diskuterade möjligheten att använda oss av fältanteckningar men kom fram till att det skulle bli betydligt svårare. Risken med fältanteckningar vore att vi inte hinner skriva ned viktiga konversationer, att en del av konversationen faller bort, eller att vi är fokuserade på en sak och missar andra. Vi ansåg därför att vi riskerade att gå miste om mycket användbart material på det sättet. Vi gjorde ett

aktivt val i att vara medverkande, men inte deltagande i situationen. Detta för att känna in stämningar, se barnens uttryck på nära håll och göra situationen med kameran mindre obekvämt för de medverkande. Observationer är alltid beroende av personen som tolkar dem. Personens sinnesstämning och tidigare erfarenheter spelar roll och därför kan samma situation tolkas på många olika sätt. Det blev därför nödvändigt att vi diskuterade våra olika tolkningar för att synliggöra olika perspektiv på samma situation (Ahrne & Svensson, 2015). En annan aspekt är den så kallade forskareffekten, eller observatörseffekten. Det innebär att en situation som observeras, antingen med kamera eller utan, alltid har någon typ av effekt på situationen (Ahrne & Svensson, 2015; Alvehus, 2013). Vi besökte förskolorna och hade med oss information om vårt forskningsfokus på barns flerspråkighet i förskolan och hur det kommer till uttryck under högläsning. Att tro att detta inte kommer ha någon påverkan på pedagogernas val av bok eller sätt att prata om flerspråkiga barns modersmål vore okritiskt. Trots att kameran till en början var intressant för barnen verkade den i alla observationer glömmas bort fort. Något som däremot inte glömdes av var vår närvaro. Vissa barn sökte bekräftelse och ögonkontakt när saker sades eller gjordes, vilket vittnar om att barnen trots våra intentioner är medvetna om att vi observerar dem. Detta riskerar att påverka hur och vad de gör, beroende på vad de vet är *”önskvärt beteende”*. Bjørndal (2018) beskriver att en medvetenhet kring att ens medverkan kan påverka observationerna i bästa fall kan göra observatörseffekten mindre framträdande, men att det inte är möjligt att helt göra sig fri från att ens närvaro påverkar de som observeras i någon utsträckning.

Vi trodde att vi skulle få fler intresserade förskolor och tanken var att vi slumpmässigt skulle välja förskolor. Med tanke på att vi fick två intresserade förskolor fick vi ta dessa och urvalsprocessen blev något annorlunda än planerat. Nedan presenteras de tematiker vi enats om samt vår analys av den producerade datan.

7 Resultat

Nedan presenteras det resultat vi kommit fram till utifrån vår analys. De situationer vi analyserar rör högläsning i barngrupper där några eller de flesta barnen har ett annat modersmål än svenska. Det som vi har tidigare nämnt består analysen av fyra huvudteman: *Svenska som norm, flerspråkighet som norm, språklig stöttning* och *icke verbal kommunikation*. Den icke verbala kommunikationen presenteras på olika sätt, med olika innebörd och olika tillvägagångssätt beroende på situationen. Observationerna utspelar sig på två olika förskolor. På var förskola är det en avdelning som observerats. Avdelningarna har fingerade namn och presenteras nedan som *Hösten* och *Molnet*.

7.1 Svenska som norm

Följande exempel utgår från samtal med pedagogerna på avdelningen *Hösten*. Vi frågar om det finns flerspråkiga pedagoger på avdelningen. Det kommer fram att en i personalen är flerspråkig.

Pedagog 1: "Pedagog 2 är flerspråkig, hon pratar arabiska."

Pedagog 2: "Ja, jag pratar arabiska."

Vi frågar om några av barnen pratar arabiska och pedagogen berättar att flera barn pratar arabiska.

Pedagog 2: "Men jag pratar sällan arabiska med barnen, de pratar så bra svenska. Ibland pratar jag med föräldrarna, för att ge information."

Pedagog 1: "Vi har flera pedagoger som pratar bra svenska, det gör pedagog 2 också."

Pedagog 2: "Barnen här pratar bra svenska."

(Exempel 1, avdelning Hösten 181128)

I exemplet frågar vi om personalens flerspråkiga kompetens. Det framkommer att en av pedagogerna på avdelningen har ett annat modersmål än svenska, ett modersmål som pedagogen delar med några av barnen på avdelningen. Pedagogens framhåller att hon inte pratar sitt modersmål (arabiska) med barnen "*de pratar så bra svenska*". Ur den synvinkeln tolkar vi att pedagogerna menar att barnen inte *behöver* prata sitt modersmål, eftersom de uttrycker sig så väl på svenska. Detta blir betydande utifrån begrepp som enspråkighetsnorm och diglossi. I exemplet framträder en tydlig bild av svenska som högre ställt än modersmålet. Flera gånger framhålls "*bra svenska*". Att kunna uttrycka sig på svenska kan här tolkas som något överordnat modersmålet. Detta blir ett tydligt exempel på en hierarki mellan språken. Modersmålet ges i exemplet en funktion där det används kompensatoriskt, för att ge icke-svenskspråkiga föräldrar information. Vår uppfattning är att informationen inte går att ge på svenska och därför ges modersmålet ett syfte och en funktion, dock utan ett värde i sig. Det ter sig dock som att i de fall information går att delges på svenska väljs detta i första hand.

I en verksamhet där det svenska språket premieras blir det svårt för flerspråkiga barn att vinna någon legitimitet för användande av sitt modersmål. Vad detta sänder för meddelande till flerspråkiga barn är att det är mest gynnsamt att prata svenska i interaktioner med personalen. Denna hierarki mellan språken riskerar att osynliggöra barns modersmål. Som flera studier vi presenterat visat finns fördelar med att använda alla sina språk, inte bara för utvecklingen av modersmålet, utan även för svenska. Ett förhållningssätt som ser modersmålet som

underordnat svenskan får konsekvenser på flera plan, inte bara för den enskilde individen utan även för förskolans krav på likvärdighet. Med ett sådant förhållningssätt upprätthålls diglossi och enspråkighetsnormen och riskerar att få negativa konsekvenser för barnens kunskaper inom modersmålet såväl som på svenska. Pedagogernas sätt att tala om "*bra svenska*" kan tolkas som att man genom att ha pedagoger som talar *bra svenska* gör barnen en tjänst och ger dem bättre förutsättningar för svenskainläring, något som bland annat Fredricsson och Taube (2018) samt Kultti (2014) talar emot.

7.2 Flerspråkighet som norm

På avdelningen *Molnet* arbetar de med sagor som barnen får läsa hemma tillsammans med vårdnadshavare. Böckerna kopieras och sidorna numreras och läggs i en plastmapp. Efter att barnen läst boken hemma läses den på förskolan och barnen erbjuds att återberätta bokens handling med hjälp av en flänotavla. Barnen väljer om de vill återberätta på sitt modersmål, eller på andraspråket. I exemplen ser vi hur icke verbal kommunikation kan användas, hur modersmål framställs i verksamheten samt hur barn växlar mellan olika språk utifrån vem hen talar med. I alla situationer deltar sex barn och en pedagog.

Nedan har pedagogen läst färdigt och förbereder för att barn A ska få återberätta sagan på sitt modersmål.

Pedagog: "Bra! Nu..."

Barn A ställer sig upp efter att ha suttit på golvet.

Pedagog: "Nu är.. Vi ska läsa.. Men.. Barn A ska läsa på arabiska, eller hur?"

Pedagogen vänder sig till barn A som står och väntar. Barn A nickar.

Pedagog: "Du gillar att prata arabiska"

Barn A: "Ja" - barnet nickar och ler

Pedagogen tittar på resten av barngruppen och vänder sig sedan tillbaka till barn A.

Pedagog: "Och dina kompisar gillar att lyssna på arabiska också"

Barn A: "Ja"

Barn A går fram till tavlan, plockar upp mappen med bilderna och tar första bilden och sätter den på tavlan. Barn A börjar berätta på arabiska. Barn A tar nästa bild och fäster den på tavlan och berättar.

Barn A tar bild nr 3 och sätter den på tavlan. Barn A berättar och drar handen i en cirkelrörelse på flänotavlan.

(Exempel 2, avdelning Molnet, 181129)

I observationen ovan framställs modersmålet som något positivt, något som barnet tycker om, uttryckt av pedagogen till barn A: "*Du gillar att prata arabiska*" men också något som de andra barnen tycker om, oavsett om de kan språket eller inte, detta blir tydligt när pedagogen säger: "*och dina kompisar tycker om att lyssna på arabiska också*". I situationen får barnets modersmål ta plats trots att det finns barn som inte förstår språket. Detta närmar sig ett arbetssätt där flerspråkighet ses som en resurs. Modersmål och andraspråk tolkar vi utifrån denna situation som något som gynnar alla, något som alla kan ta del av och något som är spännande och roligt inte bara för personen som pratar språket, men även för de andra. Som visats i studien gjord av Ortega Paéz (2015) kan en rik språkmiljö och regelbunden kontakt

med ett nytt språk bidra till förståelse för ett språk barnet inte tidigare haft kontakt med eller koppling till.

Att ge barns modersmål denna typ av legitimitet är ett tydligt exempel på hur man kan arbeta i ett transspråkande arbetssätt. Vi tolkar det som att personalens val att arbeta på detta sätt syftar till att försöka utjämna den hierarki mellan språk som ofta finns i förskolan. Att alla barns modersmål får ta plats i verksamheten, användas i olika situationer och utvecklas får betydelse inte bara för individens koppling till modersmålet men även för likvärdigheten för flerspråkiga barn i förskolan. Att barn tillåts och uppmuntras att använda sina modersmål visas i kommande exempel från samma situation.

När pedagogen har satt upp alla bilder på tavlan och sagan är slut är det dags att plocka tillbaka bilderna i mappen. Pedagogen kallar fram barnen en efter en och ger en beskrivning av vad som händer, barnet ska då ta ner bilden som pedagogen beskriver. När barnen återberättat sagan gör de samma sak. I exemplet nedan har barn A återberättat sagan på arabiska och ber nu barnen komma fram och plocka ihop bilderna. Barn A, C, D och F är arabisktalande, barn F är yngst på avdelningen (2.10).

Barn A tittar på barn C och säger hans namn.

Pedagog: Viskar till barn A "du kan prata arabiska med henne".

Barn A ger barn C en uppmaning på arabiska och pekar på bilden. Barn C tar bilden och ger till barn A.

Barn A: "Barn D, kom". Barn A säger något ohörbart, det är för oss oklart om det är på arabiska eller svenska. Barn A pekar på en av bilderna. Sedan tar Barn D bilden och ger till barn A.

Barn A vänder sig till barn E och ger en uppmaning på arabiska. Barn E tar en bild och ger till barn A.

Barn A: "Barn F, kom". Barn A pekar på en bild och pratar arabiska. Barn A har kvar fingret på bilden tills barn F tagit tag i den, Barn A tar sedan emot den.

Barn A: "Barn B, kom. Kan du hämta till mig mamma kanin lägger blå filten på maskinen och den är torkad".

Barn B tar en bild, barn A säger: "Nej, ta den" och pekar på rätt bild. Barn B tar bilden och ger till barn A.

(Exempel 3, avdelning Molnet, 181129)

När pedagogen viskar "*du kan prata arabiska med henne*" visar hon för barn A att barnets språk får användas i flera situationer och uppmuntrar alltså till ett brytande av enspråkighetsnormen. När barnet fått klart att hen kan prata arabiska med barn C gör hen detta. Pedagogen gör barn A uppmärksam på att hen kan prata arabiska med barn C, men nämner inte något av de andra barnen som även de pratar arabiska. Detta till trots väljer barn A att kodväxla, barnet pratar arabiska med de som behärskar språket och svenska med de som inte kan arabiska. Vi menar att sättet barnet gör det på är väl medvetet och effektivt. Barnet väljer att prata arabiska inte endast med barn C, men även med de andra arabisktalande barnen. Detta tolkar vi som att barnet vet att modersmålet fått legitimitet i denna situation och att det inte bara gäller interaktion barnen emellan, men även de andra som inte talar arabiska. Pedagogen blir den som ger barnets språk legitimitet och bidrar till att flerspråkighet blir accepterat och uppmuntras. Detta bidrar till att gränsdragningen för när och hur ett visst språk används (diglossi) suddas ut.

Som ovan exempel visar är det pedagogen som sätter ramar för vad som är acceptabelt. Genom att uppmuntra barnet att prata sitt modersmål ges språket utrymme trots att varken pedagogen eller andra medverkande barn förstår språket. I studien gjord av Kultti (2012) beskriver författaren att barn använder sitt modersmål i de situationer där det ges legitimitet. Barn A i situationen visar prov på detta genom att hen växlar språk beroende på vem hen pratar med. Dock visar analysen att verksamheten syftar till att motverka detta. Det görs genom att modersmålet synliggörs och lyfts upp även i de situationer där det då, enligt Kultti, inte skulle anses vinna legitimitet. Ett positivt sätt att se på flerspråkighet och andra språk som något positivt ger störst möjligheter för barn att utvecklas såväl i modersmålet som i majoritetsspråket. Barn kan på ett effektivt sätt kodväxla, om de tillåts göra detta (Fredricsson & Taube; Skans, 2011). Hur flerspråkighet uppmuntras, pratas om och används i verksamheten får konsekvenser för brytandet eller uppehållandet av en enspråkig norm. På denna avdelning tolkar vi det som att personalens arbetssätt syftar till att bryta ner hierarkin mellan språken. Personalen på denna avdelning är alla flerspråkiga och har erfarenheter av hur det är att som flerspråkig ta plats i en svenskspråkig kontext. Kanske bidrar detta till ett mer positivt synsätt på flerspråkighet. Barnens villkor och språkanvändning blir dock starkt beroende av de institutionella ramar som pedagogerna sätter, oavsett om dessa är språkpositiva eller inte.

7.3 Språklig stöttning

I alla följande exempel ser vi att pedagoger försöker stötta barnens lärande på olika sätt. Det handlar antingen om att upprepa och utöka beskrivningar, använda sig av icke verbal kommunikation såsom gester, pekningar och kroppsspråk i kombination med både barnens och pedagogens talade språk. Dessa situationer utspelar sig på både *Hösten* (exempel 4) och *Molnet* (exempel 5 och 6).

Pedagogen läser boken som handlar om olika djur. Pedagogen frågar vad djuren heter och barnen svarar.

Barn A: "Vad är det?" Pekar på ett djur i boken

Två andra barn säger "flodhäst" i mun på varandra.

Barn A: Säger "nej" med bestämd ton.

Flera av de andra barnen upprepar "flodhäst".

Barn A fortsätter att protestera mot detta och säger "nej".

Pedagogen låter barnen diskutera innan hon avbryter och säger: "Nej, det är faktiskt inte en flodhäst, det är en nos..." och pekar på noshörningens horn.

Barn B: "hörning!"

Pedagog: "En noshörning!"

Barn A nickar gillande och pedagogen fortsätter läsa.

(Exempel 4, avdelning Hösten, 181128)

I exemplet använder pedagogen sig av förtydligande genom att peka på det mest särskiljande draget mellan en flodhäst från en noshörning, nämligen hornet. Det är tydligt att barn A i situationen är medveten om att det som är på bilden inte är en flodhäst. Barn A fortsätter att protestera och säger "nej" när de andra barnen upprepade gånger föreslår att det är en flodhäst. Barn A verkar alltså veta att djuret på bilden inte är en flodhäst, men inte vad djuret kallas. Pedagogen låter hela barngruppen diskutera fritt och går sedan in och stöttar barnen. Pedagogen pekar på hornet och förklarar att det inte är en flodhäst och ger en ledtråd till vad

djuret kallas: “*Nej, det är faktiskt inte en flodhäst, det är en nos...*”. Några av barnen tar pedagogens ledtråd och svarar att det är en noshörning. Genom pekningar gör pedagogen barnen uppmärksamma på att det finns något i bokens illustrationer som innehåller information om vad det kan vara för djur som gömmer sig. Gesten att peka och sättet det görs blir ett medierande redskap och stöd för barnen. Samtidigt väljer pedagogen att ge barnen en ledtråd. Den verbala ledtråden hade kanske räckt för att barnen skulle svara *rätt*, men genom att använda sig av multimodala uttryckssätt förstärker pedagogen förståelsen för att det finns viktiga skillnader mellan de två djuren. Att barn A nickar och ler kan tolkas som att barnets befintliga kunskap bekräftats. Om barnet visste att det var en noshörning, men tillfälligt glömde av ordet, eller om hen faktiskt lärt sig ett nytt ord kan vi bara spekulera om. Oavsett visste barnet att djuret inte var en flodhäst och får det bekräftat av pedagogen. Att peka på skillnader och sedan bidra med nya begrepp är ett sätt att stötta barns språkutveckling och begreppsförståelse. Här visste många av barnen att det finns ett djur som heter noshörning, men hade kanske inte full förståelse för vad det är som utmärker en noshörning.

I kommande exempel från avdelningen *Molnet* används också pekningar, men denna gång som förstärkare för något som pratats om multimodalt, del genom talat språk, genom rörelsehärmande gester och sedan för återkoppling och upprepning.

Pedagog: “Lilla kanin behövde den blå filten för att kunna gunga riiiktigt högt”

Pedagogen lägger bilden i knät och gör gungande rörelser med händerna. Pedagog börjar sjunga “gunga lite fram, gunga lite bak. Gunga lite hit och lite dit”

Barn A hakar på i sången.

Pedagogen sätter upp bilden på flanotavlän, pekar och säger “här är gungan”.

(Exempel 5, avdelning Molnet, 181129)

När pedagogen läser sagan använder hon sig av gester och tecken för att illustrera och förtydliga det som händer i texten. När kaninen gungar lägger hon ner pappret och sätter ihop händerna med handryggen uppåt och gör en gungande rörelse fram och tillbaka samtidigt som hon börjar sjunga “*gunga lite fram, gunga lite bak. Gunga lite hit och lite dit*”. Genom att göra detta säger pedagogen ordet för rörelsen, att gunga. Pedagog använder gester för att förtydliga vad gungande innebär samt börjar sjunga en sång som vi tolkar att barnen har erfarenhet av att höra sedan tidigare. Sångens rytmik är också ett sätt att uppmärksamma barnen vid läsningen och ger en ytterligare dimension och koppling till begreppet. När pedagogen slutar sjunga sätter hon upp bilden på tavlan och använder sig av pekningar för att förstärka och förtydliga vad de läst om, samtidigt som hon upprepar: “*Här är gungan*”. Pedagog använder sig av flera multimodala uttryckssätt samtidigt för att stötta barnen i läsningen och förståelsen av innehållet. Användandet av dessa multimodala uttryckssätt och sättet pedagogen på flera olika sätt upprepar ordet *gunga* kopplar vi till begreppet *scaffolding*, som innebär att på olika sätt stötta barn mot nytt lärande. Pedagog lyckas inte få med sig de andra barnen i sången, kanske är det därför hon väljer att sedan förtydliga ytterligare genom bokens illustrationer. I nästa exempel upprepar pedagogen gesten för gungande och förstärker bokens andra inslag med gester.

Ped: ”Och sen när den blev torr. De fortsätter leka. Och efter en massa gungande (gör en gungande rörelse med ena handen) och målande (rör handen upp och ner som att hon målar) och läsande (tittar på sin handflata som att det var en bok) och lekande...”

Pedagog sätter upp bilden på tavlan och vänder sig mot barnen.

”Blev han smutsig igen”. Pedagogen nickar medan hon säger detta.

(Exempel 6, avdelning Molnet, 181129)

När det i boken beskrivs vad kaninen och filten gjort under dagen gör pedagogen på samma sätt igen. Hon gör en gungande rörelse med ena handen. Hon ”målar” med hela handen i luften, upp och ner och hon håller upp och tittar på sin handflata som om det vore en bok för att illustrera att kaninen har läst. Genom att göra detta tolkar vi det som att pedagogen återigen vill koppla till barnens tidigare erfarenheter och kunskaper. På samma sätt som i exempel 5 använder hon sig därmed av multimodala uttrycksätt och språkliga medierande redskap för förtydligande av bokens innehåll.

Scaffolding kan ses som ett sätt att utforma, stödja och stärka barnens förståelse i undervisningen. Stöttning undervisningsstrategi ska ses som tillfälligt (Cummins, 2017; Håland Anveden, 2018; Garcia & Li, 2018). I exemplet ovan handlar scaffolding om att använda visuella hjälpmedel och konkreta upplevelser. I exempel 4 och 5 används pekningar för att göra barnen uppmärksamma på särskiljande drag i illustrationer eller för att förtydliga något som lästs eller pratats om, samtidigt som det talade språket bidrar med nya ord eller förklaringar. Sandvik och Spurkland (2015) menar att pedagoger bör anpassa högläsningen efter barns förmåga och förförståelse. De framhåller vikten av att barnen ges utrymme för förklaringar och förståelse av nya ord och begrepp i det sammanhang där man pratar om vad som händer i boken och vad bilderna visar. Stöttningsen sker även genom multimodala uttrycksätt som gester, och i samband med medierande redskap kopplas gester och orden till något barnen kan ha erfarenhet av sedan tidigare.

7.4 Icke-verbal kommunikation

Den icke verbala kommunikationen är en stor del i följande situationer. Dessa situationer utspelar sig på båda förskolor. Exempel 7 utspelar sig på avdelning *Molnet* och exempel 8 på avdelning *Hösten*. Den icke verbala kommunikationen var ett återkommande inslag i alla observationer och blir relevant eftersom vi ser den icke verbala kommunikationen som ett språk i sig. Att flerspråkiga barn tar till multimodala och icke verbala uttrycksätt för att inleda interaktioner med andra barn och vuxna blir tydligt framförallt i exempel 8.

I detta exempel använder pedagogen på *Molnet* teckenspråk för att uppmuntra barn C att behålla koncentrationen på det som sker. Genom att använda sig av icke verbal kommunikation blir barn A (berättaren) varken avbrutet eller stört i sitt berättande.

Barn C drar i kanten på sin klänning och rör sig fram och tillbaka, pedagogen får ögonkontakt med barn C och i samband med det pekar pedagogen mot tavlan.

Barn A sätter upp bild 4 och berättar. Barn C kommenterar något på arabiska och barn A svarar. Barn A tar sedan bild 5 och sätter upp den.

Barn C lutar sig fram och ler mot barn A. Barn A berättar. Medan barn A berättar om 5e bilden lutar barn A sig mot väggen och ser blyg ut. Sedan tar Barn A upp bild nr 6 och sätter upp den. Barn A har nu ryggen mot de andra barnen.

I samma ögonblick håller Barn C för munnen och lutar sig fram i en hastig rörelse. Pedagogerna uppmärksammar detta. Pedagogerna gör tecknet för ”Sitt”, visar med händerna att Barn C ska backa och pedagogerna gör tecknet för ”lyssna/höra” och pekar på tavlan.

Det här exemplet visar på hur TAKK, teckenspråk eller tecken som stöd kan användas som icke verbal kommunikation. Pedagogerna reagerar på att barn C som förflyttar sig. I händelseförloppet får pedagogerna ögonkontakt med barn C och gör tecken med händerna för "sitt", "backa", "lyssna" och pekar på tavlan. När detta utspelar sig har barn A ryggen mot de andra barnen och verkar inte lägga märke till den kommunikation som sker bakom ryggen. Pedagogernas sätt att använda sig av icke verbal kommunikation tolkar vi som att hon, med respekt för det barn som berättar, använder tecken för att inte störa. Samtidigt markerar pedagogerna för barn C att barnet sitter framför de andra barnen och skymmer sikten. En verbal tillsägelse hade troligtvis fått barn A att vända sig om, eller komma av sig. Däremot om inte pedagogerna hade använt sig av gester och kroppsspråk för uppmaningen, hade det kanske kunnat leda till bråk eller tillsägelser barnen emellan. Vår primära tolkning är alltså att detta görs av respekt för barn A och hans utrymme att berätta på sitt modersmål. Som vi tidigare nämnt kan detta vara ett sätt att ge barnets modersmål legitimitet. Att då låta barnet "äga" detta tillfälle utan distraktioner blir värdefullt för barnet. Därför kan pedagogerna använda sig av denna icke verbala kommunikationsform för att förhindra konflikter i barngruppen. Att barn A inte ens märker av att pedagogerna kommunicerar stör alltså inte hans berättande. Att pedagogerna och barn ges tillgång till ytterligare multimodala kommunikationssätt skulle kunna bidra till att flerspråkiga och svenskspråkiga barn får en gemensam kommunikationsform, när eller om de verbala språken är svåra att förstå. Då blir kravet inte att flerspråkiga barn ska lära sig svenska för att ges tillträde till lek och interaktion, utan ytterligare en kommunikationsform introduceras för alla parter. Att kunna flera språk är forskare överens om har positiva fördelar, så att lära sig att kommunicera icke verbalt skulle med andra ord vara fördelaktigt för alla barn i barngruppen.

I detta exempel ser vi hur icke verbal kommunikation kan utöka förståelsen för ett begrepp. Barnens tidigare erfarenheter samverkar med pedagogernas verbala förklaringar och illustrationerna.

Pedagog: "... -Oj, det här verkar jobbigt, sa Tarsan. Men det är klart, ett nytt hus vore inte så dumt."

Pedagogen vänder sig till barngruppen och frågar om det är mamma eller pappa som sågar hemma hos dem.

Barn A: "Min mamma sågade sig i handen så hon får inte använda sågen mer". Barnet gör en sågande rörelse på sin hand.

Pedagog: "Vill hon inte såga mer då?"

Barn A: "Nej, hon får inte."

Barn B, som är syskon till barn A: "Hon får inte för pappa."

Pedagog: "Hur gör man när man sågar då? Titta på bilden, hur håller apan sågen?"

Barn C gör en sågande rörelse över sin ena arm och säger "ihuihuihuihu" (härmar sågljud).

Barn A drar med fingret i handen och säger "aaaj.."

Pedagogen tittar på barn C och säger: "Nej men man kan väl inte såga sig i armen! Kolla hur de gör på bilden."

Barn C: "Jo min mamma sågade sig i armen!"

Barnen börjar prata om skador och barn D som iakttagit barn C börjar göra sågande rörelser på sin egna överarm.

Pedagogen föreslår att de fortsätter läsa boken.

(Exempel 8, avdelning Hösten, 181128)

I exempel 8 pratas det om att såga. Det är inte uppenbart om att alla barn har en relation till begreppet, eller vet vad det betyder. Exemplet blir relevant för oss att få syn på hur icke verbal kommunikation sker mellan barnen. *Scaffolding* är inte nödvändigtvis något som sker mellan vuxen och barn, utan även barns varierande förförståelse och kunskap kan fungera som medierande redskap barn emellan. De barn som inte säger något i den här situationen iakttar de andra barnen. Två av barnen använder sig av gester för att beskriva vad såga är för något. Barn A kopplar sågande till en tidigare erfarenhet, i detta fall en skada som skett i samband med sågande. Genom att med öppen hand dra sidan av handen över sin andra hand/arm i en sågande rörelse visar några av barnen att de har erfarenhet av vad det innebär att såga. Barn C förstärker gesten med ett ljud som hen kopplar till sågande: "ihuihuihu". Ett utav barnen som hittills har suttit tyst och iakttagit detta, härmar sedan rörelsen på sin egen arm. Pedagogen säger: "Nej men man kan väl inte såga sig i armen! Kolla hur de gör på bilden" och påpekar att sågen har ett syfte som inte är att orsaka skada. Huruvida barn C kopplade sågandet till en skada, eller använde sin arm som en metaforisk trädgren vet vi inte, men när pedagogen säger att man *inte kan såga sig i armen* säger barn C att hans mamma gjort det. Om detta är något som faktiskt skett, eller om hen inspirerats av Barn As historia om mamman som sågade sig i handen kan vi inte heller säkert säga. Vad som är intressant i denna situation är att barn D, som suttit tyst och iakttagit bokens illustrationer plötsligt börjar härma de andra barnens sågande rörelse på sin egen arm.

Icke verbal kommunikation kan ha olika syfte beroende på kontext. I exempel 7 blir den icke verbala kommunikationen ett sätt att kommunicera ett budskap utan att tala. I exempel 8 visas icke verbal kommunikation som gester. Att barns tidigare erfarenheter är relevanta anser vi blir tydligt i situationen ovan. Om vi utgår från att icke verbal kommunikation är en variant av språk blir multimodala uttryckssätt en sorts språkligt medierande redskap. Barnen bidrar med den fysiska rörelsen, hur man använder en såg. Bilderna visar en beskrivning av hur föremålet ser ut och pedagogens verbala uttalanden, beskrivningar och pekande på bilden förstärker helheten av begreppet "såga". Som vi tidigare nämnt kan barns tillgång till gester och mimik fungera som ett sätt att söka tillträde i leksituationer när de verbala språken inte räcker till eller förstås av den andre. Gester och icke verbal kommunikation kan alltså fungera som ett hjälpmedel för tillträde och förståelse barnen emellan.

7.5 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis har analysen av våra resultat visat att ickeverbal kommunikation förekommer ofta och på olika sätt på avdelningarna Hösten och Molnet. Den icke verbala kommunikationen kan alltså verka som ett stöd för utveckling och lärande, antingen mellan barnen eller mellan pedagoger och barn. Icke verbal kommunikation kan även fungera som ren kommunikationsform (se exempel 7). I analysen beskrivs icke verbal kommunikationen som en egen typ av språk. Detta kopplar vi till begreppet *mediering* inom det sociokulturella perspektivet. Den icke verbala kommunikationen beskrivs som ett språkligt redskap som kan användas för att utvidga och förklara begrepp och fenomen (se exempel 8). Barns tidigare erfarenheter har en roll i hur de förstår begrepp och fenomen. Det finns flera exempel där vi visat hur pedagoger och barn använder tidigare erfarenheter samt hur detta påverkar andra. Vi har sett att pedagogers språkliga stöttning har betydelse för hur barn tillägnar sig och förstår ord, begrepp och helheten av böckers innehåll. Samtidigt visar analysen att barn iakttar och stöttar varandra i stor utsträckning. Vidare belyser våra resultat hur pedagogers

förhållningssätt till flerspråkighet kan förstärka och bryta ned enspråkighetsnorm och diglossi och hur detta får konsekvenser för flerspråkiga barns användning och utveckling av modersmålet. Pedagoger har ett stort ansvar i och med att det är deras ramar som sätter gränser för flerspråkiga barns modersmålsanvändning- och utveckling. Barn är starkt beroende av att ges legitimitet för användande av sitt modersmål i verksamheten. Det ligger alltså i stor utsträckning i pedagogernas händer hur flerspråkiga barns villkor ser ut i förskolan. Den enspråkiga normen och hierarkin mellan språken antingen upprätthålls eller bekämpas beroende på hur pedagoger ställer sig till andra språk än svenska. Detta diskuteras ytterligare i kommande avsnitt.

8 Slutdiskussion

I detta avsnitt besvaras och diskuteras forskningsfrågorna med utgångspunkt i analysresultatet. Vidare beskrivs hur förskolor kan arbeta med flerspråkiga barns villkor i förskolan. Vår studies bidrag till yrkesområdet motiveras. Slutligen ges förslag på vidare forskningsmöjligheter.

Syftet med studien var att undersöka hur pedagoger inkluderade flera språk i förskolans verksamhet. Observationerna utgick från högläsningssituationer men det var inte själva högläsningen som var i fokus för vår analys. Vi analyserade även samtal med pedagogerna kring flerspråkighet. Undersökningen syftade till att ta reda på om och hur barnens modersmål lyfts fram och uppmuntras samt hur icke verbal kommunikation samverkar med de verbala språken. Utöver detta analyserades även pedagogernas syn på flerspråkighet. Intresset låg i att se om pedagogernas syfte var att lära de flerspråkiga barnen svenska, eller om det fanns ett intresse av att *lära av* de flerspråkiga barnen. De frågor vi ställde oss i den här studien var:

- Hur arbetar pedagoger med barns flerspråkighet och hur synliggörs barnens modersmål?

8.1 Hur arbetar pedagoger med barns flerspråkighet?

Utifrån de observationer vi gjort och de samlade intryck vi fått verkar det finnas en intention att arbeta med och främja barns modersmål i båda verksamheter. Förhållningssätt och arbetssätt skiljer sig dock åt i de olika verksamheterna. I den ena verksamheten beskrev personalen ett arbetssätt kring flerspråkighet som inte bara tillät modersmålsanvändning mellan de som förstår det. Även de som inte talar språket ges möjlighet att ta del av det i planerade aktiviteter. Personalen beskrev att modersmålsanvändningen uppmuntrades i alla situationer i verksamheten. De språk som personalen pratar kan vävas in i verksamheten genom exempelvis sånger, trots att dessa språk inte finns representerade i barngruppen. I den ena verksamheten är samtlig personal flerspråkig och har erfarenheter av hur det är att vinna legitimitet för sitt modersmål i olika situationer. I den andra verksamheten var andelen flerspråkiga pedagoger i minoritet och modersmålet verkade ses som något som inte var nödvändigt att använda om svenskan kunde användas istället. De pedagoger som inte var flerspråkiga beskrev att de tar hjälp av digitala hjälpmedel så som *Ugglo* och *Polyglutt* för att ge barnen tillgång till berättelser på sina modersmål i verksamheten. Enspråkighetsnorm och diglossi blir på ett tydligt sätt synligt, oavsett om detta är pedagogernas intention eller inte.

Det ska tilläggas att vi enbart besökte dessa förskolor under en mycket kort period, vi kan alltså inte med säkerhet säga att det är så här det ser ut hela tiden, varje dag. Vi vill poängtera att medvetna val gjorts för att främja flerspråkighet i båda verksamheter, men på olika sätt och med olika tyngd.

8.2 Hur synliggörs barnens modersmål?

På den ena avdelningen synliggjordes och förmedlades barnens olika modersmål genom bilder och enkla fraser som syntes på väggar, dessutom användes digitala hjälpmedel som stöd. I denna verksamhet synliggjordes/pratades det inte om modersmål i de observationer vi gjorde. Barnen som deltog i observationen pratade enbart svenska, sa enstaka ord, eller använde sig av icke verbala uttryck. Skolinspektionens granskning (2017) visade att förskolans arbetssätt stödjer barns utveckling inom det svenska språket, vilket vi såg tydligt i

denna verksamhet. Pedagogen stöttade, förklarade och begreppsliggjorde bokens innehåll i enighet med ett sociokulturellt perspektiv på barns lärande. Pedagogen agerade hjälpare hand i barnens diskussioner kring innehållet, utmanade och hjälpte till samt använde multimodala uttryckssätt för att rikta barnens uppmärksamhet, dock enbart på svenska.

Den andra avdelningen tar fasta på det som Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) betonar. Nämligen att det för barn är meningsfullt att få använda sitt modersmål i verksamhetens alla delar. Främst i de situationer där de talar med någon som kan samma språk. I denna verksamhet beskrev pedagogerna att modersmålen tog plats i alla situationer i vardagen. I våra observationer såg vi detta både i berättande och något som skedde mellan barnen. Modersmålet benämndes genomgående som något positivt och barnen uppmuntrades att prata sitt modersmål. I och med detta närmar sig verksamheten en transspråkande utgångspunkt i sitt arbete med berättande på modersmålet. Paulsrud och Zilliacus (2018) menar att man genom att låta barnens eller elevernas språk ta större plats i verksamheten motverkar befästandet av en enspråkig norm, eller hierarki mellan språken.

8.3 Ytterligare reflektioner

Högläsning är ett sätt att erbjuda barn möjligheter att utveckla det svenska språket såväl som modersmålet. Dock visar de tidigare studier vi presenterat att barns modersmål inte lyfts fram tillräckligt i dessa situationer. Detta ställs i motsättning till läroplanen och förskollärares uppdrag att ge barn möjligheter att utveckla sitt modersmål så väl som det svenska språket. Verksamheten bör ha ett tillåtande klimat, det vill säga att barnen tillåts att tala sitt modersmål i alla situationer och på deras villkor. För att normalisera flerspråkighet i förskolan är det nödvändigt att barnen socialiseras tidigt i en flerspråkig miljö. Genom att benämna, fråga, förklara och bekräfta dem i verksamhetens alla delar. En inkludering av flera språk i vardagen lägger grunden för ett naturligt sätt att utvidga sina språkliga kunskaper och färdigheter (Håland Anveden, 2018; Kulsti, 2014; Skolverket, 2016).

Institutionella ramar och pedagogers förhållningssätt till flerspråkighet menar vi ger konsekvenser för barns utveckling inom modersmålet. Begreppet *legitimitet* blir även viktigt att diskutera utifrån situationer där modersmålet ges utrymme. I båda förskolor fanns pedagoger och barn med samma modersmål, men inställningen till användande av modersmålet skiljde sig. Sandvik och Spurkland (2015) betonar vikten av att stärka den språkliga miljön i förskolan genom att anställa flerspråkig personal. Vår ståndpunkt blir att det förefaller sig irrelevant huruvida det finns flerspråkig personal så länge svenska ses som överordnat alla andra språk. Det är med andra ord inte pedagogers flerspråkiga kompetens som i slutändan gör skillnaden för flerspråkiga barn, utan vilket förhållningssätt pedagogerna har och förmedlar. Fredriksson och Taube (2010) menar att lärares förhållningssätt till flerspråkighet har stor betydelse för hur det flerspråkiga barnet bemöts och bekräftas i sitt lärande. En inställning som premierar det svenska före barnets andra språk bidrar inte till lärande och utveckling av varken modersmålet eller i svenska.

8.3.1 Didaktiska implikationer av vår studie

Att inta ett interkulturellt förhållningssätt innebär att man är öppen för mångfald av språk och kulturer som barn och föräldrar representerar. Personalen i förskolan bör visa och vara genuint nyfikna och vilja lära känna barnens kulturer och språk. Samverkan med föräldrar om barnens erfarenheter, vårdnadshavares åsikter, kunskaper och utbildning kan vara till hjälp för utformning av arbetet. I den mån det är möjligt kan förskolan låna eller köpa in böcker på de modersmål som finns representerade. Vårdnadshavare kan ges möjlighet att låna hem och läsa

dessa tillsammans med sina barn. Om pedagogerna läser samma bok på svenska skapas en djupare förståelse för bokens innehåll. Att introducera nya begrepp och teman på modersmålet ger utökad förståelse i de fall då modersmålet är det starkaste språket. Att resonera och reflektera kring olika begrepp och ordens betydelse på modersmålet såväl som svenska underlättar inläringen och tydliggör likheter och skillnader mellan de olika språken (Benckert, Håland, Wallin, 2008; Björk Willén, 2018).

Det finns flera olika sätt att arbeta med flerspråkiga barn och flerspråkig utveckling i förskolan. Flera forskare poängterar att flerspråkiga barns språkutveckling inte hämmas av att de lär sig flera olika språk parallellt. Förskolan bör därför ha kunskap om barns språkutveckling och flerspråkig utveckling. Genom litteratur och högläsning utmanas barnen innehållsmässigt och språkligt. Samtal kring innehåll och illustrationer vid högläsningen ger barn en förståelse av innehållet i berättelsen. Pedagoger ses här som viktig aktör i att stötta barns språkliga färdigheter när det gäller att sätta ord på det som bilderna förmedlar. Eftersom man talar om vad som händer i boken och det som visas på bilderna bör de inte vara för språkligt komplicerade. Barnen ska kunna koppla innehållet till sina tidigare erfarenheter. Det vill säga att skapa förutsättningar för förståelse genom att ge utrymme för dem att sätta ord på det som händer. Högläsning ses som en social aktivitet och språklig träning och med hjälp av olika frågor, konkreta föremål och visualisering kan pedagoger inspirera och stödja flerspråkiga barn (Sandvik och Spurkland, 2015). Ett språkutvecklande arbetssätt menar Håland Anveden (2018) innebär att verksamma pedagoger och barn använder alla språk man kan. Inte bara i planerade aktiviteter utan även i vardagen. Detta bidrar till att skapa nyfikenhet hos barnen samt att de får erfarenhet av och möjlighet att bekanta sig med andras språk. Tillgång till flerspråkiga barnböcker, digitala hjälpmedel som exempelvis bokappar kan vara ett sätt att låta alla barn lyssna på böcker på olika språk. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) fastställer att det är viktigt att förskoleverksamheten stödjer barnens modersmål och flerspråkighet. Med stöd i svensk och internationell forskning förklarar Cummins (2017) vad lärare kan göra för att hjälpa flerspråkiga elever att lyckas. Författarens ansats behandlar flerspråkighet i skolan ur flera olika aspekter. Ett genomgående budskap är att förändra med relativt små medel. Vidare menar Cummins (2017) att den traditionella tanken att ge flerspråkiga barn stöd för att klara en enspråkig skola måste förändras till att gemensamt ha insikt om att vi har en flerspråkig skola, vilket innebär ett pedagogiskt skifte. Att låta flerspråkiga barns kunskaper ta mer plats i skolväsendet bidrar till en större likvärdighet i utbildningen.

Skollagen framhäver att förskolans verksamhet ska anordnas utifrån en vetenskaplig grund. Detta innebär att förskollärare behöver hålla sig uppdaterade kring ny forskning. Enbart teori räcker dock inte och där kommer begreppet beprövad erfarenhet in. Med beprövad erfarenhet menas de erfarenheter och kunskaper som pedagogerna besitter. För att erfarenheten ska räknas som beprövad krävs att den dokumenteras, verbaliseras och testas (SFS 2010:800; Minten & Kornhall, 2013). Vad vi kan se är forskning gjord gällande flerspråkighet entydig, flerspråkighet är positivt inte bara för modersmålet, men även för svenskainläringen. Förskollärare har då starkt stöd för att arbeta med och utveckla barns flerspråkighet. Den beprövade erfarenheten kan vinnas genom att arbeta med flerspråkiga barn på olika sätt samt utvärdera resultaten av detta.

8.3.2 Förslag på ytterligare forskning

En alternativ ingång, eller snarare en utökning av denna studie hade kunnat vara att ägna sig av intervjuer av förskollärare. Detta för att nå pedagogers attityder kring och erfarenheter av

andra språk och flerspråkiga barn i förskolan. Att undersöka den icke verbala kommunikationens betydelse och koppling till flerspråkighet hade även detta kunnat undersökas ytterligare. Vidare anser vi att fler undersökningar kring enspråkighetsnormen kan och bör göras för att bidra med kunskap om hur detta ter sig. Fler bidrag på detta ämne kan uppmuntra pedagoger att granska sina värderingar och ta till sig forskning kring flerspråkighet och dess fördelar. Detta för att ge flerspråkiga barn bättre tillgång till och användning för sina kunskaper i förskolan och öka förskolans likvärdighet. Det hade även varit intressant att intervjua flerspråkiga vårdnadshavares uppfattning kring hur deras kunskaper tas tillvara som hjälp för pedagogers arbete med de flerspråkiga barnen.

9 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I. G. Ahrne. & P. Svensson. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17-31). Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I. G. Ahrne. & P. Svensson. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-16). Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual: Education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Beach, D. (2008). Ethnography and representation: About representations for criticism and change through ethnography. I. G. Walford. (red.), *How to do Educational Ethnography* (s. 165-182). London: the Tufnell Press.
- Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan: ett referens och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björk-Willén, P. (2018). Lek, samspel och flerspråkande. I. Björk-Willén, P. (red.) *Svenska som andra språk i förskolan*. (s.72-89). Stockholm: Natur och Kultur.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Linköping: Linköpings universitet.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). (s.77-101). Hämtad 2018-11-24 från:
[https://scholar.google.se/scholar?q=Using+thematic+analysis+in+psychology.+Qualitative+Research+in+Psychology,+3+\(2\).+pp.+77-101.&hl=sv&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.se/scholar?q=Using+thematic+analysis+in+psychology.+Qualitative+Research+in+Psychology,+3+(2).+pp.+77-101.&hl=sv&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Cekaite, A. & Evaldsson, A. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), (s. 451-475). Hämtad 2018-09-21 från: <https://www.degruyter.com/view/j/mult.2017.36.issue-4/multi-2016-0020/multi-2016-0020.xml>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever - effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.

Damber, U., Nilsson, J., & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Studentlitteratur: Lund.

Dogan, Z. (2010). *Preschool children's multimodal meaning making: Verbal and nonverbal communication within two different classroom settings* (Order No. 3462294). Hämtad 2018-11-09 <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/888520418?accountid=11162>

Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne. & P. Svensson. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 114-127). Stockholm: Liber.

Eskritt, M. & Lee, K. (2003). Do Actions Speak Louder Than Words? Preschool Children's Use of the Verbal-Nonverbal Consistency Principle During Inconsistent Communications. *Journal of Nonverbal Behavior*. Hämtad 2018-12-02 från: <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1023%2FA%3A1023614123081>

Fredriksson, U. & Taube, K. (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L. Bjar & C. Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s.151-169). Lund: Studentlitteratur.

Garcia, O. & Wie, L. (2018). *Translanguaging flerspråkighet som resurs i lärandet*. Svensk utgåva. Stockholm: Natur och Kultur.

Gustafsson, B., Hemerén, G., & Pettersson, B. (2011)., (Reviderad 2017). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-09-03 från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Göteborgs Stad. (2012). *Utrikes födda efter födelseland samt utländsk bakgrund 2012*.

Hämtad: 2018-09-24 från:

<http://www4.goteborg.se/prod/g-info/statistik.nsf/34f4087fac810b1ac1256cdf003efa4b/05392b6b3966be1bc1257b3600313abb!OpenDocument>

Håkansson, G. (1995). *Yla som vargar, tala som folk: om djurens och människornas kommunikation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Håland Anveden, P. (2018). *Den inkluderande förskolan - En handbok*. Lund: Studentlitteratur.

Kultti, A. (2009). Tidig flerspråkighet i förskolan. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (red.), *Barns tidiga lärande - en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (s. 215-237). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber.
- Lalander, P. (2015) Observationer och etnografi. I G. Ahrne. & P. Svensson. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 93-113). Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. (2014) God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I. A. Löfdahl., Minten, E., & Kornhall, P. (2013) *Forskning för Klassrummet: Vetenskaplig Grund Och beprövad Erfarenhet i Praktiken*. Skolverket. Hämtad 2018-12-04 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3095>
- Moses, L. (2015). The Role(s) of Image for Young Bilinguals Reading Multimodal Informational Texts. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 17(3), (s. 82–99). Hämtad 2018-11-04 från: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=108749323&site=ehost-live>
- Ortega Paez, Y. (2015). Promoting language and literacy engagement within a preschool spanish language program. (Order No. 10160352). Hämtad 2018-11-24 från: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1889039648?accountid=11162>
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.) (2018) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsrud, B. & Zilliacus, H. (2018). Flerspråkighet och transspråkande i lärarutbildningen. I. B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. (s. 27-48). Lund: Studentlitteratur.
- Reich, L. R., & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne. & P. Svensson.(red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 220-236). Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E., (red.) (2009) *Barns tidiga lärande – en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Holmbergs: Malmö.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan*. (Reviderad 1998). Hämtad 2018-09-03 från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2442.pdf?k=2442
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I. Lundgren, U. Säljö, R. & Liberg, C. (Red.) *Lärande, skola, bildning*. (s.251-309). Stockholm: Natur och kultur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

10 Bilagor

10.1 Bilaga 1 - Observationsschema videoobservation

Observationsmall

Tid/datum	Plats	Antal barn	Bokval	Beskrivning/tolkning

10.2 Bilaga 2 - Observationsschema miljö

Text/bild på olika språk	Böcker på olika språk	Flerspråkig personal	Digitala hjälpmedel

10.3 Bilaga 3 - Information till deltagande förskolor

Information gällande observationsstudie

Studien rör pedagogers förhållningssätt till och arbetssätt kring flerspråkiga barns modersmål kopplat till högläsning. Observationerna görs med fast kamera i rummet, med fokus på pedagogers läsning och samspel med barnen samt barnens kommentarer/samspel med varandra/pedagogen. Vi tittar på hela barngruppen och tar inte del av information om barnen som rör etnicitet eller modersmål utan tittar på situationen som helhet.

Analys, transkribering/avidentifiering i skriven text och genomgång av det inspelade materialet görs i avskilda rum där risken för att utomstående ser eller kommer åt materialet elimineras. Materialet hanteras med stor varsamhet och så fort transkribering och analys är genomförd raderas allt inspelat material. Materialet kommer inte att kopieras utan vi arbetar med originalet tillsammans.

Materialet används enbart för denna studie och kommer inte att visas eller användas i utbildningssyfte.

Deltagare kan när som helst i processen ta tillbaka sitt samtycke och materialet utesluts då från studien och raderas med omedelbar verkan.

Forskares kontaktuppgifter

Viktoria Singh 0704130036

Saowarot Donlakhornkwa 0761154441

Handledare

Osa Lundberg osa.lundberg@gu.se

Kursansvarig

Anette Hellman anette.hellman@ped.gu.se

10.4 Bilaga 4 – Samtyckesblankett pedagoger

Samtyckesblankett

Skriftligt samtycke till medverkan i studie om pedagogers förhållningssätt till flerspråkighet i högläsningssituationer.

Vi har fått information om studiens syfte och utförande. Vi samtycker till att studien genomförs och är medvetna om att aidentifiering av namn och arbetsplats sker. Samt att uppsatsens insamlade data och uppgifter hanteras på ett varsamt sätt för att eliminera risken att utomstående kommer över uppgifterna.

Vi har fått information om att allt deltagande är frivilligt och är medvetna om att vi när som helst kan avbryta vår medverkan i studien.

Vi samtycker härmed till att studien genomförs.

Ort/Datum/År

Namnunderskrift

Forskarnas underskrifter

10.5 Bilaga 5 – Samtyckeblankett vårdnadshavare

Till föräldrar där student gör sitt examensarbete Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier. Examensarbetet handlar om

.....
.....
.....
.....
.....

Vi kommer att genomföra intervjuer/ observationer/enkäter med barnen på förskolan/ förskoleklassen. Möjligen kommer vi också att ta del av samtal eller material ifrån pedagogerna som gäller ditt barn. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i vår datainsamling. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen. I enlighet med de etiska regler som gäller, är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan/förskoleklassen så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
.....
.....

vårdnadshavares underskrift/er, barnets namn Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer: Med vänliga hälsningar

.....
.....
.....

Studenternas namn och telefonnummer

Handledare för undersökningen är

.....

Kursansvarig lärare: Anette Hellman Anette Hellman FD/ Ph.D. Inst. för pedagogik, kommunikation och lärande / Dept of Education, Communication and Learning Göteborgs Universitet / University of Gothenburg Box 300 SE-405 30 Göteborg/Gothenburg, Sweden Tel/Phone: +46(0)31 786 2173 E-mail: anette.hellman@ped. gu.se